

ISSN 2524-0285

Вестник Донецкого национального университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ
*Основан
в 1997 году*

Серия Б
**Гуманитарные
науки**

4/2021

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тел: +38 062 302-92-33

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

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

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

*Печатается по решению Учёного совета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».
Протокол № 8 от 28.12.2021 г.*

© ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», 2021

Вестник Донецкого национального университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 1997 ГОДУ

Серия Б. Гуманитарные науки

№ 4/2021

СОДЕРЖАНИЕ

История

- Крысенко Д.С.* Постмодернизация науки и технологий на рубеже XX–XXI вв. 5
- Колесник А.В., Карепин К.В.* Эволюция системы расселения и землепользования на землях Донбасса в золотоордынский период 15
- Разумная Н.Н.* Условия содержания военнопленных Центральных держав в Донбассе (1915–1917 гг.) 25
- Разумный В.В., Янченко Д.С.* Историография Шестидневной войны 1967 г.: изучение проблемы в трудах советских и российских историков 33
- Харьковский Р.Г.* «Махдистский вопрос» в соперничестве Франции и Великобритании в северо-восточной Африке (посл. четверть XIX в.) 38

Философия

- Клименко А.Б.* Личностная идентичность в аспекте буддийской философии 50
- Мацевич М.Я., Валейтёнок В.В.* Социальные последствия «игры» в жизненном мире интеллигенции в условиях пандемии 56
- Пидлубный Р.А.* Игейасофия постчеловека в философии трансгуманизма 63
- Романова А.С.* Феномен саморазвития личности в аспекте философской рефлексии 71
- Сухина И.Г.* К вопросу о лингво-семантическом понимании культуры: опыт философской концептуализации 81

Педагогика

- Головинова А.А.* Модель формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих воспитателей 95

<i>Гончарук Е.В.</i> Формирование готовности преподавателя иностранного языка к внедрению информационно-коммуникационных технологий в профессиональную деятельность	106
<i>Гребенкина А.С.</i> Практико-ориентированная лекция по высшей математике для курсантов пожарно-технических специальностей	112
<i>Грибова Е.Г.</i> Медиативная компетентность как основа эффективной самореализации преподавателя высшей школы	119
<i>Дзундза А.И., Цанов В.А.</i> Проектирование содержания мировоззренческого обучения математическим дисциплинам цифрового поколения будущих учителей математики	125
<i>Приходченко Е.И.</i> Праксиологические подходы в развитии самооценочных способностей у будущих специалистов	132
<i>Фунтикова Н.В.</i> Принципы воспитания интеллигентности у студентов университета	138
<i>Цанов В.А.</i> Обоснование структуры системы мировоззренческих ориентиров будущих учителей математики	145
<i>Юргайте Е.А.</i> Характеристика возрастных особенностей младших школьников (к проблеме развития эмоционального интеллекта обучающихся начальной школы)	153
Правила для авторов	161

Bulletin of Donetsk National University

SCIENTIFIC JOURNAL

FOUNDED IN 1997

Series B. Humanities

No 4/2021

CONTENTS

History

- Krysenko D.S.* Postmodernization of science and technology at the edge of the 20th–21st centuries. 5
- Kolesnik A.V., Karepin K.V.* Evolution of the system of settlement and land use on the lands of Donbass in the Golden Horde period 15
- Razumnaya N.N.* Conditions for prisoners of War of Central States on the Donbass territory in 1915 – 1917 25
- Razumnyi V.V., Yanchenko D.S.* Historiography of the Six-Day War 1967: studying the problem in the works of Soviet and Russian historians 33
- Kharkovsky R.G.* «Mahdist question» in the competition of France and Great Britain in north-eastern Africa (last quarter of the 19th century) 38

Philosophy

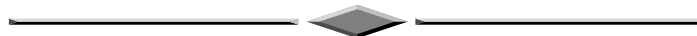
- Klimenko A.B.* Personal identity in the aspect of Buddhist philosophy 50
- Matsevich M.J., Valeitsonok V.V.* Social consequences of the "game" in the life-world of the intelligentsia in the context of the pandemic 56
- Pidlubniy R.A.* Igeyasophy of the posthuman in the philosophy of transhumanism 63
- Romanova A.S.* The phenomenon of personal self-development in the aspect of philosophical reflection 71
- Sukhina I.G.* On the question of linguo-semantic understanding of culture: experience of philosophical conceptualization 81

Pedagogy

- Golovinova A.A.* A model for forming a preparedness for health-saving activities of future educators 95

<i>Goncharuk E.V.</i> Formation of a foreign language teacher's readiness to implement information and communication technologies in professional activities	106
<i>Grebenkina A.S.</i> Practice-oriented lecture on higher mathematics for trainers of fire-technical specialties	112
<i>Gribova E.G.</i> Mediative competence as a basis for effective self-realization of a high school teacher	119
<i>Dzundza A.I., Tsapov V.A.</i> Planning the content of the worldview teaching for mathematical disciplines of the digital generation of future teachers of mathematics	125
<i>Prikhodchenko K.I.</i> Praxiological approaches in the development of self-assessment abilities in future specialists	132
<i>Funtikova N.V.</i> Principles of education of intelligence of university students	138
<i>Tsapov V.A.</i> Justification of the structure of the system worldview guidelines for future teachers of mathematics	145
<i>Yurgaite E.A.</i> The age characteristics of younger school children (on the problem of the development of emotional intelligence of primary school students)	153
Guidelines for authors	161

ИСТОРИЯ



УДК 101.1:008

ПОСТМОДЕРНИЗАЦИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.

© 2021. Д. С. Крысенко

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный аграрный университет»

В статье реконструирована теоретическая картина историко-культурных, онтологических и гносеологических параметров науки в эпоху постмодернизма. Исследован транскультурный характер постмодернизма как основы для осмысления постсовременности. Осуществлённая попытка освещения общего онтологического пространства области идей в науке постмодернизма открывает новые возможности для анализа современных смыслов и ценностей, а также логики построения научно-методологических дискурсов.

Ключевые слова: постмодернизм, наука, онтология, гносеология, постсовременность.

Среди сфер социального бытия, в которых можно искать признаки постмодерна, наука и техника представляются наименее вероятными. Даже те линии коммуникации между наукой и культурой, которые наиболее соответствуют постмодернистскому климату (например, концепция неопределённости квантовой физики), проистекают не из нарративов, а из природы. Если постмодернизм – это, как сказал Фредрик Джеймисон, лишь «вопрос культуры», то естественные науки, «читающие книгу природы», определённо не должны быть подвержены постмодернистской тенденции «утраты реальности», – они априори не могут заблудиться в тупиках и лабиринтах искусственного мира человеческой культуры. Вместе с тем, анализируя постмодернизм, Мартин Хайдеггер настаивал на том, что «там, где слово обрывается, не может быть ничего» [6, с. 259–273]. Кроме знаков (независимых от говорящих), за пределами текста, повествования или дискурса, ничего нет, поэтому, движения тектонических плит и землетрясения по-прежнему сложно рассматривать как нечто само собой разумеющееся. Итак, целью данной статьи является анализ ключевых особенностей науки в эпоху постмодернизма.

При условии скептицизма в отношении самой идеи «постмодернистской науки» удивительно, что в настоящее время философия уделяет так много внимания данному институту. Современные философские исследования концентрируются на трёх аспектах: во-первых, изучение науки как постмодернистского феномена; во-вторых, сущность дискуссии о постмодернизме и науке в научном сообществе; и, наконец, теории самой постмодернистской науки. В конце XX века все мы были свидетелями становления компьютеризованного общества, что позволило одному из ведущих западных философов постмодернизма Фредрику Джеймисону построить картину данного явления как исключительно культурного феномена, отражающую, но не стимулирующую экономические и технологические изменения в социальных структурах. Однако именно в свете этих тенденций Жан-Франсуа Лиотар в своей работе «Состояние постмодерна» впервые ввёл термин «постмодернистская наука» [5]. Чтобы понять суть, необходимо взглянуть на технологический фон, на котором она возникла.

В наши дни, когда традиционное линейное повествование более не является магистральной практикой, может ли наука вмешаться, чтобы показать с математической точностью, что виртуальность никогда не сможет заменить формулы и эксперименты? Природа, как сказал Фрэнсис Бэкон на заре становления современной науки, не раскрывает свои секреты заклинаниям поэтов или книжным диспутам философов; экспериментальные науки должны уводить их от нее. На пространстве же постмодернистской «империи знаков», сделавшей реальность жертвой преступления (по словам Жана Бодрийяра, столь совершенного, что даже ее труп исчез), наука задает вопрос: что, если это преступление было декорацией, а настоящее произошло в другом месте?

Без техники (компасов, печатных станков, микроскопов, компьютеров и ускорителей частиц) целые главы в «книге природы» остались бы непрочитанными. Можно говорить о том, что научные технологии существуют не только как инструмент, позволяющий изучать природу, но и как «верстак», на который она кладётся, чтобы, согласно тезису Фрэнсиса Бэкона, «препарировать» ее. Стремительно меняющиеся формы и функции технологий в мире постмодерна предопределяют формы, которые принимает современная наука, что побудило некоторых авторов рассматривать саму технологию как эволюционный процесс, а некоторых учёных оставить «естественную жизнь» в пользу «наук об искусственном». Наиболее ярким примером являются понятия «искусственный интеллект» и «искусственное оплодотворение». Данные явления приближают нас к научной фантастике, с одной стороны, и являются объектом постмодернистского моделирования, – с другой. Учитывая это неожиданное сближение естественных и гуманитарных наук, технология становится жизненно важным компонентом, движущим и формирующим всю постмодернистскую культуру.

Со времен издания Томасом Куном работы «Структура научных революций» [4] в 1962 году мир естествознания стал открыт для изучения общественными науками. Утверждая, что история науки представляет собой дискретную серию разрывов и радикальных отклонений («смен парадигмы»), а не прогрессивное линейное накопление знаний, Томас Кун демистифицировал представление о науке как о «бескорыстном поиске фактов». Он показал, как научные программы развиваются благодаря конфликтам между преподавателями, финансовым потокам и влиянию олигархических групп. Наука изучает не столько природу, сколько отношение к ней человека в рамках созданной им культуры.

Написанный Томасом Куном портрет науки как феномена культуры не остался незамеченным. Возмущённые ученые и философы выстраивались в очередь, чтобы опровергать его тезисы. Некоторые подвергали сомнению идеи Томаса Куна, настаивая на том, что, поскольку наука живет и развивается в рамках культуры, было бы абсурдно утверждать, что культурой она и ограничивается. Помимо вопроса о культурном измерении, существовала также проблема «природы» как объекта изучения науки. В то время как в стенах кабинета наука может выглядеть по-куниански, лабораторная работа предлагает совсем иной практический опыт. Следовательно, науку можно изучать как явление культуры, но сама наука изучает природу. Из этих споров в англо-американском мире возникло то, что стало известно как «социология науки». Группа, занимающаяся социологическим изучением науки в университете Эдинбурга, исследовала историю и социологию некоторых научных и технологических программ, таких как разработка систем наведения ракет или политика тестирования IQ, ставя вопросы, касающиеся финансирования, идеологии и практики научного знания. Поскольку научное знание обладает высоким статусом, акцент делался на той роли,

которую играла наука в социальном конструировании. Огромное социальное значение имеет не только «законченная» наука (наука как совокупность фактов), но и сам научный процесс, побуждающий социологов рассматривать лабораторную жизнь как практическое (представители каких групп, при каких обстоятельствах и какими средствами сделали открытие?) и идеологическое (как социальные силы задействованы в научной практике?) конструирование фактов. Таким образом, если первая волна ответов Томасу Куну заключалась в «натурализации» науки, то вторая была сосредоточена на науке как на «социализирующей» силе.

Медикализация родов представляет собой пример того, как медицина и больничные технологии позиционируют людей в качестве пассивных тел и предметов исследования. Роды перестали быть исключительно женским актом. Такие вопросы, как гендерный состав медицинского персонала, упирались в расхождение между медицинскими и социальными представлениями о полах: женщины пассивны, а наука и мужчины активны даже в таком явлении как роды. Поэтому изучение таких ситуаций имело решающее значение для понимания взаимосвязи между наукой и социальными концепциями полов.

Интерес к описанной выше и подобным ситуациям в конечном итоге привёл к вопросу: «Чья наука, чьи знания?». Что, если бы наука не просто статистически, но и эпистемологически – мужское занятие: отражает ли способ производства научного знания, результаты мужского образа мыслей? Цитированный призыв Фрэнсиса Бэкона «поставить природу на верстак, чтобы заставить ее раскрыть свои секреты», четко распределяет роли между природой как пассивным объектом и исследователем как активным, знающим субъектом мужского пола, а потому позволяет ответить на этот вопрос. Исследуя влияние науки на жизнь и социальные роли полов, феминистки Сандра Хардинг, Людмила Джорданова и Донна Харауэй своими работами приняли активное участие в формировании того, что стало известно как «постмодернистский мейнстрим».

К концу XX века, из практики и совокупности аксиом и фактов, недоступных для рефлексии общественными науками, естественная наука стала, во-первых, социализированным идеологическим феноменом, поддающимся социологическому анализу, а во-вторых, «текстом», состоящим из репрезентаций, которые, независимо от их статуса, образуют единый набор в более широкой сети репрезентаций и дискурсов, которые сами создают доминирующие образы и концепции людей, животных и машин. Локальных примеров экономической или социальной реальности стало недостаточно; доступными для анализа стали дискурсы и репрезентации самой науки, которые цементировали ее мощь и престиж. Если бы эта мощь была произведена в дискурсе, компонентом которого было обращение к «природе» или «реальности», критические научные исследования не могли бы остановиться на демонстрации того, что природа есть нечто иное, чем её представляет наука.

Дискурсы, которые наделили науку ее властью и престижем, также должны были стать доступными для анализа. Таким образом, научный дискурс можно было не только деконструировать для выявления его внутренних противоречий, но и создать другие дискурсы.

Одним из наиболее ярких примеров постмодернизации науки является феминизм. Например, исследования литературных представлений женщин, двойные образы богини на пьедестале (или измученной болезнями, блудной и непостижимой роковой женщины), стремящейся уничтожить мужчин, создали новую социальную реальность. Точно так же в постмодернистских научных исследованиях миф стал неотделим от

реальности. В частности, Донна Харауэй в своём эссе «Манифест киборгов: наука, технология и социалистический феминизм 1980-х» пришла к выводу, что пассивные объекты для активных научных субъектов, животных, машин и женщин образуют нестабильную сеть нереализованных союзов как между человеческими, так и нечеловеческими субъектами [7, с. 322–376].

Вместо того, чтобы прекратить свою критическую работу на этапе разоблачения мифических структур, населяющих научный дискурс (с этой задачей она справилась в своём эпическом исследовании развития приматологии в «Видениях приматов», Донна Харауэй признала, что «наука-как-мифология» была и остается осью научного дискурса, а научная фантастика – основным ресурсом для его развития. По её мнению, «факт» (fact) – это лишь прошедшее сквозь века слово «вымысел» (fiction), происходящее от глагола «сделать» или «сфабриковать» (to fabricate). Киберпанк она поместила в кибернетическую проекцию биологии и технологий, объединенные единой научной парадигмой. Соответственно, из социальных и природных явлений, «порабощенных» научной мифологией, она создала «гибрид», кибернетическую мифологию, где природа – обманщик, Хитрый Койот, а женщины и машины сливаются воедино, феминизируя кибернетический идеал изнутри самих научных дискурсов, отказавшись от представлений о пассивности женщин и маскулинности технологий. Манифест о киборгах Донна Харауэй завершила парадоксальной фразой: «Я скорее буду киборгом, чем богиней».

Если оставить в стороне причудливые мифы, может показаться, что киборг является лишь образом, кибернетической Минервой, полностью сформированной из головы спящего Зевса. Разве изобретение таких фигур может само по себе иметь какие-либо последствия за пределами маргинальной области фантастического фэндома? Однако как «нечеловеческий актер» киборг не может быть сведен только к образу; наука и технологии постоянно дополняют круг действующих субъектов наномашинами, роботами и клонами. В то же время рефлекс постмодерна может заключаться в том, чтобы в свою очередь спросить: «Да, но ничто, даже наука, не может избежать этого царства знаков. Вся культурная борьба ведётся в мире, который неизбежно описывается искусственным, а не естественным языком, а наука является частью культуры», – Донна Харауэй опасается сводить «природу» к «повествованию». Скорее, для нее и других авторов, изучающих постмодернистскую науку, важно не оперировать такой редукцией, а концентрироваться на рассмотрении «гибридов» как точек соединения между научными, культурными и политическими проблемами без присоединения реальности к дискурсу.

Гибрид и сеть, в которой он является узлом, стали решающим концептуальным средством организации научных исследований в постмодернистский период. Постмодернистские научные исследования таких авторов как Донна Харауэй, Мишель Серрес или Бруно Латур, делают упор на «гибридном» и инклюзивном подходе к событиям, проблемам, изобретениям, технологиям, вымыслам, симуляциям и идеям, которые наиболее адекватно характеризуют социальную роль науки. Соединение «натурализма» ранних научных исследований с «нарративизмом» поздних деконструктивных подходов создаёт новые образы науки. Таким образом, киборг Донны Харауэй отражает в себе как гибридную «природу-культуру» современного, научного и технологически сложного мира, так и рост влияния «нечеловеческих акторов» в современном мире.

Концепции гибрида и сети являются предметом как анализа, так и воображения постмодерна. Теряя собственную идентичность, постмодернисты сами являются

гибридами культурных влияний, «коктейлями» различных расовых и сексуальных идентичностей, историй и воспоминаний, как реальных, так и искусственных. В этой связи, идею Жюль Делёза и Феликса Гваттари о двух типах организационной структуры: вертикальной (разъединённой, нисходящей и «древовидной») и горизонтальной (многосвязной, восходящей и «ризоматической») легко найти, рассматривая образ постмодернистских концептуальных отношений, где связи распространяются и множатся, а не ограничиваются навязанными и негибкими иерархиями, с методологиями, принятыми в математике, физике и исследованиях искусственного интеллекта. Во многих отношениях это совпадение природы и культуры является одним из наиболее увлекательных аспектов творчества Жюль Делёза и Феликса Гваттари. Если пойти ещё дальше и задать вопрос: «Научная фантастика или социальный факт?», то можно ответить тезисом Жана-Франсуа Лиотара о сетях как одном из самых важных нечеловеческих акторов в производстве постмодернистского мира.

Хотя теперь мы можем видеть, насколько легко научные исследования становятся восприимчивыми к «постмодернизации», остается сомнительным, насколько наука сама по себе может считаться компонентом постмодерна. Существует два взгляда на данный вопрос: во-первых, взгляд на науку, как на явление, демонстрирующее черты, связанные с постмодернизмом; во-вторых, как на явление синонимичное постмодернизму.

Современная наука требует описания и как «постмодернистская», и как «постмодернистское состояние». Жан-Франсуа Лиотар канонизировал Рене Тома и Бенуа Мандельброта как практиков постмодернистской науки. Первого он считал постмодернистом за его «гибридные» исследования математики, естествознания, антропологии и семиотики. Мы понимаем, что идем по следам постмодерна, когда читаем, что «учёные – колдуны». Между тем, фракталы Бенуа Мандельброта стали символом хаотических процессов, которые удачно суммируют бесконечные фрагменты постмодерна, при этом, математика теперь отказывается от стратегии приближения идеальных и неизменных форм евклидова мира к геометрии бесконечных изменений и дифференциации. Если при Бенуа Мандельброте геометрия восходит к Земле, то только для того, чтобы доказать, что Земля, когда-то считавшаяся плоской (домодернистская), а затем сферической (современная), теперь является фрактальной и бесконечной, а значит, постмодернистской. Однако не возможность того, что это может быть «истиной», делает его планету постмодернистской; скорее, это крайне парадоксальная идея «постмодернистской природы» и даже поиск парадокса теорией катастроф и фрактальной геометрией, которая определяет её цели как «постмодернистские».

Среди ученых существует большой круг сторонников постмодернистского поворота. Хотя Жан-Франсуа Лиотар ввёл термин в употребление в 1979 году, «постмодернистская наука» в своем «жестком» контексте впервые появилась в подзаголовке космолога Стивена Тулмина «Возвращение к космологии» в 1982 году [9]. Однако в том, о чём он заявил, постмодерн менее узнаваем, чем в работах Рене Тома и Бенуа Мандельброта. Современная наука, ее практики и теоретики нарисовали картину мира, в которой доминируют активные субъекты, стремящиеся к познанию пассивных объектов в этом мире. Более того, природа должна была быть «яростно» открыта для пронизательного взгляда ученого, как видно из всех рассказов о научном героизме, заполняющих страницы популярных статей о великих научных «открытиях». Таким образом, современная наука «объективизирует» природу, рассматривая её как нечто, что по желанию может быть обращено к целям активных субъектов. С этим

биполярным расстройством наука поставила перед собой неразрешимую проблему преодоления пропасти между предполагаемым знанием субъекта и фактическим строением объекта.

Раскрытая выше характеристика может показаться чрезмерно абстрактной, но она становится актуальной, когда мы, например, рассматриваем дебаты об объективности биологии. В частности, после широко разрекламированных исследований приматов Джейн Гудолл разразился скандал, когда выяснилось, что она решила проблему «первого контакта» с группой шимпанзе, разложив для них пищу. Это, как утверждали оппоненты, исказило доказательства ее исследования, поскольку она вмешалась неприемлемым образом и изменила условия, при которых шимпанзе вступали с ней в общение, тем самым, вызывая сомнения относительно последующего характера их поведения.

С этой проблемой сталкивались и другие авторы. Философ Уиллард ван Орман Куайн постулировал следующую ситуацию, которую он назвал «радикальным переводом»: представьте, что вы антрополог, изучающий ранее неизведанную культуру. Вы хотите понимать язык, но, поскольку никогда его не слышали за пределами этой культуры, вам не о чем говорить. Как приступить к созданию словаря? Он ответил, что антрополог должен предположить, что представители другой культуры организовали свой языковой мир не иначе, чем мы. В результате этого предположения, которое Уиллард Куайн назвал «принципом интерпретирующей благотворительности», объективность становится априори невозможной [3, с. 28–41]. Изучаемая культура – это не столько объект, сколько группа субъектов, действия которых должны быть поняты посредством практического вмешательства антрополога. Но какие у нас есть основания, кроме чистого прагматизма, следовать так называемым «благотворительным» предположениям? Например, антрополог Клод Леви-Стросс постоянно ставил вопрос о том, как при изучении других культур можно избежать заражения образца привнесенными предрассудками, присущими культуре ученого. Даже само присутствие учёного существенно и необратимо меняет ситуацию, внося различия там, где их не было, заставляя культуру противостоять и, таким образом, пересматривать свои отношения с новым посторонним. Решение Леви-Стросса состояло не в том, чтобы попытаться свести к минимуму контакт, замаскировать свое присутствие или предположить, что различия незначительны, а в попытке погрузиться в эту другую культуру, чтобы стать, как он выразился, «частью языка, на котором говорят её люди и мифы».

Если эти сценарии проблематизируют объективность с абстрактной точки зрения, приматолог Дайан Фосси, учитывая пример Джейн Гудолл, поместила проблему в резкий моральный фокус. Объективность Дайан Фосси была настолько окутана сомнениями, что начали распространяться истории о «неестественных отношениях», которые у неё, возможно, были с гориллой. Ситуация усугубилась, когда охотники поймали и обезглавили ее любимую гориллу, что побудило ее по очереди выслеживать браконьеров, чтобы самой стать их жертвой [8]. В таких обстоятельствах вопрос, по-видимому, не столько в том, как поддерживать надлежащую научную объективность и отстранённость, сколько в том, насколько такая отстранённость была бы патологичной. Постмодернистская наука, по словам Стивена Тулмина, усвоила этот урок: природа – это не противостоящий нам объект, который мы должны подчинить себе, чтобы познать. Вместо этого постмодернистская наука становится частью «нового диалога человека с природой», как утверждали теоретики сложности Илья Пригожин и Изабель Стенгерс. После столетий попыток знающий субъект решает, что природу лучше

воспринимать как собеседника. Подобно продолжающемуся «североатлантическому буржуазному диалогу» Ричарда Рорти, постмодернистская наука обнаружила, что может жить даже без пуристского порядка истины и объективности.

Герменевтический подтекст в этой версии постмодернистской науки, однако, указывает на то, что она менее постмодернистская, чем признали бы многие философы или теоретики. Парадоксально, но такая постмодернистская наука усвоила уроки герменевтической критики Мартина Хайдеггера, чрезмерно поляризовавшей «сущность современной науки» между маниакально математизирующими субъектами и безразличными, неактивными объектами. Современная наука, утверждал Мартин Хайдеггер, наложила на природу образ, который, вместо того, чтобы «открывать» её, снова закрывает её, так что «возраст картины мира» доминирует над всеми процедурами и открытиями современной науки. Однако Мартина Хайдеггера в большей мере можно охарактеризовать как анти-, чем постмодерниста. Точно так же «дискурсивный» поворот ко включению природы в качестве партнёра по диалогу параллелен защите Юргеном Хабермасом «незавершённого проекта современности» от постмодернистского отказа от идеалов.

Однако картина мира Мартина Хайдеггера постоянно возвращает нас к вопросу о том, изучает ли наука природу или представления, субстанцию или знаки. Удивительно, но именно благодаря знакам, репрезентациям и симуляциям в наши дни лидирует многое из того, что характерно для науки постмодерна. Науки об искусственном фактически предприняли атаку на традиционную науку с её акцентом на природе, а не на репрезентациях. Исследования искусственного интеллекта всегда в большей мере концентрировались на имитации интеллекта, чем на программировании функций понимания как ключа к интеллекту. Например, «тест Тьюринга» для машинного интеллекта помещал человека в разделенную комнату и вовлекал его в разговор с испытуемым по другую сторону стены. Машина проходила тест на интеллект, если человек был обманут, думая, что машина была другим человеком. Здесь природа или сущность человеческого интеллекта менее важна, чем его внешний вид: достаточно казаться или вести себя разумно. Как говорит Жан-Франсуа Лиотар о постмодернистском знании в целом, цель – больше не истина, а результат: нам не нужно знать, что такое интеллект на самом деле, нам нужен лишь путь к его моделированию. Конечно, поэтому искусственный интеллект вызывает вопросы, касающиеся природы человеческого интеллекта, вопросы, которые, по иронии судьбы, привели к тому, что машины моделируют человеческий интеллект, а не люди, обеспечивающие «программу» для машинного интеллекта. Более того, способ, которым машины «учатся» в современных исследованиях искусственного интеллекта, в терминах Жюль Делеза и Феликса Гваттари является скорее «ризоматическим», чем «древовидным»: обучение устанавливает связи между вещами, а не извлекает из них информацию. Поэтому в искусственном интеллекте этот подход называется «коннекционизмом», а оборудование, которое обучается с помощью таких средств, – «нейронной сетью», стирающей разницу между реальными и искусственными нейронами. Вместо изображения древовидных «суперкомпьютеров», таких как HAL 9000 из фильма «2001: Космическая одиссея», которые должны быть запрограммированы с помощью интеллекта, прежде чем выполнять интеллектуальные функции, нейронные сети образуют ризоматические сети, которые взаимодействуют друг с другом и посредством этого, преобразовывают случайные данные в возникающие шаблоны, таким образом, обучаясь. «Кибернетические мозги» научной фантастики 1950-х годов стали симулированной реальностью науки 2000-х.

Однако, наиболее постмодернистской из всех наук является наука об искусственной жизни. Искусственная жизнь вообще обходится без природы, вместо этого, представляя собой действия и моделируемую эволюцию пиксельных существ в виртуальной среде. Отчётливо стирается грань между реальным и искусственным. Таким образом, эволюционный биолог и исследователь искусственной жизни Томас Рэй ещё более искажил эту парадоксальную науку, заявив на международной конференции в 1994 году, что жизненные процессы, изучаемые ею, сами по себе не искусственные, а естественные, но существуют в специфической среде. Постмодернизм натурализует искусственное, делая симулякры жизни неотличимыми от их реальных аналогов. В некотором смысле Томас Рей прав: какой нынешний критерий жизни – самодвижение, питание и выделение, рост и размножение – может исключить этих искусственных пришельцев из естественного мира эволюционной биологии, даже если жизнь существует в кремнии, а не на основе углерода? И к тому же, кто может сказать, что искусственный интеллект не приведёт к появлению на Земле нового синтетического вида? Будущие историки такого вида могут, как предполагает Мануэль де Ланда, оглянуться назад на эпоху, когда машины создавались людьми, как на ту эпоху, когда машинам просто не хватало собственных репродуктивных органов, и люди должны были помогать им как опылители – растениям. Научная фантастика полна таких механических видов: например, Скайнет в «Терминаторе–2» или сам Терминатор, «эволюционировавший» благодаря вмешательству ученых-«опылителей» из чипа, который он оставил в своем собственном прошлом. Но, принимая во внимание демонстрацию Донной Харауэй временной непрерывности, которая превращает вымысел в реальность, это мало способствует утверждению, что такой вид не только не за горами, или, скорее, ждёт, чтобы прийти к нам из ближайшего будущего.

В науках об искусственном мы видим, что между наукой и технологией в постмодерне сохраняется тесная связь: искусственная жизнь нереализуема без технологической среды, в которой «размножаются» её существа. Жан Бодрийяр, например, развил свою теорию симулякров на основе анализа средств массовой информации; «Общество спектакля» неотделимо от лежащих в его основе технологий. Когда моделирование является не просто теорией, но и технологической реальностью, всё становится немного сложнее, и становится невозможным, как и раньше, противопоставлять реальное искусственному.

Один из авторов, пишущих в стиле киберпанк, Брюс Стерлинг указывает на то, что сюжеты больше не нужно придумывать, их можно черпать из жизни общества, в котором мы сейчас живём. Поэтому, когда Фредрик Джеймисон в своей работе «Постмодернизм, или культурная логика позднего капитализма» опустил анализ киберпанк-фантастики, он упустил из виду важнейший компонент современной культуры [2].

Состояние постмодерна – это состояние, в котором доверие к большим нарративам рухнуло. Вместо них существуют лишь отдельные «языковые игры», правила каждой из которых «несоизмеримы» с другими. Заимствованный из описанной Томасом Куном отсутствующей общей меры между различными научными парадигмами, тезис о несоизмеримости означает, что не существует единого набора правил, согласно которому должны вестись «языковые игры». Однако для Жана-Франсуа Лиотара, как и для Юргена Хабермаса, язык остался способом формирования и сохранения социальных связей, поэтому последствия несоизмеримости имели огромные социальные и политические последствия, влияя на то, как различные группы формируют единое общество. По словам Людвиг Витгенштейна, «языковые игры –

это не просто обмен вербальным поведением», они неразрывно связаны с «формами жизни» [1]. Таким образом, наука – это языковая игра, одна из форм жизни среди других, таких как шопинг.

В конце XX века наука стала решающим фактором формирования постмодернистского дискурса. Но происходит это не из-за прогресса научных идей, а из-за экономической ситуации капитализма. Наука не может просто желать «знать», она должна «действовать». Но в основной фактор эволюции капитализма в постмодернистских обществах превратилась именно «техно-наука». Конечно, поскольку капитализм развивался пропорционально технологическому прогрессу с начала промышленной революции, в этом нет ничего нового. Строительство заводов и рост автоматизации всегда оказывали непосредственное влияние на трудовую жизнь людей и на социальные структуры, возникающие в результате этих изменений. Новым в постмодернистской капиталистической «техно-науке» является то, что, во-первых, она посвящена максимизации эффективности, точно так же, как сам капитал направлен на максимизацию прибыли любой ценой. Наука выживает благодаря своему вкладу в этот порядок: в условиях постмодерна из-за краха больших нарративов она больше не может оправдывать себя или узаконивать свои практики, апеллируя к традиционной ценности «знания-в-себе», поскольку знание само по себе не является товаром для продажи. Научные знания должны вести к экономическому успеху, делая техно-науку соизмеримой с капитализмом и тем самым помогая свести все языковые игры к единому «правилу» – прибыли.

Можно возразить, что в указанной тенденции нет ничего нового: наука всегда подчинялась влиянию извне, будь то государство, запрет гипотезы Галилея, термодинамика, кооптированная промышленным капиталом, или ядерная физика – военными. Что нового в этой ситуации, так это степень, в которой капитализм стал зависимым от техно-науки в рамках компьютеризированного общества. Поток информации стал капиталом, меняющим ставки с максимизации прибыли на максимизацию информации. Техно-наука – это капиталистическая отрасль по той причине, что подчиняется правилу перформативности капитала; но капитализм, в свою очередь, стал техно-научным, так что капиталистическая техно-наука теперь стремится к максимальному использованию частной информации. Если ранее знания и капитал соперничали за власть, то теперь постмодернистская капиталистическая техно-наука превратилась и в информацию, и во власть. Отсюда призыв Жана-Франсуа Лиотара, дающий «решение» постмодернистского уравнения: «Предоставить общественности свободный доступ к базам данных». Конечно, такое предписание о свободном доступе к информации играет в языковую игру, противоречащую капитализму. По этой причине, игра должна вестись экспериментально, а не в соответствии с правилами. И этот призыв к экспериментам не следует воспринимать, как у Фредерика Джеймисона, исключительно в эстетических или культурных терминах. Лиотар не просто призывает к художественному возрождению в духе авангарда начала XX века, он привлекает внимание к ситуации в науке при постмодернистском капитализме. Как капиталистическая техно-наука нацелена на максимизацию эффективности или «перформативности» игры, так и постмодернистская наука стремится нарушить это правило в целях поиска парадокса. Вместо того, чтобы легитимировать себя ссылкой на знания или прогресс, наука теперь легитимирует себя, соперничая с капиталистической игрой в поисках не «победы», а путей обхода правил и создания парадоксов. Как когда-то утверждал Фридрих Ницше, «господство поиска истины закончилось; да здравствует поиск ложного!». Именно в этом смысле постмодернистская наука – это не просто

знание о мире природы и средство для продвижения компьютеризации глобального общества, но и поле для социальных, технических и политических экспериментов.

Подводя итог, мы можем отметить, что существует несколько различных подходов к вопросу о сути и особенностях постмодернистской науки, начиная от мифологии и заканчивая модернизацией научной картины мира и поисками «незнания». Постмодернистская наука, отражая феномен ризомы и нейронной сети, приближается к архаичным формам магии. Соединение философии, науки, природы, культуры, технологии, политики, реального и искусственного представляет собой посткапиталистическую антиутопию. Несмотря на то, что техно-наука фрагментирована, глобальное постмодернистское общество объединено в сеть, образуя, словами Жана-Франсуа Лиотара, «вторую кору головного мозга», рождающую постмодернистского, кибернетического, техно-научного Левиафана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витгенштейн Л. Философские исследования [Электронный ресурс] – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000273/index.shtml> (дата обращения: 4.11.2021).
2. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или культурная логика позднего капитализма. – М.: Институт Гайдара, 2019. – 808 с.
3. Куайн У. В. О. Ещё раз о неопределённости перевода // Логос. – 2005. – № 2. – С. 28–41
4. Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2003. – 605 с.
5. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
6. Хайдеггер М. Путь к языку // Время и бытие. Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – С. 259–273
7. Харауэй Д. Манифест киборгов: наука, технология и социалистический феминизм 1980-х // Гендерная теория и искусство: 1970–2000. – М.: РОССПЭН, 2005. – 592 с. – С. 322–376.
8. 366... и даже больше рассказов о животных: короткие рассказы / Сост.: А. Бертино, Ф. Валла. – М.: Радуга, 1993. – 192 с.
9. Toulmin S. E. The Return to Cosmology: Postmodern Science and the Theology of Nature. – Berkeley: University of California Press, 1985. – 224 p.

Поступила в редакцию 20.10.2021 г.

POSTMODERNIZATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY AT THE EDGE OF THE 20th–21st CENTURIES

D. S. Krysenko

The article reconstructs the theoretical picture of the historical, cultural, ontological and epistemological parameters of science in the era of postmodernism. The transcultural nature of postmodernism is investigated as a basis for understanding postmodernity. An attempt to illuminate the common ontological space of the field of ideas in the science of postmodernism opens up new opportunities for analyzing modern meanings and values, as well as the logic of constructing scientific and methodological discourses.

Key words: postmodernism, science, ontology, epistemology.

Крысенко Дмитрий Сергеевич

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

Krysenko Dmitriy Serggeevich

Doctor of Historical Sciences,
Lugansk state agrarian university, Lugansk, LPR.
E-mail: gumilev.l@inbox.ru

УДК 94 (477.6) “105”

ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ РАССЕЛЕНИЯ И ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЯ НА ЗЕМЛЯХ ДОНБАССА В ЗОЛОТООРДЫНСКИЙ ПЕРИОД

© 2021. А. В. Колесник, К. В. Карепин

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В золотоордынский период на землях Донбасса развивались сложные системы землепользования, основанные на комплексном товарном скотоводстве, очаговом земледелии, ремеслах и домашних промыслах. Выделяются два экономических района, связанных с Северо-Восточным Приазовьем и Северским Донцом. Интенсивность заселения была связана с веками экономической и политической истории региона. На интенсивность заселения влияла близость трансконтинентальных торговых путей. В статье в тезисной форме анализируются базовые региональные модели расселения и землепользования развитого средневековья в контексте исторической географии, политического устройства и экономической истории юга Днепро-Донского междуречья.

Ключевые слова: Донбасс, Золотая Орда, кочевники средневековья, тюрко-язычные племена, Европейская Степь, расселение, землепользование.

Введение. Региональные система расселения и землепользования, наряду с основами хронологии и периодизации, этнополитической и экономической историей составляют основу концепции локальной истории. Эволюция моделей расселения и землепользования в Донбассе в древности и раннем средневековье рассматривалась в ряде предшествующих публикаций [1–3].

Хронологические рамки настоящего очерка – золотоордынский период.

В русскоязычной литературе высказываются различные точки зрения о начальных датах этого периода истории значительной части Евразии. Сторонником ранней датировки оформления Улуса Джучи в качестве государственного образования является В.В. Трепавлов, согласно которому личный домен был выделен старшему сыну Чингизханом в 1206 г., а окончательно закреплен в 1225 г. [4]. Широкое распространение получила точка зрения В.Л. Егорова о сложении Улуса Джучи после завершения монгольских походов в Европу в 1242–1243 гг. [5]. В то же время ряд казанских историков относит образование государства Золотая Орда к 1269 г., ко времени официального распада Монгольской империи на несколько государств [6, с. 19; 7, с. 4]. Территория Донбасса относится к западной части евразийской Степи, в которой власть монголов была установлена после покорения Дешт-и Кыпчак в 1238–1239 гг. Проезжавший в 1244 г. европейские степи доминиканский монах П. Карпини отметил здесь сложившуюся монгольскую улусную систему во главе с Джучидами, что дает нам основание считать начало 40-х гг. XIII в. временем вхождения Поля Половецкого в состав владений хана Бату. Распад Золотой Орды начался после парада суверенитета независимых ханств в 40–60-е гг. XV в., а формально закончился в 1502 г. Для территории Донбасса существенным хронологическим репером золотоордынского периода является разрушительный поход Тамерлана 1395 г.

Цель настоящей статьи – реконструкция моделей расселения и землепользования на землях Донбасса в золотоордынский период. Золотая Орда была государством с развитой экономикой и политико-административным устройством, поэтому системы расселения и землепользования во многом испытывали регламентирующее влияние улусной системы в лице её базовых элементов.

Этапы расселения, структура населения. После установления власти монголов в 40-е гг. XIII в. половцы (формы этнонимов: команы, сары, кипчаки) Дешти-и-Кипчак стали интегральной частью западных пределов Золотой Орды. Плано Карпини в своем сочинении о путешествии 1245 г. по землям кипчаков отметил следы тотального разгрома степняков: «кости и головы убитых людей лежали на земле подобно навозу» [8, с. 72]. Однако, уже в 1253 г. францисканский монах Вильгельм Рубрук застал в Степи многочисленные становища команов, которые вели традиционный образ жизни [9]. Это свидетельствует о стабилизации демографической ситуации в степной зоне Европы. Основным этническим субстратом Золотой Орды на землях Донбасса были половцы-куманы, при включении алано-болгарского, русского и монгольского элементов [10; 11]. В XIV в. на базе этой межэтнической общности формируется татарский этнос; по данным Франческо Пеголотти, татары Нижнего Дона разговаривали на куманском языке [12].

На протяжении всего золотоордынского периода основная часть населения вела традиционный для половецкого общества степной зоны кочевой образ жизни, в рамках которого происходило сезонное перераспределение плотности населения в пределах годового цикла кочевий. Очаги оседлости в XIII в. были только в среднем течении Северского Донца в районе известных половецких городков. Расчет размеров и структуры местных популяций кочевников во многом неясен и требует отдельного исследования.

В конце XIII в. Северо-Восточное Приазовье было вовлечено в орбиту трансконтинентальной торговли (см. ниже), это способствовало интенсивному хозяйственному освоению приморской зоны, росту численности населения. Во второй половине XIV в. в приморской зоне формируются отдельные очаги оседлого населения, в частности, возник поселок с грунтовым могильником на восточной окраине Мариуполя [13; 14]. Весьма вероятно, что это поселение возникло рядом с сезонной торговой факторией в местности *Rarocomi* итальянских карт-портоланов. В ярлыке хана Джанибека венецианским купцам 1342 г. упоминаются татарские поселки вдоль берегов Азовского моря [15], т.е. оседлое сельскохозяйственное население. Поселения с выраженной сельскохозяйственной деятельностью обнаружены также поблизости Азака и составляют его сельскую округу [16].

В среднем течение Северского Донца крупный очаг оседлого населения был сформирован ещё в раннем средневековье, в ордынское время вокруг поселений городского типа (Райгородок, Маяки) возникла сеть неукрепленных стационарных поселков со сложным этническим составом населения [17]. Центром оседлого населения в этом районе было Маяцкое (Царино) городище, с развитым гончарным, кузнечным и чугунолитейным производством [18; 19].

Наиболее развитая система расселения и землепользования, сложная структура территорий с тремя экономическими районами (среднее течение Северского Донца, Кряж и Северо-Восточное Приазовье), складываются в регионе на фоне формирования единого рынка, демографического и экономического роста в 40–80-е гг. XIV в. «Черная смерть» (пандемия чумы в 1346–1353 гг.) затронула в основном Крым и Нижнее Поволжье [20, с. 26], в Тане-Азаке вспышка чумы произошла в 1348 г. Демографическая ситуация в период «Великой замятни» (1359–1380 гг.) имела на землях Донбасса зеркальный эффект по отношению к Нижнему Поволжью, где междоусобные войны привели к оттоку населения. Часть населения в 1360-е гг. переселилась в Азак и на Северский Донец, что способствовало экономическому росту этих территорий [21]. Резня в Азаке, инспирированная темником Мамаем зимой 1369–

1370 гг., сопровождалась переводом части жителей в городки Северского Донца и поселки Северного Приазовья [22, с. 130].

Очевидно, демографический пик заселения на землях Донбасса наблюдался в 70-е – первой половине 90-х гг. XIV в. Есть основания предполагать, что основной мобилизационный ресурс темника Мамай во время похода против князя Дмитрия Ивановича (Донского) в 1380 г. находился в Северном Приазовье и на Нижнем Дону. Косвенно это подтверждается данными митрополита Пимена, который по пути следования в Константинополь в 1389 г. отметил на Нижнем Дону многочисленное татарское население, образно описанное «аки песок» [23, с. 288].

Демографическая катастрофа, возможно, сопровождавшаяся депопуляцией части территорий, произошла в данном секторе евразийских Степей в 1395 г. в связи с походом Тимура (Тамерлана). Городские центры Северского Донца не пережили тотального погрома населения и приходят в упадок. Находки монет, датированных после 1395 г., на Маяцком городище единичны [24]. Вероятно, происходит распад прежней административной и хозяйственной структуры территорий.

Фактором дальнейшей депопуляции Дешт-и-Кипчак были вспышки моровой язвы (чумы) в 1428–1430-х гг. [25, с. 422].

Динамика популяционного состава населения во многом остается не ясной. Представления о демографической структуре населения Донбасса в золотоордынский период основываются на фрагментарных данных из раскопок двух грунтовых могильников. Т.К. Ходжаев с коллегами сообщает о равном соотношении мужского и женского населения со средней продолжительностью жизни 32–37 лет [26].

В целом, система расселения и землепользования в западной части Золотой Орды в период до инвазии Тамерлана 1395 г. переживает ренессансное состояние и характеризуется как сочетание двух моделей, или укладов жизни – условного «кочевого» и «урбанистического». В рамках первого уклада жизни понятия «центр» и «периферия» не являлись главными признаками структуры территорий в связи с сезонными перемещениями головных ставок на просторах степи. В рамках условного «урбанистического» уклада жизни формировались центры оседлости, при этом следует понимать, что основным центром городской культуры в данном секторе Восточной Европы был Азак в дельте Дона, и многие урбанистические процессы на землях Донбасса были связаны с вехами экономической и политической истории этого города.

Деградация структуры населения, экономики, системы расселения и землепользования, управляемости территорий произошли на фоне опустошения земель после 1395 г. Параллельно с вероятной «демографической ямой» в начале XIV в. резко увеличивается удельный вес кочевого населения. Видимо, дальнейшее развитие получила только кочевая экономика, основанная на выпасе мобильного стада, меняется структура видового состава домашних животных в сторону увеличения удельного веса крупного рогатого скота. Разрушается каркас модели землепользования с очагами оседлого населения и торгово-ремесленными центрами, урбанистическая эволюция общества фактически прерывается, за исключением крупного анклава в дельте Дона. На затяжной демографический кризис начала XV в. накладывались волны пандемии чумы, которые приводили в Степи к гибели многих родов и запустению территорий. На протяжении фактически всего XV в. в степях Северного Приазовья и в бассейне Северского Донца кочевой образ жизни, видимо, доминировал. В этнополитических реалиях это было связано с мангытско-ногайскими улусами Днепро-Донского междуречья, причем, ногаи Большой Орды, кочевавшие на восточном левом берегу Волги, называли западный правый берег Волги «Крымской стороной» [27], что

указывает на значительный пространственный размах северо-причерноморских кочевий ногайских вассалов Крыма в XV в.

Улусная система, историческая география земель Донбасса в золотоордынский период. Улусная система является яркой чертой монгольской государственности и соединяет в себе политический опыт многих кочевых народов, дополненный китайскими политическими традициями. При этом на протяжении средневековой истории монгольской государственности минимальной базовой военно-административной единицей территорий являлась «тысяча», т.е. территория с населением, дающим в сводное войско тысячу экипированных всадников в качестве «военного налога». Первоначальное деление монгольского улуса на 95 территориальных единиц – тысяч было введено самими Чингизханом [28]. Тысячники (нойоны) образовывали военно-административный каркас общества, обеспечивали сбор налогов, делопроизводство, почтово-ямскую службу (ула), управляли перекочевками, проводили мобилизацию, и т.д. Из нойонов формировалась значительная часть монгольской аристократии.

Границы территориальных единиц – «тысяч», вероятно, определялись размерами пастбищного парка условной кочевой орды, объединенной по податным и военно-административным принципам, и могли не совпадать с картой расселения родственных родоплеменных групп. Хорошо известно, что этнические принципы группировки населения монгольских улусов активно замещались ханской властью на территориальные [29], что вполне типично для ранних стадий формирования государственности, в том числе у кочевников [30]. Эквивалент территориальной единицы военной структуры в виде тумена (10 тысяч) вызывает споры. По мнению А.Н. Насонова, опиравшегося на анализ русских летописных текстов, тьма (тумен) – это единица административного-податного деления в русских пределах – крупный город и его окрестности [31]. «Тьма» древнерусских источников XIV в. может означать также более значительную территорию (в рамках отдельного княжества как совокупного объекта взимания дани) [32, с. 113]. Очевидна трансформация термина из военно-учетного в налоговый термин в документах второй половины XIV в. Объект налогообложения в средние века – семья (кибитка, дом, «дым»), а не индивид. В Степи совокупность в 10 000 условных кибиток, вероятно, первоначально означала крупную орду из 30–50 тыс. человек, кочующих на весьма значительной территории.

Как известно, в 1245 г. в степях Восточной Европы Плано Карпини пересек владения двух монгольских князей – Катрана и Мауци [8, с. 70]. Маршрут следования миссионера пролег в пределах Дешт-и-Кипчак от окрестностей совр. Канева до низовьев Волги. Владения князя Катрана принято связывать с Нижним Поднепровьем, владения князя Мауци – с Приазовьем, Северским Донцом и Нижним Доном. Вероятно, эти монгольские «княжества» соответствуют первоначальному содержанию термина «тьма». В документах XIV в. все земли между Днепром и Волгой называют Улусом Дешт-и-Кипчак (Дашт-и Кыпчак), автономной частью которого был Улус Азак [25, с. 250]. В 60-х гг. XIV в. политическая география западных пределов Золотой Орды претерпела существенные изменения в связи с консолидацией Мамаевой Орды, в которую вошли земли между Доном и Днепром, Крым, часть Северного Кавказа [33]. При этом, в связи с ростом экономики и интенсивности заселения, закономерно происходит сегментация территории на более мелкие административно-податные единицы. Скорее всего, базовой территориальной структурой становится условный «нойон-район», как экономическая, административная и податная единица. Косвенные признаки районного деления земель Золотой Орды отражены в сведениях митрополита Пимена, который по пути следования по Среднему и Нижнему Дону в 1389 г. пересек

владения восьми монгольских князей [23]. Титул «князь» русского источника явно указывает на аристократический статус этих владельцев. Размеры самих владений, или «нойон-районов», очевидно были крупными, до 100-150 км в поперечнике, судя по географии маршрута миссии. Вероятно, к этому времени завершается формирование системы крупных «феодалных» землевладений.

В настоящее время в пределах земель Донбасса по археологическим критериям можно предполагать центры двух условных нойон-районов с неясными внешними границами. Первый такой центр, с явным территориально-административным контекстом, связан с двумя ордынскими городами в среднем течении Северского Донца у пос. Маяки и Райгородок. Второй центр, с контекстом личного феодального домена, маркируется погребением «единственного нойона» Али Бек Тимура 1379–1380 г. севернее г. Новоазовска в приморской зоне [34].

Развитие скотоводства как основы экономического уклада. Пищевое производство западных улусов Золотой Орды было традиционным для кочевого мира и основывалось на комплексном скотоводстве, унаследованном от предшествовавшего периода истории. Рацион питания половцев сочетал в себе мясные и кисломолочные блюда с добавлением растительной пищи; по данным Плано Карпини, монгольская диета, в целом, была схожа с половецкой и сочетала в себе мясные и кисломолочные блюда с перевесом последних [8].

В золотоордынский период степной зоне происходит значительное укрупнение кочевых хозяйств, окончательно формируется комплексное крупностадное скотоводство. Оно нуждалось в значительном пастбищном парке с сезонным распределением нагрузки на различных участках ландшафта. Эпизод такой сезонной перекочевки наблюдал И. Барбаро в окрестностях Азака: «Сначала шли табуны лошадей по шестьдесят, сто, двести и более голов в табуне; потом появились верблюды и вола, а позади них стада мелкого скота. Это длилось в течение шести дней, когда в продолжение целого дня – насколько мог видеть глаз — со всех сторон степь была полна людьми и животными: одни проходили мимо, другие прибывали» [39, с. 142–143]. Суммарная экономическая зона такой кочевой «орды» в рамках всего годового цикла, была весьма значительной.

Комплексное крупностадное скотоводство степей Приазовья в золотоордынское время состояло из хозяйств крупных феодалов и более мелких хозяйств глав родов. Хозяйство крупных феодалов имело ярко выраженный товарный характер, и было ориентировано в значительной степени на внешний рынок. Ярлыки ханов Узбека и Джанибека 1333 и 1342 и 1347 гг. устанавливают высокий акцизный сбор за торговлю продуктами скотоводства на рынках Таны-Азака, что свидетельствует о значительной рентабельности этой отрасли экономики [36]. Товаром был как живой скот, так и кожи разных животных с различным уровнем обработки. Ставка налога на «сырую» кожу скота практически не менялась и составляла 45 %. Глубина переработки продуктов животноводства определялась потребностями рынка. Обработанные кожи из Азовского бассейна составляли важную часть номенклатуры морской торговли итальянских торговых республик. Крупнейшим торговым хабом, в котором формировались крупные товарные партии кож, в том числе поступавших из половецких хозяйств северного побережья Азовского моря, был Азак. Живой скот перегонялся из Степи вплоть до Трансильвании в составе крупных стад и табунов [35]. Видимо, транспортно-коммуникационная сеть степной зоны в значительной степени была системой скотопробных маршрутов, привязанных к наиболее удобным бродам и переправам через водные преграды.

Важной составной частью комплексного скотоводства является земледелие, которое получило развитие в зонах оседлости. Франческо Пеголотти сообщает о дозагрузке кораблей товарным хлебом в Порто-Пизано, расположенном на северном берегу Таганрогского залива [12]. Этот порт был хабом товаров, поступающих от куманов Северо-Восточного Приазовья. Номенклатура и размеры товарных партий хлеба не сообщаются, однако не возникает сомнений местное производство различных зерновых культур.

В целом, доминирующей отраслью экономики было развитое товарное скотоводство, получившее доступ на крупные европейские рынки.

Экономическое районирование, транспортная инфраструктура. Интенсивность заселения, структура и плотность населения Подонцовья и Приазовья, типы землепользования напрямую были связаны с экономическими процессами. Кризис средиземноморской торговли в связи с крестовыми походами привел к перестройке трансконтинентальной торговли и усилению роли азово-черноморской торговли. Известный с раннего средневековья сухопутный маршрут вдоль северного побережья Азовского моря был совмещен с морским маршрутом в акватории моря, благодаря предприимчивости купцов итальянских торговых республик. Политическая, экономическая и культурная ситуация оптимизируется в годы правления хана Узбека. Хан-реформатор перенес столицу Золотой Орды из Сарай-Бату в Сарай-Берке, изменил логику караванных маршрутов, сформировал новую элиту, в 1333 г. утвердил экономическую модель Азака с крупным европейским торговым анклавом. В результате в дельте Дона сформировался весьма крупный перевалочный пункт на стыке европейской и восточной торговли, в Северном, Северо-Восточном и Восточном Приазовье произошли инфраструктурные изменения, затронувшие все сферы жизни.

В более выигрышном в этом плане положении оказалось население Северного и Северо-Восточного Приазовья, непосредственно вовлеченное в глобальную трансконтинентальную торговую магистраль, ведущую из Китая в страны Средиземноморья. В период навигации итальянские галеры и навы регулярно пересекали акваторию Азовского моря с различными товарами, двигаясь от Азака по маршруту вдоль северного побережья Таганрогского залива до Бердянской косы, и далее на юг до Керченского пролива [37, с. 110]. Параллельно с морской трассой действовал сухопутный маршрут вдоль северного побережья Азовского моря от Перекопа до устья Дона. По мнению Г.А. Федорова-Давыдова, в Северном Приазовье сложился крупный экономический район, в рамках которого широко использовались монеты азакского чекана [38]. Сухопутная дорога вдоль северного азовского морского побережья широко использовалась, прежде всего, как скотопрогонная трасса. Важными элементами транспортно-коммуникационной и торговой инфраструктуры были порты и торговые фактории на северном берегу Таганрогского залива, отраженные в географической номенклатуре средневековых лоций (карты-портоланы): Porto Pissano (окрестности п. Недвиговка), Cabardli (г. Таганрог), Rosso (Беглицкая Коса), Locachi (Кривая Коса), Parosomi (восточная окраина г. Мариуполь), Pallastra (Белосарайская Коса).

Медные и серебряные монеты азакского чекана широко использовались вплоть до бассейна Северского Донца, где образовался крупный экономический район. Торгово-ремесленными, административными и транспортными узлами Донецкого экономического района, помимо городищ у п. Маяки и Райгородок, было крупное торжище (ставка Мамай?) у г. Лисичанска на Северском Донце [39], городище у с. Золотовка в низовьях Северского Донца. Основной транспортной магистралью

бассейна Северского Донца была сама река, которая впадает в р. Дон и через его низовье соединяется с Азовским морем. Первой итальянской колонией, возникшей в конце XIII в. в устье Дона, был основанный Пизой Порто-Пизано близ Таганрога [40, с. 199], который удачно объединял в единую сеть сухопутный маршрут вдоль северного побережья моря, путь по Северскому Донцу, морской путь в Таганрогском заливе, речную транспортную артерию по Нижнему Дону и сухопутную магистраль из Нижнего Поволжья. Речная торговая артерия по Дону-Донцу обеспечивала связь Донецкого экономического района с центром Азакского экономического района в дельте Дона.

Вовлечение в товарно-денежные отношения населения бассейна Северского Донца и Северо-Восточного Приазовья, ориентация экономики на внешнюю торговлю, складывание единого рынка, вели к росту оседлости местного населения. Прежде всего, это касалось населения бассейна Северского Донца, где сформировалась комплексная модель землепользования, близкая к урбанистической.

Эпизодически упоминаются также рабы как объект торговли в Северном Приазовье [41, 42]. Основным хабом невольников выступал Азак, далее они направлялись в Каффу и Трапезунд. В документах упоминаются захи (адыги), русские рабы.

Керамическое и железоделательное производство городов Северского Донца, видимо, ориентировалось на внутренний рынок. Таков же статус рыбного промысла.

В целом, экономика и системы землепользования западных земель Золотой Орды динамически менялись на протяжении XIII – XV вв. Пастбищный парк и минеральная ресурсная база Донбасса была разделена на отдельные угодья и участки в рамках монгольской системы власти-собственности и закреплена за отдельными податными группами населения. Пик экономического развития приходится на период с 1333 по 1395 гг., от легитимации латинской торговли в Азовском морском бассейне до похода Тамерлана. Расселение и землепользование регламентировались хорошо отлаженным государственным аппаратом в качестве элемента экономической политики.

Заключение

1. Системы расселения и землепользования в Донбассе в золотоордынский период характеризуются признаками двух экономических моделей – «кочевой» и «урбанистической». Региональная специфика моделей выражается в развитии таких элементов землепользования, как экономические зоны стационарных торгово-ремесленных (урбанистических) центров, транспортной инфраструктуры и др. Основу «кочевой» экономики составляло товарное крупностадное комплексное скотоводство, ориентированное на внешний и внутренний рынки.

2. Отличительные особенности расселения на землях Донбасса в значительной степени были связаны с улусной системой, в рамках которой расселение определялось не столько традиционной для кипчаков родоплеменной «этнической картой», сколько регламентом на основе податных (мобилизационных и т.д.) территориальных единиц – «районов-нойонов». Сезонные перекочевки велись в рамках крупного хозяйства.

3. В золотоордынское время в степной зоне (включая Донбасс) были выработаны наиболее оптимальные системы расселения и землепользования, максимально адаптированные к открытым степным ландшафтам, дренированным реками Азовского побережья, а также Доном и притоками Северского Донца. Гибкая экономика, сочетающая возможности кочевого, полуоседлого скотоводческо-земледельческого и оседлого ремесленного населения, способствовала

демографическому росту территорий. Системы расселения и землепользования были составной частью государственной политики в экономической сфере.

Благодарности. Авторы признательны В.К. Грибу и В.В. Разумному за советы и консультации, оказанные при подготовке данной статьи.

Статья подготовлена в рамках проекта № 0122D000017 «Актуальные проблемы древней и средневековой истории и археологии Донбасса», финансируемого МОН ДНР.

Список литературы

1. Колесник А.В. Эволюция системы расселения и землепользования в Донбассе в первобытное время // Журнал исторических, политологических и международных исследований. Исторический факультет. Сетевой журнал. – Донецк, 2018. – № 4(67). – С.20-31. – URL: <http://donnuhist.ru>
2. Колесник А.В. Эволюция системы расселения и землепользования в Донбассе в период с рубежа V-IV до середины III тыс. лет до н. э. // Журнал исторических, политологических и международных исследований. Исторический факультет. Сетевой журнал. – Донецк, 2019. – № 1(68). – С. 38-47. – URL: <http://donnuhist.ru>
3. Гриб В.К., Колесник А.В. Ритмы культурогенеза, расселения и землепользования на землях Донбасса в раннем средневековье // Вестник ДонНУ. Серия Б. Гуманитарные науки. – Донецк: ДонНУ, 2020. – № 1. – С. 5-16.
4. Трепавлов В. Образование и политическая история Улуса Джучи до 1266 г. // История татар с древнейших времен в семи томах. – Т. III. – Казань: Ин-т истории им. Ш. Марджани, 2009. – С. 172.
5. Егоров В.Л. Историческая география Золотой Орды. – М.: Наука, 1985. – 243 с.
6. Измайлов И. Улуч Джучи и Золотая Орда: официальное название страны и историческая традиция // История татар с древнейших времен в семи томах. Т. III. – Казань: Ин-т истории им. Ш. Марджани, 2009. – С. 19.
7. Усманов М. История Улуса Джучи и некоторые особенности ее интерпретации в новейшее время // История татар с древнейших времен в семи томах. Т. III. – Казань: Ин-т истории им. Ш. Марджани, 2009. – С. 4-9.
8. Джиованни дель Плано Карпини. История монгалов // Путешествия в восточные страны Плано Карпини и Рубрука. – М.: Географгиз, 1957. – 270 с.
9. Гильом де Рубрук. Путешествие в восточные страны // Путешествия в восточные страны Плано Карпини и Рубрука. – М.: Географгиз, 1957. – С. 87-194.
10. Кравченко Э.Е. Памятники золотоордынского времени в степях между Днепром и Доном // Генуэзская Газария и Золотая Орда. – Казань-Симферополь-Кишинев, 2015. – С. 411-479.
11. Потемкина Т.М., Пилипенко Д.В. К вопросу о монгольской погребальной обрядности (по материалам восточно-европейских золотоордынских погребений) // Літопис Донбасу. – № 19. – Донецк, 2011. – С. 54-63.
12. Pegolotti F.B. La pratica della Mercatura. ed. by Allan Evans. Cambridge. – Massachusetts, 1936. – 444 p.
13. Евглевский А.В., Кульбака В.К. Грунтовый могильник золотоордынского времени Ляпинская балка из Северо-Восточного Приазовья // Степи Европы в эпоху средневековья. – Т. 3. – Донецк, 2003. – С. 363-406.
14. Кравченко Э.Е. Средневековый комплекс поселения Ляпинская балка из Северо-Восточного Приазовья // Степи Европы в эпоху средневековья. – Т. 3. – Донецк, 2003. – С. 345-363.
15. Григорьев А.П., Григорьев В.П. Ярлык Джанибека венецианским купцам Азова от 1342 г.: Реконструкция содержания // Историография и источниковедение истории стран Азии и Африки / Отв. ред. Г.Я. Смолин. – СПб, 1992. – Вып. 14. – С. 33-86.
16. Минаев А.П., Юдин Н.И. Новые данные по исторической географии золотоордынских поселений Нижнего Подонья и Северо-Восточного Приазовья // Генуэзская Газария и Золотая Орда. – Кишинев – Казань: Stratium Plus, 2019. – С. 657–667.
17. Кравченко Э.Е. Памятники оседлого населения XI-XIV вв. в среднем течении Северского Донца // Степи Европы с эпоху средневековья. – Т. 1. – Донецк, 2000. – С.75-100.
18. Кравченко Э.Е., Швецов М.Л. О находках чугунных котлов на территориях к западу от Дона // Проблемы археологии Поднепровья. – Днепропетровск, 1992.
19. Швецов М.Л. О комплексе жилых застроек эпохи Золотой Орды на Царином городище // Степи Европы в эпоху средневековья. – Том 11. – Донецк, 2012. – С. 97-116.

20. Naphy W., Spicer A. La peste noire, 1345-1730: grandes peurs et épidémies. Paris: Éditions Autrement, 2003. – 187 p.
21. Кравченко Э.Е. Донецкий край в золотоордынское время // Літопис Донбасу. – №10. – Донецьк, 2002. – С. 36-41.
22. Масловский А.Н. Резня 1370 года в Азаке // Донской временник. Год 2015-й. Выпуск двадцать третий. Краеведческий альманах. – Ростов-н/Д, 2014. – С. 125-132.
23. Пименово хождение в Царьград // Книга хождений. Записки русских путешественников XI–XV вв. – М.: Советская Россия, 1984. – С. 286-298.
24. Евглевский А.В. Определение джучидских монет с городища Царино (из раскопок М.Л. Швецова в 1988-1991 гг.) // Степи Европы в эпоху средневековья. – Т. 11. – Донецк, 2012. – С. 117-124.
25. Тизенгаузен В. Г. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. – Санкт-Петербург, 1884. – Т. I. Извлечение из арабских источников. – 564 с.
26. Ходжайов Т.К., Швецов М.Л., Ходжайова Г.К., Фризен С.Ю. Население Подонцовья эпохи Золотой Орды (по материалам могильника у с. Маяки) // Степи Европы в эпоху средневековья. – Т. 11. – Донецк, 2012. – С. 125-192.
27. Трепавлов В.В. Тюркские народы средневековой Евразии. Избранные труды. – Казань: ООО Фолиант, 2011. – 252 с.
28. Храпачевский Р.П. Военная держава Чингисхана. – Москва: Издательство АСТ, 2005. – 560 с.
29. Егоров В. Л. Историческая география Золотой Орды. – М.: Наука, 1985. – 247 с.
30. Васютин С.А., Дашковский П.К. Социально-политическая организация кочевников Центральной Азии поздней древности и раннего Средневековья (отечественная историография и современные исследования). – Барнаул: АГУ, 2009. – 400 с.
31. Насонов А.Н. История русского летописания XI – начала XVIII века. – М.: Наука, 1969. – 556 с.
32. Аверьянов К.А. О значении термина «тума» древнерусских источников // Проблемы истории и археологии Украины. – Харьков, 2001. – С.113-115.
33. Варваровский Ю.Е. «Мамаева Орда» (по данным письменных источников и нумизматики) // Stratum plus. – СПб-Кишинева-Одесса, 1999. – № 6 – С. 276-287.
34. Миллер А.А. Раскопки в Таганрогском округе // Труды XII Археологического съезда. – Т. I. – М., 1905. – С. 750 – 751.
35. Барбаро Иосифат. Путешествие в Тану. – М.: ДИ-ДИК, 1996, – 180 с.
36. Григорьев А. П., Григорьев В. П. Ярлык Узбека венецианским купцам Азова: реконструкция содержания // Историография и источниковедение истории стран Азии и Африки. – Л., 1990. – Вып. 13. – С. 74-107.
37. Карпов С.П. Пути средневековых мореходов. – М.: Восточная литература, 1994. – 359 с.
38. Фёдоров-Давыдов Г. А. Клады джучидских монет // Нумизматика и эпиграфика. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – Т. 1. – С.94–192.
39. Санжаров С.Н., Хромов К.К. Краткий обзор нумизматического комплекса времен Улуса Джучи, найденного в Луганской области // Восемнадцатая Всерос. нумизмат. конф., 20-25 апр. 2015 г.: тез. докл. – М.: Изд-во Гос. ист. музея, 2015. – С. 78-80.
40. Брун Ф. Сборник исследований по исторической географии Южной России. – Ч. I. – Одесса, 1879. – 277 с.
41. Ющенко Д.А. К вопросу о работорговле в Азовском регионе в XIII-XV вв. // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – Донецк, 2020. – №3/4. – С. 76-85.
42. Barker, H. That Most Precious Merchandise: The Mediterranean Trade in Black Sea Slaves, 1260-1500. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2019. – 328 p.

Поступила в редакцию 10.11.2021 г.

EVOLUTION OF THE SYSTEM OF SETTLEMENT AND LAND USE ON THE LANDS OF DONBASS IN THE GOLDEN HORDE PERIOD

A. V. Kolesnik, K. V. Karepin

In the Golden Horde period, complex land use systems based on complex commodity cattle breeding, hearth farming, handicrafts and domestic crafts developed on the lands of Donbass. There are two economic regions associated with the North-Eastern Azov Sea and the Seversky Donets. The intensity of settlement was

associated with milestones in the economic and political history of the region. The proximity of transcontinental trade routes influenced on the intensity of settlement. The article analyzes in abstract form the basic regional models of settlement and land use of the developed Middle Ages in the context of historical geography, political structure and economic history of the south of the Dnieper-Don region.

Key words: Donbass, Golden Horde, nomads of the Middle Ages, Turkic-speaking tribes, European Steppe, settlement, land use.

Колесник Александр Викторович

доктор исторических наук, и. о. заведующего кафедрой историографии, источниковедения, археологии и методики преподавания истории, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: akolesnik2007@mail.ru

Kolesnik Alexander Viktorovich

Doctor of History, Department of Historiography, Source Study, Archeology and Methods of Teaching History, Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: akolesnik2007@mail.ru

Карепин Константин Владимирович

аспирант кафедрой историографии, источниковедения, археологии и методики преподавания истории, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: karepin.kostya@mail.ru

Karepin Konstantin Vladimirovich

Post-graduate, Department of Historiography, Source Study, Archeology and Methods of Teaching History, Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: karepin.kostya@mail.ru

УДК 94-054.65: 63 (477.6)"1915/1917"

УСЛОВИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОЕННОПЛЕННЫХ ЦЕНТРАЛЬНЫХ ДЕРЖАВ НА ТЕРРИТОРИИ ДОНБАССА (1915–1917 гг.)

© 2021. *Н. Н. Разумная*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматриваются условия труда военнопленных на промышленных предприятиях Донбасса. В ходе проведенного анализа архивных документов автор пришел к выводу, что поскольку количество военнопленных, работающих на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве Донбасса, было существенным, случаи неповиновения имели место. Поэтому введение на государственном уровне целого ряда документов, регламентирующих условия содержания и наказания военнопленных было крайне необходимо для поддержания дисциплины среди военнопленных в условиях ухудшения социально-экономической ситуации не только в регионе, но и в целом в государстве.

Ключевые слова: военнопленные, Донбасс, Первая мировая война, Центральные державы, промышленность.

В связи с проведением мобилизаций в действующую армию, промышленные предприятия Донбасса уже с первых дней войны испытывали колоссальный недостаток в рабочих кадрах. Только в 1915 г. в промышленности края появляются военнопленные. Вопрос применения их труда на территории Донбасса в годы Первой мировой войны в работах отдельных исследователей практически не изучен, это объясняется, прежде всего тем, что авторы И. И. Грошев [1], А. Г. Кугуелов [2], В. В. Разумный [3], Н.Н. Разумная [4], изучая отдельные аспекты развития той или иной отрасли, сферы экономики, ограничиваются характеристикой общей ситуации в крае в это время. Проблематика кадрового обеспечения промышленности края в данный период в основном остается малоизученной тематикой. В последние годы в отечественной исторической науке заметно возросло число публикаций, посвященных проблемам истории Донбасса в годы Первой мировой войны [3–7]. Отдельных исследований по использованию труда военнопленных в промышленности на территории Донбасса, фактически, не существует. Этот момент подчеркивает актуальность данной проблемы и свидетельствует о необходимости ее объективного изучения.

Целью данного исследования является изучение условий пребывания военнопленных Центральных держав на территории края, их содержания и оплаты труда в промышленности, регламентации производственных вопросов, дисциплинарным взысканиям.

Поскольку наиболее многочисленную категорию иностранцев, работающих в промышленности Донбасса в годы Первой мировой войны, составляли военнопленные, автор считает необходимым остановиться именно на выяснении основных деталей их содержания. Они жили в специальных лагерях Одесского военного округа, часть из них разместились на территории Екатеринославской губернии. Концентрация военнопленных в Донбассе составляла в некоторых местах 60 % от общей численности рабочих, в железообрабатывающей промышленности Кривого Рога – 58 %. Только на шахтах и заводах Донбасса на 1 марта 1917 г. работало 108 тыс. военнопленных, в том числе 74 тыс. на рудниках, 34 тыс. на предприятиях металлургической

промышленности. Поляки-военнопленные, поданные Австро-Венгрии – на металлургических заводах в Каменском, Краматорске, в хозяйствах немецких колонистов – 30 тыс. чел. [8].

Появлению военнопленных и их дальнейшему распределению на производстве способствовал также Съезд Горнопромышленников юга России. Важную роль в пополнении штатов рабочих промышленных предприятий играли его разработки. Так, в июне 1915 г. на страницах газеты «Горнозаводское дело» анализируется деятельность правительственных и административных учреждений в ходе решения проблемы кадрового обеспечения. В соответствии с рекомендациями Военного министерства, были внесены изменения в утвержденные 17 марта 1915 г. правила об отпуске военнопленных для работ на частные промышленные предприятия, которые утвердил Совет Министров. В частности речь шла об отмене длительного и сложного порядка предоставления и рассмотрения заявок, поданных предприятиями о предоставлении для работ необходимого количества пленных. Ранее данная процедура осуществлялась при согласовании с окружными инженерами, фабричными инспекторами, и затем окончательное решение по данному вопросу принимал губернатор. После внесения соответствующих изменений именно местное окружное военное начальство принимало окончательное решение о предоставлении частным промышленным предприятиям необходимого количества пленных [9].

С самого начала Первой мировой войны условия труда военнопленных строго регламентировались, это касалось, прежде всего, рабочего времени, выходных, условий оплаты, обеспечения продовольствием и одеждой. Так, согласно Циркуляра Екатеринославского губернатора, принятого 15 марта 1916 г. за №103, предприятие могло требовать работы военнопленных в воскресные дни, при условии предоставления им в последующем 1 дня в неделю на отдых. За работу в воскресенье дополнительная оплаты не предусматривалась. Все это расписывалось в расчетных книжках военнопленных. При этом, Министерство внутренних дел 15 марта 1916 г. разослало всем губернаторам Циркуляр №108 о заключенном соглашении российского правительства с правительствами Германии и Австро-Венгрии о предоставлении военнопленным 1 дня на отдых в воскресенье, если они работали на предприятиях с непрерывным циклом производства [10].

Неоднократно осуществлялся сбор статистических данных по установленной форме, для доклада особому совещанию, запрашивалась информация об общем количестве рабочих на предприятии до войны, данные на 1914 г., показатели 1915 г. и 1916 г. Нужно было указать количество рабочих женщин, подростков, среди них общее число квалифицированных или чернорабочих и военнопленных. Запрашивался размер средней заработной платы каждого рабочего в месяц. Также учитывалась информация о характере труда данных лиц, причины их использования и продуктивности их работы в сравнении с нормальными рабочими. В отношении лиц призывного возраста необходимо было предоставить информацию о том, сколько было освобождено от призыва мастеров, специалистов, сколько призвано и кому желательно было предоставить отсрочку от службы [11].

Военнопленных отправляли и на сельскохозяйственные работы, поскольку именно в сезон сбора урожая ощущался острый дефицит рабочей силы. Но не всегда, казалось бы, в более благоприятной обстановке, военнопленные добросовестно оказывали помощь семьям мобилизованных. Были неоднократно повторяющиеся случаи отказа от полевых работ. Состоялось совещание губернаторов, на котором выяснилось, что военнопленные, отпущенные военным ведомством для

сельскохозяйственных работ, предъявляли во многих случаях незаконные требования. Неоднократно отказывались от работ, что, между прочим, в сельском хозяйстве в значительной степени сокращало посевную площадь, а в разгар уборки хлеба могло повлечь за собой гибель урожая. Данная тенденция наблюдалась и в 1915 г.

В Министерство внутренних дел стали поступать по телеграфу от губернаторов различных местностей, где применяется труд военнопленных в сельском хозяйстве, сообщения, что участились случаи самовольного ухода с работ военнопленных. Что приобретало даже черты определенной тенденции. По свидетельствам местной администрации, предпринимаемые меры воздействия борьбы с отказами от работ со стороны военнопленных, в виде семидневного ареста являлись совершенно недостаточными.

Использование труда военнопленных в сельской местности, при отсутствии рабочих рук, являлось делом первостепенной важности. Поэтому правительством были немедленно приняты самые решительные меры к прекращению самовольного ухода военнопленных и отказа от работ. Были расширены представленные губернскому начальству дисциплинарные права, по отношению к военнопленным, отправленным на сельскохозяйственные работы.

Так, Департамент полиции принял 26 мая 1916 г. соответствующие меры. О чем в дополнение к циркуляру МВД от 6 апреля сообщалось на места. Губернаторам, в отношении арестов военнопленных, разрешалось применять права, предусмотренные для командира полка по ст. 29 Уст. дисц. кн. XIII, Св. воен. пост. 1869 г., изданного в 1900 году, а именно: 1) разрешалось подвергать простому аресту – до 1 месяца, строгому аресту – до 20 суток и усиленному до 8-ми суток; 2) подвергать для усугубления наказания, простому строгому усиленному аресту вместе, до одного месяца в целом.

Перечисленные виды арестов, по ст. ст. 74–76 того же устава, состояли в следующем: а) простой арест заключался в том, что виновные содержались, каждый отдельно в светлом карцере, с исправлением по усмотрению начальства, возможных обязанностей. Они получали пищу и спали на голых нарах; б) строгий арест состоял в том, что арестованные содержались в светлом карцере, но только на хлебе и воде, им отпускался хлеб и соль ежедневно, а горячая пища через два дня на третий. Спали они на голых нарах; в) усиленный арест состоял в заключении в темном карцере, с соблюдением в остальном правил предписанных для строгого ареста.

При назначении смешанного ареста должно было быть определено, сколько суток виновный должен содержаться под усиленным, строгим и простым арестом. При этом срок усиленного ареста не должен был превышать половины всего срока смешанного ареста и не должен назначаться непрерывно более чем восьми суток, промежутки из простого и строгого ареста должны были быть не менее недели.

Подвергнутым аресту, как усиленному, строгому и простому, воспрещалось курение табака, всякого рода игры и песни, а также общение с посторонними. В отношении же тех из военнопленных, на которых данные перечисленные меры наказания, не оказали бы исправительного действия, строгое наказание могло применяться, в виде самой крайней меры. Предусматривалось в последующем издание соответствующих обязательных постановлений, продлевающих тюремное заключение до 3-х месяцев. Применять к военнопленным заключение сроком на 3 месяца, было предписано лишь в случаях крайнего упорства со стороны военнопленных. Так как, это лишало бы семьи мобилизованных на продолжительное время столь необходимых работников [12],

Переписка отдельных предприятий по данному вопросу только подтверждает данную тенденцию. В связи со сложным положением в сельском хозяйстве, постоянной нехваткой рабочих рук, военнопленных неоднократно отправляли и на уборку урожая. Так, 28 июня 1917 г. в управление завода Русского общества по изготовлению снарядов от окружного инженера Юзовского горного округа поступила просьба сообщить (по телефону или телеграфу), какое количество военнопленных временно могли передать немедленно для уборки хлеба, без ущерба для производственного процесса предприятия [13].

О том, что данная практика прослеживалась и на территории Области войска Донского, говорит и принятие 9 июня 1916 г. в г. Новочеркаске Обязательного постановления, принятого Войсковым наказным атаманом Генерал-лейтенантом Гр. Граббе для области войска Донского и Ростовского-на-Дону Градоначальства. На основании п. 1 и 2 ст. 19 правил о местностях, объявленных состоявшими на военном положении (приложение к ст. 23 т. 2 часть общих учреждений губернского издания 1892 г.) были определенные ограничения. Воспрещалось военнопленным, отпущенным военным ведомством для работ в сельских хозяйствах, на рудниках, заводах и промышленных предприятиях, отказываться от исполнения порученных им работ. Самовольно оставлять работу и вообще предъявлять какие-либо незаконные требования к своим хозяевам и администрации данных предприятий. Распоряжением Войскового наказного Атамана виновные, в нарушении этого обязательного постановления, в административном порядке подлежали заключению в тюрьму до трех месяцев. Данное постановление входило в законную силу со дня опубликования его в «Донских Областных ведомостях» [14].

Также за №636 в 1916 г. был разослан Циркуляр Окружного начальника Таганрогского округа о военных налогах и военнопленных приставам, заседателям и надзирателям по Таганрогскому округу. С оговоркой «в дополнение распоряжений относительно военнопленных и обуздании нерадиво относящихся к работам, предписываю к неуклонному исполнению ниже следующее: 1) внушить сторожам, охраняющим военнопленных и подведомственным полицейским служащим, бдительнее следить за ними. Охрана была предупреждена, что будет привлекаться к ответственности в случае побега кого-либо из военнопленных. При донесении о побеге, следовало представлять подробное дознание, с указанием виновных в недостаточном надзоре. 2) не допускать военнопленных к работам вблизи полотна железной дороги; 3) за каждый совершенный военнопленным проступок и не желание работать, подвергать виновных предварительно, дисциплинарному наказанию своею властью, и одновременно сообщать руководству для более строгого взыскания. Если же после троекратного наказания лица эти не исправятся, представлять соответствующий протокол, для предания виновных военному суду; 4) объявить всем военнопленным, что подвергнутые дисциплинарному наказанию не менее 3-х раз, будут предаваться военному суду; 5) подвергаемых дисциплинарному наказанию отправить для отбывания ареста, за караулом, в отдельные кордегардии, обязательно пешком и за все время ареста, довольствоваться их как обыкновенных арестантов, отнюдь не взыскивая за это время денег на содержание с предприятий, у которых они работают; 6) предложить врачам, к которым военнопленные обращаются с заявлением о болезнях поменьше предавать значение этим заявлениям и совершенно избегать освобождения военнопленных от работ, так как подобное послабление ведет к тому, что лентяи благодумствуют за счет предприятий. Рекомендовать тем же врачам осмотрительнее давать заключение о непригодности военнопленных к работам, так как из поступающих ходатайств о возвращении военнопленных, видно, что негодными сплошь и рядом

признаются военнопленные с такими болезнями, которые не препятствуют однако исполнять такую же работу вольнонаемным рабочим; 7) снова предупредить администрации предприятий, что ходатайства их о возвращении военнопленных с болезнями, не лишаящими их трудоспособности, рассматриваться не будут; 8) предлагаю всем классным чинам полиции в деле надзора за военнопленными и обуздании непокорных, подтянуться и всегда помнить последнее предупреждение Войскового наказного атамана о том, что нерадивые в названном отношении полицейские чины, будут увольняться с должности» [15].

Факты отстранения от работ военнопленных ввиду слабого здоровья подтверждают и другие материалы. Так, 16 июня 1915 г. Таганрогскому воинскому начальнику с Отдела рудников Униона было направлено письмо за №379/50 о том, что из числа предоставленных для работ военнопленных 20 человек были больными и неподходящими для данных условий работы. Согласно установленных правил, они должны были быть отосланы назад [16].

Так, служащий Александровского завода, Кирилл Михайлович Арихбаев, 20 сентября 1917 г. был командирован в Юзовку на завод Русского общества для ходатайства и дальнейшего получения 10 человек военнопленных-итальянцев, служивших в австро-венгерской армии. При этом он сопровождал возвращаемых Русскому обществу 3-х военнопленных, ранее отправленных на работы, но в связи со слабым здоровьем не пригодных к труду [17].

С усилением социально-экономического кризиса, на предприятиях отдельно оговаривался вопрос питания военнопленных. Так, к примеру, в контору химического завода Эванс Коппэ. 12 октября 1916 . пришло сообщение, что с 15 октября 1916 г. норма выдачи сахара военнопленным устанавливалась вместо 3 фунтов – 1½ фунта на человека [18].

С 1 января 1917 г. была установлена норма мяса для потребления военнопленных, работающих на промышленных предприятиях в размере ¼ фунта на человека в день, в 3 дня в неделю, когда употребление мяса было разрешено [19].

В сентябре 1917 г. от Главного управления генерального штаба, Отдела эвакуации и заведывания военнопленными Комиссару рудника «Екатеринодон» было отправлено разъяснение о порядке содержания военнопленных, работающих на шахтах рудника:

1. Размещение обслуживающих шахты 700 военнопленных в отдельных, маленьких бараках, группами по 3–5 человек, считалось неправильным, так как способ расквартирования военнопленных на работах должен был быть таков, чтобы он исключал возможность побега. Согласно прилагаемой при этом и утвержденной бывшим Военным Министром А. Керенским от 30 июля 1917 г. «Инструкции для чинов, командированных из состава комитета бежавших из плена солдат и офицеров и союза инвалидов для караула военнопленных на разного рода работах внутри страны». Военнопленные после работы должны были находиться в особом помещении, охраняемом часовыми. Это условие могло быть соблюдено лишь при размещении военнопленных большими партиями в общих бараках. Было рекомендовано предприятиям усилить существующую охрану чинами, из числа бежавших или вернувшихся из плена русских солдат, инвалидами. Командировка таких лиц осуществлялась после подачи заявки в Комитет бежавших из плена солдат и офицеров или в союз инвалидов расположенный в Петрограде;

2. Допускалось ношение военнопленными солдатами неформенной одежды, только при обязательном соблюдении правил Военного Министерства. На левом рукаве

верхней одежды пленного должен был быть нарисованный яркой масляной краской знак «ВП».

3. В отношении заработной платы военнопленных, существовало указание, что на руки должно было выдаваться от 20 и не больше 50 коп. в день, в зависимости от продуктивности труда военнопленного. Остальная часть заработной платы после покрытия всех расходов по содержанию пленного, должна была сдаваться предприятием в доход казны. В соответствии с такими ограничениями зарплаты и ввиду предупреждения побегов пленным предписывалось строго следить, чтобы в личном распоряжении военнопленного было не больше 15 руб. в месяц. Остальные деньги отбирались администрацией и хранились на особом счету пленного.

4. Что касается мер наказания военнопленного за разные поступки, то согласно установленных, на основе согласования с правительствами воюющих со странами законоположения пленным, военнопленные могли подвергаться только дисциплинарному наказанию в пределах власти, предоставленной прежним уставом командира полка. Это считалось достаточным, если их содержание соответствовало определенному режиму.

5. Кого считали ответственным за побегі военнопленных с работ? Было принято соответствующее распоряжение Военного министерства. Вся ответственность возлагалась на администрацию предприятия. В случае массовых побегов и отсутствии принятия со стороны руководства заводом, необходимых мер их пресекающих, предприятие могло быть лишено права пользоваться трудом военнопленных. Данные правила были разосланы на предприятия 2 октября 1917 г. [20].

В связи с дальнейшим ухудшением продовольственного кризиса на территории Донбасса, промышленные предприятия были включены в состав Продовольственного комитета, с целью планомерной закупки продуктов питания и своевременного обеспечения рабочих всех категорий заводов и шахт. В том числе учитывались и военнопленные. Поэтому статистические данные, представленные в таблице 1, позволяют увидеть число военнопленных, работающих в некоторых предприятиях, входивших в состав Макеевского горного района. Наибольшее количество рабочих числилось на предприятиях, входивших в состав Русского общества чугуноплавильных, железоделательных заводов Униона – 57 236 человек, из них только военнопленных – 2 270 человек нужно было обеспечить обязательным рационом питания. В целом на территории Макеевского горного округа на заводах и шахтах использовался труд 2 844 человек военнопленных.

Таблица 1¹

Список предприятий состоящих в составе
Продовольственного комитета Макеевского горного района на 1917 г.

№ п/п	Название предприятия	
1	Русский Горный и металлургический Унион	
	Военнопленных	Всего рабочих
	2 270 человек	57 236
2	Химический завод О. Пьетт	
	Военнопленных	Всего рабочих
	91	1 879

¹ Составлено автором по: Государственный архив ДНР. – Ф. 86 Оп.1 Д.3 Л.10.

Продолжение табл. 1

3	Завод Фресс	
	Военнопленных	Всего рабочих
	123	628
4	Рудник «Согласие»	
	Военнопленных	Всего рабочих
	85	830 (745)
5	Рудник Курбатова	
	Военнопленных	Всего рабочих
	50	407
6	Донецко-Макевское Горнопромышленное товарищество	
	Военнопленных	Всего рабочих
	78	595
7	Рудник Еленовский	
	Военнопленных	Всего рабочих
	52	322
8	Рудник Сорокино	
	Военнопленных	Всего рабочих
	95	445
В том числе военнопленных		Всего рабочих
2 844 человека		62 342 человека

Таким образом, как свидетельствуют данные таблицы 1, список предприятий, вошедших в состав Продовольственного комитета Макеевского горного района, составлял восемь наименований. Данный комитет был учрежден Советом рабочих и солдатских депутатов с участием кооперативов в 1917 г. Общее количество рабочих занятых на производстве составляло 62 342 человека [20].

В целом, изучив условия пребывания военнопленных Центральных держав на территории Донбасса, автор пришла к следующим выводам: труд военнопленных на промышленных предприятиях Донбасса оплачивался. В условиях ухудшения социально-экономической ситуации в регионе использование труда военнопленных имело огромное значение, в связи с катастрофическим недостатком рабочих. При этом существуют факты, подтверждающие тенденцию, когда военнопленные, отпущенные военным ведомством для сельскохозяйственных работ, предъявляли незаконные требования, отказывались от сельскохозяйственных работ, что приводило к сокращению посевной площади и количество собранного урожая. Поэтому уже с мая 1916 г. вводятся строгие меры, ограничивающие определенные условия содержания военнопленных и наказания в случае отказа от работы. Отдельно оговариваются случаи симуляции военнопленными различных заболеваний и методы противодействия этим фактам. В ходе проведенного анализа архивных документов автор пришла к выводу, что поскольку количество военнопленных работающих на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве Донбасса было существенным, случаи неповиновения со стороны военнопленных имели место и могли иметь необратимые последствия. Поэтому введение на государственном уровне целого ряда документов, регламентирующих условия содержания и наказания военнопленных, было крайне необходимо для поддержания дисциплины среди военнопленных в условиях ухудшения социально-экономической ситуации не только в регионе, но и в целом в государстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грошев І.І. Становлення революційних груп і організацій інтернаціоналістів у Придніпров'ї і Донбасі // УІЖ. – 1982. – №7. – С. 100.
2. Кугуелов А.Г. Проблема военнопленных в годы Первой мировой войны // Запад-Восток. Научно-практический ежегодник. История исторические науки. – 2008. – С. 91.
3. Разумный В.В. Донбасс в первые месяцы военной кампании 1914 года: по материалам «Народной газеты Бахмутского земства» // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – №3 (59). – Донецк, 2016. – С. 7-11.
4. Разумная Н.Н. Деятельность Каменского сельскохозяйственного училища в годы Первой мировой войны // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия История Политология. – 2017. – № 22 (271), вып. 44. – С. 147-154.
5. Разумная Н.Н. Некоторые аспекты развития сельского хозяйства в Екатеринославской губернии (1914-1917 гг.) // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – Донецк, 2018. – №1(64). – С. 106-116;
6. Разумная Н.Н. Австро-германские военнопленные в сельском хозяйстве Донбасса в период 1914-1917 гг. // Вестник ДонНУ. Серия Б. Гуманитарные науки. – Донецк, 2018. – №2. – С. 40-46.
7. Разумная Н.Н. Обсуждение кадрового вопроса на страницах газеты «Горнозаводское дело» в 1915 г. // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы V Международной научной конференции (Донецк, 17-18 ноября 2020 г.) – Том 7. Исторические и политические науки / под общей редакцией проф. С.В.Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2020. – С. 120-122.
8. Кугуелов А.Г. Проблема военнопленных в годы Первой мировой войны // Запад-Восток. Научно-практический ежегодник. История исторические науки. – 2008. – С. 91.
9. Война и промышленность. Деятельность правительственных и административных учреждений. // Горнозаводское дело. – 1915. – №28. – С.11156
10. Государственный архив ДНР. – Ф.165. Оп.1.Д.3. – Л.3; Ф.165. Оп.1. Д.4. – Л.4, 228, 60.
11. Государственный архив ДНР. – Ф.165. Оп.1 Д. 4. – Л.24.
12. Государственный архив ДНР. – Ф. 154. Оп.1. Д.3. – Л.59.
13. Государственный архив ДНР. – Ф. 72. Оп. 1 Д.1. – Л.31.
14. Государственный архив ДНР. – Ф. 154. Оп.1. Д.3. – Л.55.
15. Государственный архив ДНР. – Ф. 27. Оп.1. Д.35 – Л.7.
16. Государственный архив ДНР. – Ф.27. Оп.1. Д.21. – Л.12.
17. Государственный архив ДНР. – Ф.72. Оп.1 Д.1а. – Л.229.
18. Государственный архив ДНР. – Ф. 154. Оп.1. Д.3. – Л.29.
19. Государственный архив ДНР. – Ф. 154. Оп.1. Д.4. – Л.79.
20. Государственный архив ДНР. – Ф. 86. Оп.1 Д.3. – Л.10.

Поступила в редакцию 18.10.2021 г.

CONDITIONS FOR PRISONERS OF WAR OF THE CENTRAL STATES ON THE DONBASS TERRITORY IN 1915 – 1917

N.N. Razumnaya

The article deals with the working conditions of military prisoners at the industrial enterprises of Donbass. In the course of the analysis of archival documents, the author came to the conclusion that since the number of military prisoners working at industrial enterprises and in agriculture in Donbass was significant, there were cases of disobedience. Therefore, the introduction at the state level of a number of documents regulating the conditions of detention and punishment of prisoners of war was extremely necessary to maintain discipline among prisoners of war in the face of a deteriorating socio-economic situation not only in the region, but also in the whole state.

Key words: prisoners of war, Donbass, World War I, Central States, industry.

Разумная Надежда Николаевна

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

Razumnaya Nadezhda Nikolaevna

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

УДК 930.2(53+569.4)

ИСТОРИОГРАФИЯ ШЕСТИДНЕВНОЙ ВОЙНЫ 1967 г.: ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ТРУДАХ СОВЕТСКИХ И РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ

© 2021. *В. В. Разумный, Д. С. Янченко*
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье был проведен краткий историографический обзор событий Шестидневной войны 1967 года. Были определены степень изученности проблемы и основная тематика исследований, которая интересовала советских и российских историков.

Ключевые слова: Шестидневная война, историография, палестинская проблема, исследование, конфликт.

Арабо-еврейская конфронтация, с момента создания Государства Израиль 14 мая 1948 г., перешла в новую стадию своего развития, которая, в свою очередь, вылилась в серию кровопролитных войн. Одной из таких войн, потрясшей ближневосточный регион, была Шестидневная война 1967 года. За короткий срок Израилу удалось одержать победу над коалицией арабских стран, захватив ряд территорий (Синайский полуостров, Сектор Газа, Западный берег реки Иордан, Восточный Иерусалим и Голанские высоты) и тем самым изменив внутрирегиональную обстановку на последующие десятилетия.

Спустя время, изучение событий данной войны нашло свое отражение в трудах советских и российских историков, что можно связать с несколькими факторами: во-первых, это тесное политическое взаимодействие Советского Союза, а затем Российской Федерации со странами Ближнего Востока; во-вторых, это научный интерес и необходимость более глубоко анализа ситуации, протекающей в ближневосточном регионе, с целью урегулирования арабо-израильского конфликта (в частности палестинской проблемы).

Актуальность темы данной статьи определяется тем, что она была рассмотрена лишь в отдельных аспектах, в то время как полное ее отражение в трудах исследователей практически отсутствует.

Цель данной работы заключается в изучении советской и российской историографии Шестидневной войны 1967 г.

Исходя из вышеуказанной цели, можно поставить следующие задачи:

1. Рассмотреть основные работы, изучающие события Шестидневной войны;
2. Выделить основную тематику, которая затрагивалась в работах советских и российских историков;
3. Определить степень научной разработанности данной проблемы.

Хронологические рамки исследования определены двумя группами работ историков:

- Первая группа – работы, которые были написаны и изданы до 1991 г.;
- Вторая группа – работы, написанные после 1991 г.

Перейдя к историографическому анализу первой группы, следует сказать, что первые работы, связанные с исследованием Шестидневной войны, появляются в 1970-х гг. В 1970 г. вышла книга историка-востоковеда Г.И. Мирского «Армия и политика в странах Азии и Африки», содержащая материал о египетской армии и раскрывающая причины ее поражения в войне 1967 г. [1].

Еще одним востоковедом-арабистом, глубоко изучавшим вопросы Шестидневной войны, был академик Е.М. Примаков. В своей работе «Анатомия ближневосточного конфликта», опубликованной в 1978 г., он рассмотрел данную войну, включая причины, породившие международно-политический кризис, ее особенности и послевоенное урегулирование [2]. Академик Е.М. Примаков сделал акцент на таком вопросе как «достижение мира в регионе» через советскую точку зрения, видевшую ближневосточный конфликт не в виде «столкновения двух национализмов», а как проявление конфронтации империализма, с одной стороны, и национально-освободительного движения – с другой [2, с. 345]. Через три года вышла еще одна не менее важная работа (переиздание работы 1974 г.) Е.М. Примакова в соавторстве с И.П. Беляевым «Египет: время президента Насера» в которой отдельная глава была посвящена участию Египта в Шестидневной войне 1967 г. [3].

В 1981 г. в Москве, под общей редакцией А.А. Громыко и Б.П. Пономарева был опубликован труд: «История внешней политики СССР. Том 2. 1945–1980 гг.» [4]. Указанная работа раскрывала не только общие вопросы, связанные с Шестидневной войной и отношением к ней СССР, но и являлась одной из важнейших в целом направлении исследований, которые можно определить, как «Шестидневная война и международные отношения». К этому направлению следует также отнести книги, написанные в течении 1980-х гг. под общей редакцией Г.А. Трофименко («Современная внешняя политика США. Том 2») [5] и И.А. Кирилина (История международных отношений и внешней политики СССР: в 3-х томах. Том 2») [6]. На их основании можно провести сравнительный анализ внешнеполитических курсов США и СССР на Ближнем Востоке, как в целом, так и в год протекания боевых действий Шестидневной войны. Это особенно важно с учетом того геополитического противостояния, в котором эти сверхдержавы находились.

Дополнением к вышеуказанным служит книга советского историка-востоковеда, доктора исторических наук Л.И. Медведко «Этот Ближний бурлящий Восток», изданная в 1985 г [7]. Она раскрывает основные этапы ближневосточного конфликта, приведшего к кровопролитным войнам и многочисленным вооруженным столкновениям в этом районе. В главе «Шестидневный старт на многолетнюю агрессию» автор приходит к выводу, что: «несмотря на военное поражение арабских стран, потерявших в июньской войне около 20 тыс. солдат и офицеров убитыми, израильская агрессия в политическом и экономическом плане привела во многих отношениях к результатам прямо противоположным тем целям, которые преследовали ее организаторы и исполнители» [7, с. 99].

Взгляд с израильской стороны на события Шестидневной войны 1967 г. можно подчеркнуть в брошюре «Израиль: некоторые аспекты внешней и внутренней политики» от 1988 г., авторами которой выступили Т.А. Карасова и Б.В. Ленский [8]. Не теряет значимость книга под общей редакцией В.В. Наумкина «Новейшая история арабских стран Африки: 1917–1987», вышедшая в 1990 году. В ней особое внимание было уделено событиям войны 1967 г. и развитию арабских стран после ее завершения [9].

Подводя краткий итог касательно работ советских историков, нужно сказать, что с одной стороны они обладали достаточно большой информативностью. С другой же стороны, некоторые из работ имели односторонний характер (критика Израиля, поддерживаемого США), объяснимый идеологическими установками.

Вторую группу открывают работы, изданные в течение 1990-х гг. Здесь нужно выделить таких историков, как А.М. Васильев [10], А.А. Корнилов [11], Е.Д. Пырлин

[12]. В их исследованиях можно найти информацию как о процессах принятия решений советского правительства по отношению к ближневосточной политике, фактах, связанных с военными кризисами в регионе, политическим подходах советского правительства (А.М. Васильев, Е.Д. Пырлин), так и особенностях выработки и принятия решений в области международных отношений и безопасности Государства Израиль на момент Шестидневной войны (А.А. Корнилов).

В конце 1990-х – нач. 2000-х гг. вышли работы А.Н. Гордиенко [13] и А.И. Смирнова [14], которые подробно рассматривают ход боевых действий и боевую оснащенность армий в Шестидневной войне 1967 года.

В 2006 году издана книга ранее упомянутого нами Е.М. Примакова «Конфиденциально: Ближний Восток на сцене и за кулисами (вторая половина XX – начало XXI века)», в которой Шестидневная война была изучена более детально с учетом региональных и глобальных международных отношений [15]. Автор говорит, что столкновение между Израилем, с одной стороны, и Египтом, Сирией и Иорданией – с другой, можно считать поворотным пунктом в истории всего арабского мира [15, с. 111]. В этом же году вышло учебное пособие «Арабо-израильский конфликт: История и современность» [16] Д.В. Кузнецова, а затем, через три года, монография «Проблемы Ближнего Востока и общественное мнение. Часть 1. Арабо-израильский конфликт» [17]. Если учебное пособие имеет целью рассмотрение различных составляющих арабо-израильского конфликта (в том числе Шестидневную войну), то монография подвергает арабо-израильский конфликт анализу через призму общественного мнения и содержит статистические данные о восприятии общественности событий войны 1967 года.

Политические последствия Шестидневной войны стали объектом исследования в статье Д.А. Малышева, затронувшего такие важные вопросы, как: влияние последствий войны на дипломатические отношения Израиля с рядом государств; позиция США и СССР в послевоенном урегулировании; проекты стабилизации положения в регионе – «План Аллона» и «План Роджерса» [18].

Говоря о подробном описании событий Шестидневной войны, нельзя не сказать о книге доктора исторических наук, профессора И.Д. Звягельской «История Государства Израиль», изданной в 2012 году [19]. Делая акцент на всестороннем изучении условий становления еврейского государства, она рассматривает причины, ход и результаты конфликта 1967 г [19, с. 150].

Участие Сирии в арабо-израильской войне 1967 г. нашло свое отражение в монографии сотрудника РАН – Э.П. Пир-Будаговой [20]. Согласно данной монографии, позиция Сирии заключалась в отказе признания Резолюции ООН № 242 от 22 ноября 1967 г., так как она не учитывала всех интересов арабского народа. Это, в свою очередь, привело к ее фактическому отстранению от возможности урегулирования конфликта в рамках ООН [20, с. 185]. В Сирии, при этом, началась острая внутривластная борьба, в ходе которой власть в руки взял Хафез аль-Асад [20, с. 199].

В 2015 году была опубликована статья К.А. Белоусовой «Великие державы и Шестидневная война 1967 года» [21]. В ней сопоставлены позиции США, СССР, Великобритании и Франции накануне войны 1967 г. и дана оценка деятельности советского и американского правительств уже в ходе боевых действий. Нужно подчеркнуть ряд авторских заключений: «Одним из важнейших последствий Шестидневной войны стало изменение геополитического баланса на Ближнем Востоке»; «последствия войны для Советского Союза и США были неоднозначными»; «биполярное противостояние явилось организующей мировой составляющей».

В 2018 году в журнале «Восток (Oriens)» вышла статья Т.А. Карасовой «Шестидневная война 1967 г. в свете новых данных», в которой на основании рассекреченных документов, касающихся кабинета министров, была прослежена динамика обсуждений и процесс принятия решений срочных проблем, возникавших в ходе войны [22].

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что Шестидневная война 1967 г. должным образом изучена в трудах советских и российских историков. Анализ изученных нами работ показывает наличие различных подходов к освещению вопросов Шестидневной войны 1967 года. Авторы высказывали различные точки зрения относительно причин войны. У советских историков, следует подметить факт ухода от полного освещения самой роли и места Советского Союза в Шестидневной войне. К тому же, был недостаточно рассмотрен вопрос о советско-израильских отношениях того периода.

Сравнивая две группы работ, наблюдается динамика увеличения числа исследований после 1991 г., что можно объяснить возможностью применения ранее засекреченных архивных документов, поставивших перед историками новые цели и задачи. Вместе с этим активно стал использоваться критический анализ и началось переосмысление деятельности советского руководства, позволившее более всесторонне оценить роль СССР в миротворческом процессе на Ближнем Востоке.

В целом, накопленная и обработанная советскими и российскими историками информация по Шестидневной войне 1967 года, способствует лучшему пониманию генезиса ближневосточного конфликта и тенденций политического развития региона вплоть до современных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мирский Г. И. Армия и политика в странах Азии и Африки. – М.: Наука, 1970. – 343 с.
2. Примаков Е.М. Анатомия ближневосточного конфликта. – М.: Мысль, 1978. – 378 с.
3. Беляев И.П., Примаков Е.М. Египет: время президента Насера. – М.: Мысль, 1981. – 368 с.
4. Громыко А.А., Пономарев Б.П. История внешней политики СССР. Том 2. – М.: Наука, 1981. – 596 с.
5. Трофименко Г.А. (отв. ред.) Современная внешняя политика США. Том 2. – М.: Наука, 1984. – 482 с.
6. Кирилин И.А. (ред.) История международных отношений и внешней политики СССР: В 3-х томах Том 3. – М.: Международные отношения, 1987. – 514 с.
7. Медведко Л.И. Этот Ближний бурлящий Восток. – М.: Политиздат, 1985. – 352 с.
8. Карасова Т.А., Ленский Б.В. Израиль: некоторые аспекты внешней и внутренней политики. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
9. Наумкин В.В. Новейшая история арабских стран Африки: 1917-1987. – М.: Наука, 1990. – 472 с.
10. Васильев А.М. Россия на Ближнем и Среднем Востоке: от мессианства к прагматизму. – М.: Наука, Издательская фирма "Восточная лит-ра", 1993. – 397 с.
11. Корнилов А. А. Между войной и миром. О процессе принятия внешнеполитических решений в Государстве Израиль (1948—1993 гг.). Монография. – Н. Новгород: Издательство ННГУ, 1994. – 145 с.
12. Пырлин Е.Д. Ближневосточный лабиринт. – Москва. Группа Гросс, 1996. – 140 с.
13. Гордиенко А.Н. (авт.-сост.) Войны второй половины XX века. – Мн.: Литература, 1998. – 544 с.
14. Смирнов А.И. Арабо-израильские войны. – М.: Вече, 2003. – 384 с.
15. Примаков Е.М. Конфиденциально: Ближний Восток на сцене и за кулисами (вторая половина XX – начало XXI века). – М.: Российская газета, 2006. – 384 с.
16. Кузнецов Д.В. Арабо-израильский конфликт: История и современность. – Благовещенск: БГПУ, 2006. – 289 с.
17. Кузнецов Д.В. Проблемы Ближнего Востока и общественное мнение. Часть 1. Арабо-израильский конфликт. В 2-х частях. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2009. – 366 с.
18. Малышев Д.А. Последствия шестидневной войны для международных отношений на Ближнем Востоке // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 118. – С. 83–88.

19. Звягельская И. История Государства Израиль. – М.: Аспект Пресс. 2012. – 360 с.
20. Пир-Будагова Э.П. История Сирии. XX век / Институт востоковедения РАН. – М.: ИВ РАН, 2015. – 392 с.
21. Белоусова К.А. Великие державы и шестидневная война 1967 года // Преподаватель. XXI век. – №3, 2015. – С. 367–377.
22. Карасова Т.А. «Шестидневная война» 1967 г. в свете новых данных // Восток (Oriens) – 2018 – №03. – М.: Наука. – С. 84–93.

Поступила в редакцию 10.11.2021 г.

HISTORIOGRAPHY OF THE SIX-DAY WAR 1967: STUDYING THE PROBLEM IN THE WORKS OF SOVIET AND RUSSIAN HISTORIANS

V.V. Razumnyi, D.S. Yanchenko

The article provides a brief historiographic analysis of the events of the 1967 Six-Day War. The degree of study of the problem and the main research topics that interested Soviet and Russian historians were determined.

Key words: Six-Day War, historiography, Palestinian problem, research, conflict.

Разумный Виталий Витальевич

Кандидат исторических наук, доцент.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

г. Донецк, ДНР.

E-mail: v.razumnyi@donnu.ru

Razumnyi Vitalii Vitalievich

Candidate of History, Docent.

SEI HPE «Donetsk National University»,

Donetsk, DPR.

E-mail: v.razumnyi@donnu.ru

Янченко Дмитрий Сергеевич

Магистрант

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,

г. Донецк, ДНР.

E-mail: dmitry_yanchenko@inbox.ru

Yanchenko Dmitry Sergeevich

Magistrate student

SEI HPE «Donetsk National University»,

Donetsk, DPR.

E-mail: dmitry_yanchenko@inbox.ru

УДК 94 (624):325.36(44:410)«1880/1890»

«МАХДИСТСКИЙ ВОПРОС» В СОПЕРНИЧЕСТВЕ ФРАНЦИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ АФРИКЕ (ПОСЛЕДНЯЯ ЧЕТВЕРТЬ XIX в.)

© 2021. *Р. Г. Харьковский*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени В. И. Даля»

В статье проанализирована эволюция «махдистского вопроса» в системе международных отношений последней трети XIX века. Автор исходит из положения о том, что для Великобритании контроль над суданскими территориями был важным звеном в борьбе за создание крупнейшей в мире колониальной империи. Аргументирован тезис о реальности угрозы войны между Великобританией и Францией в этот период. Военная, прежде всего военно-морская, слабость Франции послужила одной из существенных причин её отступления из Судана. Сделан вывод о том, урегулирование колониальных разногласий Великобритании и Франции в Северо-Восточной Африке в дальнейшем стало одной из причин возникновения Антанты как противовеса усиливавшейся Германской империи.

Ключевые слова: Судан, Египет, Великобритания, Франция, восстание махдистов, колониальное соперничество, раздел Африки.

На современном этапе развития международных отношений судано-египетский субрегион имеет важное геополитическое значение и является одним из основных элементов мировой транспортной системы. Свое присутствие на северо-востоке Африки обозначили США, Китай, Франция и ряд других стран. В настоящее время, руководство РФ ведёт активную деятельность по созданию военно-морской базы в Порт-Судане (пункта материально-технического обслуживания для Военно-морского флота), что позволит России усилить свое военно-политическое присутствие в бассейне Красного моря и будет способствовать дальнейшему развитию взаимовыгодных отношений со странами Африканского континента.

Колониальные интересы европейских государств, прежде всего Англии и Франции, в судано-египетском субрегионе впервые столкнулись на рубеже XVIII–XIX вв. После провала египетского похода Наполеона (1798 г.) и ухода из Египта англичан (1803 г.) активизировалось национально-освободительное движение, на волне которого в 1805 г. к власти в Каире пришел турецкий военачальник албанского происхождения Мухаммед Али. Проводимые им социально-экономические преобразования требовали значительных ресурсов, и естественным образом взоры египетской элиты обратились к располагавшему месторождениями золота Судану, в котором сохранялась работорговля и, при этом, проживало многочисленное население.

В начале XIX в. на территории Судана существовал ряд государственных образований, крупнейшими из которых были султанаты Дарфур и Сеннар, а также многочисленные арабские союзы племен (баггара, ризенкайт и др.). В своем развитии эти государственные образования значительно отставали от реформированного Мухаммедом Али Египта, что особенно проявлялось в военном деле. Так, на вооружении египетских войск состояло огнестрельное оружие и артиллерия, для командования которой хедив привлек американских офицеров [6, с. 30]. Уже в 1821 г. Сеннарский султанат был объявлен частью Османской империи; в 1822 г. был присоединен Кордофан. К 1824 г. большая часть Восточного Судана перешла под власть Мухаммеда Али.

В 1823 г. Судан был разделен на четыре провинции (мудии): Хартум, Бербер, Кордофан и Донголу, к которым в 1841 г. добавились Фазоглу, Сеннар и Така [6, с. 31-32].

Провинциями, которые делились на районы (кисмы), управляли мудир. Во главе районов стояли назначаемые мудиром назир. Каждый район состоял из мелких административных единиц – кутов, находившихся в ведении хакимов. Вожди кочевых племен и их подразделений подчинялись только мудирам, и территория племен на правах отдельной административной единицы входила в ту или иную провинцию [13, р. 25].

Мухаммед Али и его преемники рассматривали Судан как постоянный источник доходов. Из Судана вывозились все доступные для транспортировки ресурсы: скот, зерно, кожи, шерсть, гуммиарабик, слоновая кость, страусовое перо, рабы. На непокорные племена, города и деревни накладывались различного рода контрибуции; кроме того, все население Судана было обложено многочисленными налогами и податями. Все это привело к ненависти к пришельцам, которых собирательно называли «турки», причем в их состав входили даже европейцы, и стало благодатной почвой для последующих освободительных народных движений.

В 1870-е гг. европейские державы приступили к завершению колониального раздела Африки. Особый интерес представлял Восточный Судан, расположенный на перекрестке путей между Египтом и Эфиопией с одной стороны, а также Экваториальной и Западной Африкой – с другой. Великобритания рассматривала регион как «трамплин» для дальнейших захватов африканских территорий. Восток Судана омывался Красным морем, чрезвычайно важным для сообщения Европы в Индии. Подобно прочим колониальным территориям, Судан рассматривался как сырьевая база и рынок сбыта. Значение Судана особенно возросло после постройки Суэцкого канала (1869 г.) [6, с. 43]; предлогом для вмешательства в дела страны стала «помощь» Египту в борьбе с работорговлей. Резиденцией англичан стал город Хартум, а губернатором захваченных территорий был назначен С.У. Бейкер, которого в 1873 г. сменил Ч.Дж. Гордон [11, р. 105], участник Крымской войны и подавления восстания тайпинов [6, с. 45].

Политику англичан в отношении Южного Судана ярко охарактеризовал русский путешественник В.В. Юнкер: «Там, где еще Швейнфурт, Хейглин или Петерик наблюдали национальную жизнь бонго, джур, динка и других народов в полном расцвете, я нашел эти народы под угрозой потери не только независимости, но даже самого существования» [7, с. 132]. С февраля 1877 г. Гордон стал губернатором всего Судана [6, с. 49], причем его подчинение хедиву носило формальный характер, фактически же он обладал диктаторскими полномочиями. Политика англо-египетской администрации вела к массовому обнищанию населения, и восстание было лишь вопросом времени. Катализировало его начавшееся в 1879 г. восстание Ораби-паши в Египте, которое нашло широкую поддержку в Судане (так, Махди планировал обменять Гордона на Ораби-пашу, но убийство губернатора не позволило это осуществить).

«Суданский вопрос» был предметом активного обсуждения и во французских дипломатических кругах. Посол Франции в Стамбуле писал Ж. Ферри в ноябре 1883 г., что великий визирь высказал серьезные опасения по поводу сложившейся ситуации. Он боялся, что восстание Махди может быть использовано англичанами для отсрочки эвакуации британских войск из Египта [1, с. 144].

Освободительное движение народов Судана возглавил выходец из племени данагла Мухаммед Ахмед. В августе 1881 г., во время священного месяца Рамадан он провозгласил себя Махди. Число его последователей быстро росло. Он призывал своих

сторонников к борьбе с англичанами и турецко-египетскими захватчиками. Силы махдистов быстро росли, и 23 января 1885 г. суданские войска взяли Хартум; губернатор Гордон, руководивший обороной города, был убит. Летом этого же года махдисты взяли Донголу, Кассалу, Сеннар и фактически очистили страну от иностранных войск; так началось существование независимого махдистского государства (1885–1898 гг.).

В июне 1885 г. Мухаммед Ахмед умер. При его жизни суданский народ добился победы: после восстания махдистов 1885 г. Судан почти целиком был очищен от англо-египетских сил. При его преемнике – Абдаллахе – государство махдистов продолжило борьбу за независимость. По мнению Р. Слатина, власть дервишей простиралась от Вади Хайфы в юго-восточном направлении к Абу Хамеду, оттуда на восток до района Суакин, включая Токар и Хор Бараку, далее в южном направлении, включая Кассалу, Галлабат и юго-восточные склоны гор Бени-Шангул и Гулли, затем в юго-западном направлении в сторону Белого Нила, распространяясь на Фашоду, Бор и Реггаф. На западе государство махдистов простиралось в юго-западном направлении через южную пустыню Ливии, включая провинции Селима, Донгола, Кордофан и Дарфур, до границы Вадаи, а оттуда на юг через Бахр-эль-Араб через Дар-Рунгу и включало Дар Фертит, Бахр-эль-Газаль и часть Экватории [19, р. 331].

Махдистское государство носило феодальный характер: во главе него стоял халиф Абдаллах, уже не военный вождь, а руководитель, наделенный почти неограниченной властью. Основными источниками доходов служили взимаемые с населения налоги, военные трофеи, конфискованное имущество осуждённых, прибыль от государственных монополий (работоторговля, экспорт слоновой кости и т. д.). Бейт-эль-маль ведал и монетным двором.

Созданная Мухаммадом Ахмадом система (Махдийя) основывалась на традиционных исламских законах и шариате. В формулу веры (шахаду) была включена вера в Махди и объявление Мухаммада Ахмада «наместником пророка» и «мессией» (Махди Аллаха). Паломничество в Мекку (хадж) было заменено участием в священной войне (джихадом). Обязательная милостыня (закят) превратилась в государственный налог. Рыхлый союз племён и княжеств обрел форму централизованного теократического государства.

В первые годы после восстания был опубликован ряд законов, по которым земля, экспроприированная ранее османской администрацией, возвращалась прежним владельцам. Генеалогические списки были сожжены, а все племена и подданные провозглашались равными. Вместо ополчения была создана регулярная армия. Государство махдистов представляло собой военный лагерь.

Британское руководство после столь чувствительного поражения оказалось в весьма тяжелом положении. Французский посол в Лондоне Ваддингтон сообщал министру иностранных дел Франции Ж. Ферри: «Здесь царит испуг, враждебность по отношению к правительству Гладстона очень сильна». Сам же Ферри отмечал, что «последствием этого события может стать передача Египта в руки англичан навсегда» [1, с. 147]. Но в 1885 г. Англия явно не была готова возвращать потерянные территории военным путем, несмотря на выгодное стратегическое расположение страны, прямо на границах с Египтом, в регионе Верхнего Нила. Впрочем, перспективы распространения махдистского движения на Египет были достаточно туманными, и на севере региона англичане были достаточно сильны.

Что касается Франции, то в ней Судан рассматривался лишь как египетский протекторат. Париж не рассматривал регион как зону жизненных интересов, важность

представляли лишь немногочисленные (по сравнению с другими африканскими странами) католические миссии [1, с. 148].

Значительную роль в росте интереса к Судану сыграло исследование французского инженера Виктора Прома. 20 января 1893 г. он передал президенту Сади Карно отчет о регионе Верхнего Нила, согласно которому, построенная там дамба могла быть «использована так, чтобы угрожать Египту засухой или же неистовым наводнением» [17]. Для Египта данный вопрос имел не просто сельскохозяйственное значение – он был вопросом государственной безопасности. Во многом, именно поэтому «египтяне с самого начала национального движения выступали за абсолютную власть над Суданом» [8, р. 73]. Информация Прома произвела сильное впечатление на президента Карно, и он при встрече открыто ему сказал: «Нужно оккупировать Фашоду» [15, р. 67].

Французы надеялись за счет угрозы в Судане хотя бы частично вернуть себе утерянные позиции в Египте. Суданская политика Парижа была серьезным инструментом давления на Лондон в «египетском вопросе». Неслучайно один из активных французских колониалистов капитан Монтель признавал, что «Египет без Судана – это бессмысленное владение» [1, с. 148].

Наряду с Францией, свою политику в Центральной Африке активизировала Бельгия. Ее король Леопольд выражал обеспокоенность ростом интереса Франции к Судану и соседними с ним территориями, в частности к бассейну реки Конго, который он считал зоной своих интересов. В таких условиях британцы, стремясь максимально изолировать французов в районе Верхнего Нила, предприняли шаги по сближению с бельгийцами. 12 мая 1894 г. ими было подписано соглашение, по которому левый берег Нила вплоть до Фашоды на севере был передан в аренду Леопольду на время его жизни. Земли Бахр-эль-Газалья также были переданы в аренду бельгийскому монарху, но с возможностью продления договора после его смерти. Обе стороны были довольны заключенным соглашением. Брюссель получил земли, которые казались чрезвычайно привлекательными, а Лондон обезопасил эти территории от Парижа, намереваясь вернуть их через несколько лет.

Однако сразу же после подписания договора, Леопольд, опасаясь реакции Парижа, стал просить англичан отложить публикацию документа и держать его некоторое время в секрете. Скоро договор был несколько видоизменён: согласно новой редакции, Бельгия признала британскую сферу влияния в районе Верхнего Нила, арендованные территории в целом остались теми же с незначительными отклонениями.

Франция активно протестовала против этого договора. Ее поддержала также и Германия. Но англичане не собирались идти на какие-либо уступки. Как отмечает А. Дж. П. Тэйлор, политику Британии в Африке в этот период координировал Перси Андерсон, специалист по африканским делам в Форин Офис. Андерсон считал, что добрососедские отношения с Францией не стоят того, чтобы жертвовать своим влиянием в Африке [22, р. 60]. Г. Аното, глава Кэд'Орсэ, сразу же сообщил англичанам, что англо-конголезский договор просто уничтожит и без того напряженные англо-французские отношения.

Париж находился в тяжелом положении: Британию поддержали Австро-Венгрия и Италия; Германия, хоть и осудила договор, но, к глубокому разочарованию французов, всё же не предприняла решительных действий. Подобным же образом вела себя и Россия.

В сложившейся ситуации Франция могла лишь мягко добиваться дипломатическими методами отмены некоторых статей договора, которые ее особенно

не устраивали. В частности, англичане отказались от статьи 3, согласно которой они арендовали у Леопольда небольшой район на территории бельгийского Конго. Для Франции стало очевидно, что намного эффективнее будет договориться с бельгийцами. В итоге Франция заключила с Бельгией соглашение, урегулировав спорные вопросы в бассейне реки Конго и получив возможность продвигаться в район Верхнего Нила. Таким образом, Париж фактически обесценил значение англо-конголезского договора.

Поскольку англичане потерпели чувствительное поражение в Судане и военным путем были не в состоянии уничтожить махдистов, Англия активно способствовала обострению отношений между махдистским Суданом и христианской Эфиопией. Британский историк Вингейт отмечал, что губернатор Массая «полковник Чермсайд... принял все возможные меры, чтобы заставить абиссинцев выступить» [23, р. 250]. Правитель Осмары, рас Алула, которому негус Иоанн поручил руководство боевыми действиями против махдистов и приказал немедленно начать военные действия, получил от англичан тысячу винтовок и 50 тысяч талеров [23, р. 250]. В битве при Куфите эфиопы разбили махдистов под предводительством Османа Дигны.

В июле 1887 г. халиф послал негусу Иоанну обстоятельное письмо, предлагая ему мир: «Вплоть до настоящего времени я всегда следовал указанию нашего повелитель-пророка, который сказал: избегай абиссинцев до тех пор, пока они избегают тебя. Если ты хочешь мира, тогда ты должен вернуть всех захваченных пленных: мужчин и женщин, рабов, старых и молодых. Ни одного не должно остаться в твоей стране. Если ты выполнишь то, о чем я говорю, тогда я прекращу войну против тебя» [23, р. 332]. Тем не менее, война продолжилась. На этот раз удача сопутствовала махдистам. Около г. Дебра-Син эфиопы потерпели поражение. Вскоре император Эфиопии предложил халифу мир на том основании, что, «будучи соседями, они должны скорее объединиться для борьбы против общих врагов – европейцев, чья власть неуклонно распространяется» [16, р. 243]. Сделать это предложение негуса заставила угроза со стороны нового врага Эфиопии – Италии. Впрочем, после эвакуации «африканского корпуса» итальянцев ситуация изменилась, и Иоанн вновь отправил свою армию против махдистов [6, с. 119]. Лишь случайность в лице гибели негуса от случайной пули при атаке Галлабата позволила махдистам отразить атаку.

Однако победа над Эфиопией дорого обошлась махдистскому государству: неокрепшая экономика не могла выдержать столь длительного напряжения. Нехватка рабочих рук и неурожай 1888 г. ввергли страну в голод. Цены на зерно поднялись в некоторых провинциях более чем в десять раз. В столицу Омдурман «население стекалось из Бербера, Кассалы, Галлабата и Коркои, думая, что здесь голод меньше, чем в провинциях» [16, р. 286], но в столице также не было продовольствия и на улицах «валялось так много трупов, что не было никакой возможности их похоронить» [16, р. 289]. Для исправления положения были приняты экстренные меры: земледельцы получили право оставить для собственных нужд лишь необходимый минимум; весь урожай они должны были сдавать на склады бейт аль-маля (казны) [6, с. 121].

Войны с Эфиопией, как и рассчитывала Великобритания, на длительное время отвлекли внимание махдистов от Египта. Но после устранения угрозы эфиопского вторжения, у халифа появилась возможность обезопасить границы своего государства и с севера. 22 июня 1889 г. войско махдистов выступило в поход на Египет, но неподалеку от селения Тоска англо-египетские войска добились полной победы: командующий суданцами Неджуми, многие эмиры и 1200 воинов были убиты, около 400 человек попали в плен [6, с. 121]. Обнаружилась неспособность махдистских войск противостоять хорошо обученным войскам в незнакомых условиях.

Тем временем на Судан стали обращать внимание другие европейские колониальные державы, в первую очередь Франция. 4 февраля 1894 г. было подписано франко-германское соглашение о Камеруне. Оно сводилось к тому, что в обмен на признание Францией немецких притязаний на Камерун Германия обещала не препятствовать французской экспансии в район Верхнего Нила. И когда Бельгия попыталась возобновить переговоры с Великобританией, последняя проявила на этот раз гораздо большую сговорчивость по той причине, что Бельгия, с точки зрения британских правящих кругов, была менее опасным конкурентом, нежели сильная Франция. 12 мая 1894 г. было подписано англо-бельгийское соглашение, согласно которому бельгийский король Леопольд II, суверен Свободного государства Конго, получал от Великобритании в пожизненную аренду весь левый берег Нила от оз. Альберт до Фашоды и часть бассейна Бахр-эль-Газалья до 10 градусов северной широты [6, с. 133].

Авторов соглашения совершенно не смущал факт существования независимого суданского государства, их также не интересовала и позиция египетского правительства, считавшего Южный Судан своим владением. Соглашение создавало серьезные препятствия продвижению Франции на восток, в долину Нила. Франция и поддерживавшая ее в этом вопросе Германия энергично выступили против соглашения. В конце концов, Лондон и Брюссель были вынуждены пересмотреть документ в основной его части, касавшийся коридора, отделявшего Уганду от Свободного государства Конго, и «аренды» Бельгией Южного Судана.

14 августа 1894 г. Франция добилась нового дипломатического успеха: она заключила с Бельгией соглашение, по которому граница между французскими владениями и Свободным государством Конго должна была проходить по рекам Убанги и Мбому, затем – по водоразделам рек Нила и Конго до 30 градусов восточной долготы по Гринвичу. В этом новом варианте границы Свободного государства Конго значительно выступали за 4 параллель северной широты. Англо-бельгийское и франко-бельгийское соглашения, подписанные 12 мая и 14 августа 1894 г., развязали руки Леопольду II. На этот раз он имел все основания полагать, что в границы Свободного государства Конго будет включена часть Южного Судана.

Летом 1894 г. ближе всего к границам Южного Судана находилась военная станция Дунгу, расположенная на левом берегу р. Уеле при впадении в нее р. Кибали. Передовые махдистские отряды были обнаружены неподалеку от Дунгу, в местечке Акка. В начале сентября бельгийский отряд под командой Милларда попытался выбить махдистов из Акка, но дело закончилось полным разгромом бельгийцев. 10 декабря в Дунгу прибыл капитан Франко. Ему было поручено сломить сопротивление махдистов и пробиться к Нилу. Сначала капитану сопутствовал успех: неподалеку от Акка 700 махдистов, которых активно поддерживало одно из племен азанде во главе с вождем Ренцом, потерпели поражение. Казалось, что капитан Франко сможет без особого труда выйти к Бахр-эль-Газалю, а оттуда – к Нилу. Но случилось непредвиденное, – во время марша на север бельгийский отряд подвергся нападению племени бафука и был наголову разбит. Франко поспешно увел остатки отряда в Дунгу. Экспансия бельгийцев в долине Нила была задержана, но не остановлена.

К 1890-м гг. независимый Судан оказался в кольце враждебных колониальных владений. В 1881 г. Франция захватила Тунис, в 1894–1895 гг. – о. Мадагаскар, неуклонно расширяя влияние на территории Западного Судана, от среднего течения Нигера до верховьев Нила. Италия объявила о своих правах на Эритрею и часть Сомали. В 1883 г. на юго-западном побережье Африки купец Людериц основал

небольшое селение, а уже в 1884 г. Бисмарк поспешил провозгласить протекторат над всеми смежными с ним территориями. К 1885 г. Германия закрепила в Восточной Африке, Камеруне, Того и в северо-восточной части Новой Гвинеи. В том же 1885 г. европейские державы на Берлинской конференции признали Свободное государство Конго, фактическую колонию Бельгии. Египет, хотя формально и считался частью Османской империи, был превращён в полуколонию, где вся власть фактически находилась в руках английского генерального консула Кромера. По сути, падение махдистского государства стало вопросом времени.

Франко-русский союз, оформленный соглашениями 1891 и 1893 гг., явился ответом на создание в 1883 г. тройственного союза (Германия, Австрия, Италия). Великобритания в то время формально не входила ни в одну из существующих группировок, но главным ее соперником в Африке по-прежнему оставалась Франция, которую активно поддерживала Россия. Боязнь Парижа заставляла Лондон на различных этапах борьбы за африканские колонии поддерживать наиболее слабых своих партнеров по колониальному грабежу, пытаться столкнуть их с основным своим соперником.

В конце XIX в. Лондон сумел создать цепь колониальных владений в Южной Африке и прочно обосноваться в Египте, сведя там французское влияние до минимума. Идея Сессилия Родса о строительстве железнодорожной линии, проходящей по британским колониальным владениям от Каира до Кейптауна, нашла горячих приверженцев в правящих кругах. Франция в свою очередь мечтала о непрерывной линии колоний, опоясавших Африканский континент от Атлантического океана до Красного моря и Аденского залива. Однако на пути осуществления всех этих планов Лондона и Парижа стояло серьезное препятствие в виде независимого суданского государства, готового дать вооруженный отпор любому агрессору.

В июне 1894 г., вскоре после аннулирования договора Великобритании с Бельгией, состоялись ее переговоры с Францией, закончившиеся, впрочем, безрезультатно. Лондон в вопросе о районах Верхнего Нила не проявил уступчивости; Париж, не добившись официального согласия на оккупацию Бахр-эль-Газала, оставил за собой свободу действий.

Однако ни Англия, ни Франция не имели возможности сразу же приступить к реализации своих экспансионистских планов. В конце 1895 г. Англия была обеспокоена назревающим конфликтом с бурами, а Франция, продолжая войны на Мадагаскаре, все еще не могла справиться с туарегами на Среднем Нигере. Каждому из двух главных претендентов на Верхний Нил оставалось выжидать, внимательно следя за действиями противника.

Позиция Англии в вопросе о Ниле, а, следовательно, и о Судане, с предельной четкостью была изложена заместителем министра иностранных дел Э. Греем, который 28 марта 1895 г. на заседании палаты общин заявил, что попытки Франции выйти к долине Нила будут рассматриваться как недружелюбный акт [12, с. 67]. Однако обстоятельства заставили Англию в конце декабря 1895 г. снова возобновить переговоры с Францией в поисках компромиссного решения по вопросу о Верхнем Ниле. Лондон был готов пойти на некоторые уступки и дать гарантию Франции не продвигаться южнее Хартума без предварительных с ней консультаций. Франция не согласилась и с этими предложениями, дав тем самым понять, что не собирается отказываться от своих притязаний на Восточный Судан.

В эти годы серьезные события назревали в Эфиопии. Гибель Иоанна в битве с суданцами в 1889 г. существенным образом изменила положение в стране. К власти

пришел Менелик, сумевший объединить феодальные княжества в единое централизованное государство, и, используя противоречия колониальных держав, отстоять независимость Эфиопии [6, с. 143]. Это привело к утрате Англией своих позиций на территории этой страны, влияние же Франции росло вместе с ростом могущества Менелика. Еще в 1856 г. Франция завладела городом Обок на побережье Красного моря, а с 1883 г. приступила к расширению захваченной территории. После победы эфиопов над итальянцами в битве при Адуа 1 марта 1881 г. позиции Франции в северо-восточной части Африки заметно упрочились. Британское правительство отказалось от идеи военной агрессии против Эфиопии, поскольку это могло толкнуть Эфиопию к военному союзу с махдистами. Об это откровенно говорил Рональд Вингейт, сын начальника отдела разведки оккупационных английских войск Реджинальда Вингейта, занявшего в дальнейшем пост губернатора Судана. «Сейчас своей победой под Адуа он (Менелик) показал, что абиссинцы стали значительной военной силой в дикой Африке, и если бы он бросил свои силы на чашу весов на стороне дервишей и был бы поддержан Францией, то было бы еще неизвестно, что за дипломатические или даже военные трудности могли бы возникнуть в этом случае» [24, с. 109].

Тем не менее, 12 марта 1896 г. английским правительством было принято решение об оккупации Донголы – плацдарма для наступления на Судан. В ночь на 16 марта первые батальоны англо-египетской армии направились к южным границам Египта в район Вади-Хальфы на соединение с пограничными войсками [6, с. 145]. Торопиться их заставило усиление французских притязаний на долину Нила. В связи с этим в начале 1895 г. в английском парламенте все настойчивей раздавались голоса, призывавшие к интервенции [10, с. 81]. «Британское правительство – говорилось в официальном письме к Кромеру от 15 ноября 1895 г. – не имеет никаких планов, касающихся посылки военной экспедиции в Судан, и поэтому перспективы финансовых затрат Египта могут строиться без учёта стоимости любой подобной экспедиции» [10, р. 82]. Тем не менее, уже через четыре месяца после этого решения Англия начала военные действия против Судана.

Действия Лондона вызвали резкую оппозицию не только со стороны Парижа и Санкт-Петербурга, но и со стороны Стамбула. Турецкое правительство понимало, что в случае военного успеха Китченера Судан повторит судьбу Египта, который с 1882 г. превратился в английскую полуколонию [6, с. 145]. Султан в послании к хедиву, писал в резких выражениях: «Полностью исключено, чтобы эта военная экспедиция была санкционирована правительством империи» [8, р. 43].

Правительство Великобритании на протесты султана не обращало внимания, но его беспокоил рост антивоенных настроений в самом Египте, которые разделял даже ряд чиновников правительства. Египетская общественность понимала, что совместная отправка в Судан египетских и английских войск ясно свидетельствовала об истинных целях экспедиции. Кромер был близок к истине, говоря, что «египетские националисты» в основном настроены против европейцев и в особенности против англичан [8, р. 43]. Даже хедив Аббас II поддерживал оппозиционные группы. Откровенно враждебно к интервенции в Египет относились и народные массы [6, с. 146], однако развязать войну Англии это не помешало.

Перед началом войны государство махдистов находилось в трудном положении. Война с Эфиопией потребовала колоссального напряжения всех сил. Блокада усиливалась, и Судан был почти полностью лишен возможности импорта оружия, медикаментов, амуниции, промышленных товаров. Однако связь с внешним миром не

была окончательно прервана, и суданские товары через все пограничные кордоны просачивались за границу [6, с. 149]. Так, с 27 марта по 23 апреля 1894 г. из центральных районов Судана в Суакин прибыло 38 караванов, принадлежавших 34 купцам, груженных гуммиарабиком и страусовыми перьями, на общую сумму в 4 903 ег. ф. За это же время в Омдурман из Суакина прибыло 24 каравана с импортными товарами, принадлежавшими 19 купцам, на общую сумму в 833 ег. ф. [20].

В 1896 г. Франции удалось укрепить свои позиции в соседней с Суданом Эфиопии и частично подчинить своему контролю область Бахр эль-Газаль. Из Французской Западной Африки к верховьям Нила была направлена военная экспедиция полковника Маршана. В свою очередь, Англия поспешно возобновила военную интервенцию против государства махдистов. В марте 1896 г. сильная военная экспедиция под командованием английского генерала Е. Китченера выступила в поход [4, с. 32].

Помимо военной силы, Англией широко применялись дипломатические методы: 14 мая 1897 г. между негусом Эфиопии Менеликом и английским посланником Кеннелом Роддом был заключен договор, по которому Англия получала в Эфиопии некоторые торговые льготы, также уточнялись границы Сомали. Но главным успехом английской дипломатии явилась статья VI договора, которая гласила: «Император... берет на себя обязательство сделать все, что в его силах, для того, чтобы воспрепятствовать провозу через его владения оружия и амуниции для махдистов, которых он объявляет врагами империи» [24, р. 112].

Все ответственные должности в англо-египетском войске занимали английские офицеры [4, с. 32]. Армия независимого Судана, по словам Слатина, насчитывала 100 тыс. воинов, но из них только 34 тыс. имели огнестрельное оружие. Исправных винтовок системы «Ремингтон» было 22 тыс. Артиллерия состояла из 75 пушек устаревших систем [19, с. 330]. Согласно более точным данным английской разведки, халиф мог выставить армию в 86 200 человек, причем в регулярных частях (джехадии) насчитывалось всего 27 тыс. человек. Крупные войсковые соединения были выдвинуты к границам государства: в Донголе находилось 2 500; в Гедарафе – 4 100; в западной части Судана (Эль-Фашер, Эль-Обейд, Шакка) – 5 250 солдат регулярной армии [21].

Оружие суданцев не могло идти ни в какое сравнение с оружием англо-египетской армии. Лучшие винтовки системы «Ремингтон», которыми располагали махдисты, были примерно на 100 саженей, тогда как магазинки «Ли-Метфорд» – на 300 саженей [2, с. 50]. Суданские пушки заряжались с дула и били на 200–250 саженей, в то время как дальность прицельного огня английской артиллерии исчислялась в 1000 саженей при скорости до 7–8 выстрелов на батарею в минуту. Кроме того, англо-египетская армия была вооружена пулеметами «Максим», о которых суданцы еще ничего не знали [6, с. 151]. Это новшество впервые в военном деле было применено в решающем сражении при Омдурмане, и потери махдистов исчислялись тысячами [4, с. 33]. Также англичане широко применяли шрапнель, которая наносила огромные потери суданской пехоте. Существенную поддержку англо-египетским войскам оказывал военный речной флот [6, с. 151].

Уже в самом начале войны суданские войска испытывали острый недостаток в оружии, амуниции, продовольствии. В то время как армия Китченера почти бесперебойно снабжалась всем необходимым по железной дороге и водным путем, суданцы продовольствие и оружие поставляли к линии фронта самыми примитивными средствами. Тяжело нагруженные караваны верблюдов медленно двигались из Омдурмана к Метемме, Атбаре, Берберу. В этом же направлении маршировали отряды суданского пополнения [6, с. 151].

В стратегический план Китченера входило уничтожение суданских войск на дальних подступах к Омдурману. Об этом достаточно определенно высказался Кромер: «Было желательно не давать дервишам возможности избегать боя, и поэтому, пока не была достигнута Донгола, замедлялось любое наступление» [10, с. 89].

Первый успех англичане получили в бою при Фирке 7 июня 1896 г. Суданцы потеряли убитыми и ранеными 1000 человек; 500 человек были захвачены в плен [18, с. 164]. 23 сентября англо-египетские войска заняли Новую Донголу, а несколькими днями позже три стратегически важных пункта – Деббу, Корти и Мерове, расположенные в долине Нила. После этого наступление было прекращено. Лишь в мае 1897 г., когда была проложена железная дорога, соединившая Вади-Хальфу с Кермехом, протяженностью в 320 км, провинция Донгола была полностью оккупирована [6, с. 152]. Англичанам понадобилось больше года для достижения этих достаточно скромных результатов. Оккупация Донголы не создавала непосредственной угрозы Омдурману, а основные силы махдистов еще не принимали непосредственного участия в военных действиях. Если не считать потерь в сражении при Фирке, суданцам почти полностью удалось эвакуировать свои войска из Донголы. Надежды Англии выиграть войну в короткий срок провалились.

Двигаясь вверх по Нилу, армия Китченера в сентябре 1898 г. подошла к Омдурману – столице махдистов. Перед наступлением на город в англо-египетской армии было 8200 британских и 17 тыс. египетских солдат. На подступах к Омдурману, на поле Керри произошло решающее сражение между силами махдистов и англо-египетскими войсками. Силы были неравны. Суданцы в значительной части были плохо вооружены, тогда как завоеватели имели современное огнестрельное оружие. Потеряв 26 тыс. человек, махдисты отступили.

В Омдурман вошли войска Китченера, затем он устремился в Южный Судан, навстречу французскому отряду под командованием капитана Маршана, посланному с Атлантического побережья Африки к верховьям Нила. 18 сентября 1898 г. в Фашоде произошла встреча отряда Китченера с отрядом Маршана, чуть было не приведшая к войне между Англией и Францией. Китченер заявил решительный протест по поводу действий Маршана, подчеркнув, что «присутствие французского отряда в Фашоде и в долине Нила должно рассматриваться как прямое нарушение прав Египта и британского правительства» [9, р. 322]. Однако до войны дело не дошло: Франция отступила. В упорной борьбе за захват бассейна Нила верх одержала Англия. По факту Судан стал ее колонией, но внешне его захват был обставлен весьма сложно. По конвенции (соглашению), заключенной между Англией и Египтом в январе 1899 г., Судан был объявлен «кондоминиумом», т.е. совместным владением Англии и Египта, и стал официально называться «Англо-Египетским Суданом». Однако новое название страны не отражало действительного положения. Египет лишь номинально был совладельцем Судана. Вся власть в стране сосредоточилась в руках английского генерал-губернатора. Неравноправное положение Англии и Египта в Судане было закреплено в самой конвенции 1899 г.:

1. «Англия находится в Судане по праву завоевания».
2. Верховная власть в стране принадлежит генерал-губернатору, назначаемому хедивом по рекомендации правительства (ст. 3).
3. Генерал-губернатор имеет право издавать, изменять и отменять законы, приказы и распоряжения (ст. 4).
4. Никакие египетские законы не могут применяться в Судане без санкции генерал-губернатора (ст. 5).

5. Никакие консульские представители не могут быть аккредитованы в Судане без санкции британского правительства (ст. 10).

6. Генерал-губернатор не может быть смещен без согласия британского правительства.

7. На территории Судана, за исключением района Суакина, впредь до особых прокламаций остается в силе военное положение (ст. 9) [5, с. 290-291].

Таким образом, Судан стал английским колониальным владением под вывеской кондоминиума [4, с. 35]. Причиной принятия режима кондоминиума являлись опасения Англии относительно реакции Франции, а также Египта и Турции на прямой захват Судана. Поэтому Англия стремилась добиться своей цели при помощи такой гибкой формулы, которая давала бы ей полную свободу действий в Судане и в то же время не осложнила бы ее отношения с другими странами. «Проблема, стоявшая перед ней [Англией], – писал видный английский колониальный чиновник в Судане Макмайкл, – была такова: получить свободу действий, не оскорбив чрезмерно чувствительности Европы и Египта» [14, с. 64].

Вскоре Англия добилась от Франции формального отказа от всяких притязаний на Восточный Судан. 21 марта 1899 г. было достигнуто соглашение между Лондоном и Парижем. Африканские владения обеих держав были разграничены. Франция оказалась окончательно удаленной из бассейна Нила. За это она получила некоторые компенсации. Граница была проведена в основном по Конго и между бассейнами озера Чад и Нила. За отказ от бассейна Нила Франция получила бассейн озера Чад со спорной до этого областью Вадаи [3, с. 136].

Подводя итог, отметим, что после поражения Наполеона и прихода к власти в Египте реформаторских сил во главе с Мухаммедом Али роль Судана в африканской политике постоянно возрастала. Ключевым событием на этом пути стал захват султанатов египетскими войсками. После ослабления позиций Франции в Египте и усиления Великобритании недалёковидная политика англичан способствовала успеху махдистского восстания и возникновению независимого суданского государства. К началу XX в. Франция потеряла свои позиции в судано-египетском субрегионе и оказалась полностью отрезанной от стратегически важных портов на Красном море, получив взамен свободу действий в Марокко, а урегулирование спорных вопросов в регионе способствовало оформлению в 1904 г. военно-политического союза Антанты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айвазян А.А. Египетский вопрос в международных отношениях в конце XIX – начале XX вв.: Дис... канд. ист. наук. – М., 2014. – 306 с.
2. Де Боде. Кампания генерала Китченера в Судане с 1896 по 1898 г. – СПб, 1901.
3. История дипломатии. Т. II / Под ред. В.М. Хвостова. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1945. – 423 с.
4. Киселев В.И. Путь Судана к независимости. – М.: Восточная литература, 1958. – 326 с.
5. Ключников Ю.В. Международная политика новейшего времени в договорах, нотах, декларациях. Ч. 1 / Сабанин А.В., Ключников Ю.В. – М.: Литиздат НКВД, 1925. – 447 с.
6. Смирнов С.Р. История Судана. – М.: Наука, 1968. – 294 с.
7. Юнкер В.В. Путешествия по Африке. – М.: Дрофа, 2008. – 766 с.
8. Abbas M. The Sudan Question: the Dispute over Anglo-Egyptian Condominium (1884–1951). – L.: Faber & Faber, 1951. – 201 p.
9. Burleigh W.B. Sirdar and Khalifa. – L.: Chapman & Hall, 1898. – 405 p.
10. Cromer E. Modern Egypt. – L.: Macmillan, 1908. – 601 p.
11. Gray R. A History of the Southern Sudan. – L.: Oxford University, 1961. – 232 p.
12. Grey of Fallodon. Twenty-Five Years 1892–1916. Vol. I. – L.: Hodder & Stoughton, 1925. – 342 p.
13. Hill R. Egypt in the Sudan, 1820–1881. – L.: Oxford University, 1959. – 188 p.

14. Macmichael H.A. The Anglo-Egyptian Sudan. – L.: Faber & Faber, 1934. – 288 p.
15. Monteil P.-L. Souvenirs vécus, quelques feuillets de l'histoire coloniale, les rivalités internationales. – P.: Hachette Livre, 2018. – 176 p.
16. Ohrwalder J. Ten Years' Captivity in the Mahdi's Camp 1882–1892. L.: Sampson low, 1892. 502 p.
17. Prompt V. Soudan Nilotique // Bulletin de l'Institut Egyptien, III. – Paris, 1893. – P. 71–116.
18. Sanders E.W. The Royal Engineers in Egypt and the Sudan. – Chatham: The Royal Engineers Institution, 1937. – 571 p.
19. Slatin R. Fire and Sword in the Sudan: a Personal Narrative of Fighting and Serving the Dervishes. – N.Y.: Negro University, 2010. – 700 p.
20. Sudan Intelligence Reports, 1894. № 25. [Электронный ресурс]. – URL: <https://iiif.durham.ac.uk/index.html?manifest=https://iiif.durham.ac.uk/manifests/trifle/32150/t2/mj/m2/t2mj/m214p22j/manifest>.
21. Sudan Intelligence Reports, 1895. № 36. [Электронный ресурс]. – URL: <https://iiif.durham.ac.uk/index.html?manifest=https://iiif.durham.ac.uk/manifests/trifle/32150/t2/mm/w2/t2mw22v550v/manifest>.
22. Taylor A. J. P. Prelude to Fashoda: the Question of the Upper Nile, 1894–95 // The English Historical Review. 1950, Vol. 65. – No. 254. – P. 52–80.
23. Wingate F.R. Mahdism and the Egyptian Sudan. – L.: Cass, 1968. – 617 p.
24. Wingate R. Wingate of the Sudan: the Life and Times of General Sir Reginald Wingate, Maker of the Anglo-Egyptian Sudan. S.-B.: Praeger, 1975. – 274 p.

Поступила в редакцию 21.10.2021 г.

**«MAHDIST QUESTION» IN THE COMPETITION OF FRANCE
AND GREAT BRITAIN IN NORTH-EASTERN AFRICA
(last quarter of the 19th century)**

R. G. Kharkovsky

The article analyzes the evolution of the «Mahdist question» in the system of international relations in the last third of the 19th century. The thesis is argued that for Great Britain control over the Sudanese territories was an important link in the struggle for the creation of the world's largest colonial empire. The threat of war between Britain and France during this period was quite real. The military, primarily naval, weakness of France was one of the essential reasons for its retreat from Sudan. The settlement of the colonial differences between England and France in Northeast Africa later became one of the reasons for the emergence of the Entente as a counterbalance to the growing German Empire.

Key words: Sudan, Egypt, Great Britain, France, Mahdist uprising, colonial rivalry, Partition of Africa.

Харьковский Руслан Геннадиевич.

Кандидат исторических наук, доцент.

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
университет имени В.И. Даля», г. Луганск, ЛНР.

E-mail: wwwrystlan@mail.ru

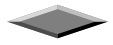
Kharkovsky Ruslan Gennadievich.

Candidate of History, Docent.

Lugansk State University named after V.I. Dal,
Lugansk, LPR.

E-mail: wwwrystlan@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ



УДК 1: 316

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В АСПЕКТЕ БУДДИЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ

© 2021. А. Б. Клименко

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена проблеме личностной идентичности в буддийской философии. Рассмотрены два основных подхода к проблеме обозначения явлений в Палийском каноне – относительный и абсолютный. Сделан акцент на понимании личности в буддизме Нагарджуны. Сделан вывод о том, что буддийская философия интерпретирует личность и личностную идентичность как поток постоянных трансформаций. Ничто не существует как стабильное начало. Но человек может использовать понятия «Я», «личность», «Будда», «сансара», «нирвана» и другие слова для обозначения сущностей и феноменов в обыденной речи как условно реальные лингвистические конвенции.

Ключевые слова: личность, идентичность, сознание, буддизм.

Идентичность (от лат. *identificare* – «отождествлять») является одной из наиболее актуальных и многоаспектных проблем, изучением которой занимаются представители многих научных направлений. Важнейшим направлением исследований является вопрос личностной идентичности. В европейской философии концепты личности, личностного сознания и личностной идентичности являются системообразующими. При этом в проблемном поле западной философии практически не рассматривается возможность отсутствия личностной идентичности как таковой. В то же время в буддийской философской мысли теория «не-Я» существует уже более двух тысяч лет. В контексте современных глобальных трансформаций и усиления роли межкультурного диалога и взаимодействия крайне важно иметь глубокое понимание общих аспектов и различий западных и восточных культур по основным мировоззренческим концептам, к которым, без сомнения, относится и концепт личностной идентичности.

Целью данной статьи является философское исследование особенностей интерпретации вопроса личностной идентичности в буддийской философской традиции.

Вопрос буддийской трактовки личности и личностной идентичности отражен в исследованиях Н.В. Абаева [5], Е.В. Андриенко [1], В.П. Андросова [2], Дж. Джайлса [12], В.В. Налимов [4], С. Радхакришнана [7], Н.П. Ставицкой [9] Е.А. Торчинова [10] и др. В то же время наблюдается практически полное отсутствие исследований, посвященных именно вопросу личностной идентичности в буддийской философии, в то время как этот вопрос является одним из наиболее важных в контексте построения межкультурного диалога и нахождения взаимопонимания между восточными и западными культурами.

Идентичность может быть определена как соотнесение предмета с самим собой в процессе собственных трансформаций. Именно в контексте такой соотнесенности можно говорить о развитии в целом и, в частности, о саморазвитии личности. Ф. Brentano писал об идентичности как о соответствии, мыслимой в совершенстве [3,

с. 126]. В западной философии личностная идентичность нередко анализируется с учетом индивидуальных изменений во времени. При этом *a priori* предполагается, что человек есть личность. Мыслители, которые анализируют вопросы личностной идентичности, вообще не рассматривают вероятность того, что такого феномена может не существовать. Соответственно, в западной философии существование личностной идентичности практически никогда не ставилось под сомнение. Редукционизм при всей своей абстрагированности от личностного начала все же предполагает наличие внутреннего «Я». В рамках философии редукционизма психические явления отрицаются и сводятся к физическим предпосылкам. Например, мышление интерпретируется исключительно как функция мозга. В то время как буддийский подход представляет собой нечто совершенно иное по сравнению с «Я-теориями». Это теория «не-Я».

Западное понимание личности основывается на идее о том, что каждый человек, находясь в социальной среде, характеризуется как представитель определенной гендерной группы, как специалист в определенной профессиональной сфере, как гражданин, как член семьи и т.п. Тем самым он, на основе опыта жизни и процесса обучения, реализует определенный социальный багаж, иными словами – проявляет свою личностную идентичность. Можно дать следующее определение феномена личности: это отдельный человек с определенными чертами характера, индивидуальными способностями и склонностями. Личностное «Я» находится в диалектической связи с «Мы». По словам Д. Ольшанского «Мы» появилось в человеческом сознании значительно раньше, чем «Я» [5, с. 44]. Архаичное мифологическое сознание, как известно, характеризуется нерасчлененностью, отсутствием четкой дифференциации личностного и группового, мифологического и реального. Для того чтобы возникло разделение, в психологическом контексте была необходима встреча с «иным», причем это иное чаще всего выступало носителем совершенно конкретных отрицательных свойств, – агрессии, опасности, смерти и т.д. Но именно это «иное» является важным условием существования «Мы» как отдельной, целостной и осознающей себя человеческой общности. Таким образом, внутреннее разделение социальной реальности на сферы «Мы» и «Они» предстает естественно выработанным свойством человеческого сознания. С другой стороны, «Они» далеко не всегда действительно несут некий отрицательный оттенок. Так, молодежь – в определенном смысле «чужие» для пожилых людей (и наоборот), работодатели – для работников, горожане – для крестьян [8, с. 134]. Но, несмотря на социальный и культурный прогресс, архаичные механизмы продолжают эффективно определять индивидуальное мышление и поведение членов современного общества.

На Древнем Востоке «Мы» доминировало над «Я». В отличие от западных либеральных и индивидуалистических ценностей, на Востоке утвердился принцип полного принятия политической и духовной власти, терпения и покорности. Восточный человек всегда был обусловлен различными степенями личностной зависимости (начиная с семьи, заканчивая подчиненностью органам государственной власти и непосредственно правителя, зачастую воспринимавшемуся как отец всего народа). Восток с древности был ориентирован на харизматичность. Социокультурная и природная реальность воспринималась древневосточным человеком в контексте веры и мистического переживания. Власть и личность правителя обожествлялась. Основная ценностная установка личностного бытия заключалась не в реализации неких прагматических задач, а в поисках высшего идеала. Индивидуальность скорее рассматривалась как зло. Вера в абсолютную власть судьбы породила социально

пассивный тип личности, сочетавшийся при этом с диалектическими поисками духовной свободы.

Социокультурный и психологический тип западного человека воплощается в образах энергичного и практичного Одиссея и ориентированного на познание мира через рациональный путь Фауста. Тип восточного человека воплотился в образах буддийских бодхисатв, в которых преобладают такие качества как созерцательность, сдержанность, направленность на внутреннюю гармонию. В контексте пространства древневосточной культуры совершенствовать мир можно только путем внутреннего духовного самосовершенствования, постижения тотального единства сознания всех живых существ.

Цель буддийского пути, согласно Е.А. Торчинову, заключается в индивидуальном освобождении, или нирване (традиция тхеравады) и в достижении состояния Будды для блага всех живых существ (махаяна) [10, с. 82].

Идентичность же с буддийской точки зрения представляет собой кармически сложившийся набор концепций, представлений, привычек, составляющих тот постоянно меняющийся «смысловой фильтр», через который, согласно вероятностной теории В.В. Налимова, воспринимается истинная реальность и формируется социальное действие [9, с. 66].

Современный представитель буддийской философии Дж. Пхунцогу пишет о том, что примером, иллюстрирующем смысл буддийской трактовки проблемы идентичности является «семантический фильтр». Этим термином он обозначает способ трактовки окружающего бытия как текста, где из бесконечного количества смысловых интерпретаций личность воспринимает определенный аспект, детерминированный ее кармой. Вся остальная тотальность бытия остается за пределами личностного восприятия. Аналогичный механизм работает на прагматическом уровне: личность совершает те поступки, которые кажутся ей наиболее оптимальными в данной ситуации, что, опять же, обусловлено ее кармой. Данный «смысловой фильтр» не является чем-то жестким и неизменным. Напротив, он достаточно гибкий и меняется в зависимости от полученного опыта соприкосновения с различными феноменами, людьми и ситуациями.

Важнейшую роль при этом играет сам волевой акт осознанного выбора пути интерпретации действительности и построение поведенческой стратегии по адаптации и творческой трансформации реальности на ее основе. В этом акте личность направляет свою жизненную силу в то или иное русло. Именно в этом акте заключается личностная идентичность в системе буддийского мировоззрения.

Личность в философии буддизма – это процесс бесконечной смены причинно обусловленных состояний психики и связанных с ними телесных состояний. Перерождение – это также смена состояния, но более радикальная. Из этого следует, что личность не обладает никаким постоянством.

При отрицании существования личности как некоего стабильного феномена буддизм не отрицает уникальности личностной идентичности каждого человека. Это связано с уникальностью путей интерпретации реальности, чтения «онтологического текста», выстраивания своего восприятия, мышления и поведения на основе полученных интерпретаций. Каждая личность говорит с бытием на своем особом языке, затрагивающем как ее телесность, так и психоэмоциональную сферу. В философии буддизма махаяны особое значение придается принципу сострадания, который базируется на том, что личностная идентичность с эгоцентрической ориентации на себя, на собственное «Я», переходит к альтруистической ориентации на все окружающее бытие, всех живых существ и осознает тотальность сознания.

Буддизм является одной из немногих религиозных систем мира, в центре которой находится не Бог, не пророк или некая абстрактная идея, а именно человек. И.Т. Фролова считает, что в буддизме вообще «отсутствует антропологическая тематика» [11, с. 26], а доминирующая роль отводится безличному мировому процессу. Но данная точка зрения не совсем правильна, потому что несмотря на весь свой анти-эгоизм и анти-персонализм, буддизм как философско-религиозная доктрина, делает акцент именно на вопросах антропологического характера. Ярким примером является, в частности, буддийское учение Нагарджуны, возникшее в Индии в II–III вв. Подчеркнутый психологизм и выраженная практическая направленность позволяют буддийской философии оставаться живым и доступным учением в течение столь долгого времени и делают его приемлемым для самых разных культурных традиций.

В основе трактовки человеческой природы и религиозно-философской системы Нагарджуны в целом находится категория «шуньяты» («пустоты»). Интерпретация данного понятия вызывает бурные споры среди исследователей. Некоторые ученые склоняются к нигилистическому пониманию теории Нагарджуны, опираясь на тезис о пустотности как абсолютной иллюзорности души, личности и мира в целом. В то же время, глубокое изучение буддийской философии приводит к пониманию того, что термин «иллюзорность», «пустотность» ни в коем случае нельзя понимать буквально [1, с. 66].

Согласно буддизму Нагарджуны мир, человек и человеческое сознание действительно имеют пустотную природу, но только потому, что в их основе лежит принцип взаимосвязанного происхождения вещей и явлений («пратитья-самутпада»). Иллюзорность в данном случае необходимо рассматривать в контексте общей относительности и изменчивости бытия. Принятие данного утверждения совсем не предполагает абсолютного нигилизма в отношении вопросов личностной идентичности. Концепция «шуньяты» не является чем-то специфически-нагарджунистским. Она проходит через все буддийское вероучение, начиная с первых этапов его развития. Пустотность является глубинной сущностью и основой «срединного пути» Будды. Именно через нее, а также через формулу взаимосвязанного происхождения, Нагарджуна раскрывает все психологические процессы, возникающие в человеческом сознании. «Пратитья-самутпада», по сути, является развернутым изложением второй и третьей из «четырех благородных истин» Будды, которые говорят о желаниях как о причине человеческих страданий и о возможности освобождения [5, с. 53]. Это мнение вполне обоснованно, поскольку принцип «пратитья-самутпада» действительно объясняет цепь причинности, ведущую к возникновению тех или иных психологических явлений. Душа, личность, индивидуальность, исходя из учения Нагарджуны, являются изменчивыми соединениями дхармо-частиц, составляющими основу всех человеческих мыслей, эмоций и чувств. Таким образом, Нагарджуна рассматривает сознание человека (а значит, и личность) как живой и динамичный процесс становления и развития.

Система Нагарджуны имеет детально разработанную этическую проблематику. Но возникает вопрос: Как возможно обоснование нравственности в учении, отвергающем существование души, личности и индивидуальной воли? Буддийская философия делает акцент на том, что наличие индивидуальности порождает собственнические чувства и привязанность, а это корень любого зла и преграда на пути к просветлению. То есть, отвергая личность и душу, Нагарджуна дает тем самым глубокое философско-психологическое обоснование нравственных идеалов. Известный российский буддолог В.П. Андросов пишет о том, что Нагарджуна значительно

расширил смысловое значение многих базовых этических категорий [2, с. 224]. Так, категория милосердия означает не только готовность к состраданию и помощи страдающим существам, но и накопление добродетелей («шунья») и истинного знания («джняна»), которые увеличивают возможность практикующего помочь другим, а любовь, кроме своего прямого значения, это еще и «махасукха» – «большое наслаждение», приобретаемое в процессе духовного совершенствования.

Буддийский метод преодоления иллюзий, связанных с самим собой, заключается в том, чтобы заниматься медитацией – практикой, которую можно описать как чистый внутренний анализ или устойчивое внутреннее самосозерцание. Благодаря этой технике предполагаемое внутреннее «Я» становится видимым таким, каким оно есть: простой набор преходящих дхармо-частиц. Это осознание растворяет сконструированный образ себя обратно на элементы, из которых оно было выстроено. И тогда перед внутренним взором медитирующего открывается пустотная природа бытия.

В самых ранних текстах буддизма, входящих в Палийский канон или Типитаку (около 500 г. до н. э.), присутствуют два подхода к личностной идентичности. Первый подход заключается в принятии того, что личность не существует как нечто стабильное и неизменное. Второй подход, основанный на первом, обосновывает тот факт, что люди (и сам Будда) используют слова, которые обозначают некие устойчивые сущности, в том числе «Я», личностное начало. Согласно буддийской философии, они являются просто выражениями, оборотами речи, которые обычно используются в мире, чтобы не запутаться в потоке жизни и не сбиться с Пути. Несуществование чего-либо постоянного или непреходящего, такого как личностное начало, следует постичь и принять как истину, а грамматические особенности языка (которые порождают понятия «Эго», «Я», «личность» и так далее) – все лишь часть приходящей сансарической реальности. Буквальное понимание средств языка приводит к ошибкам восприятия. Так, мы можем подумать, что кто-то, кто использует слова «Я», «Эго» или «Будда» (которые являются всего лишь оборотами речи), на самом деле обозначающий конкретную сущность. Или, с другой стороны, мы могли бы подумать, что тот, кто отрицает существование себя, на самом деле не может иметь в виду что он говорит, и поэтому у нас может возникнуть соблазн сделать следующий вывод смысл, который по-прежнему допускал бы существование «Я».

Комментарии к Палийскому канону свидетельствуют о том, что все будды (просветленные существа) используют два типа речи: обычную и предельную (абсолютную) [12, с. 178–179]. Таким образом, понятия «существо», «человек», «личность», любые имена собственные употребляются в контексте «обычной» (условной) речи. Категории, элементы, смысловые основы используются в качестве предельной речи. Слова, используемые по взаимному соглашению истинны в мирском понимании; слова предельного значения истинны в абсолютном понимании.

Таким образом, буддийская философия интерпретирует личность и личностную идентичность как поток постоянных трансформаций. Различные элементы бытия (дхармо-частицы) считаются основами, из которых состоит все остальное, включая то, что мы называем собой. Эти элементы являются первичными в отношении «Я», а самого «Я» в предельном смысле не существует. Согласно буддизму, в мире нет ничего, даже простого набора дхарм, которые можно отождествить с собой. В опыте нет ничего, кроме непостоянства: наши тела, чувства и мысли вечно приходят и уходят. Буддизм обосновывает, что там, где есть разнообразие, не может быть идентичности. Но человек может использовать понятия «Я», «личность», «Будда», «сансара», «нирвана» и другие слова для обозначения сущностей и феноменов на определенном

уровне трактовки бытия, и в обыденной речи они будут вполне истинными как лингвистические конвенции. В абсолютном же понимании нет ничего, кроме всеобщей относительности и пустотности («шуньяты»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко Е.В. Идея ненасилия в религиозно-философском учении Нагарджуны / Е.В. Андриенко // Культура и цивилизация. – 2018. – Вып. 2 (8). – С. 65–69.
2. Андросов В.П. Буддизм Нагарджуны. – М.: Восточная литература. РАН, 2000. – 799 с.
3. Brentano Ф. О происхождении нравственного сознания / Ф. Brentano // Избранные произведения. – М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1996. – С. 115–135.
4. Налимов В.В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов, смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Прометей, 1989. – 110 с.
5. Ольшанский Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
6. Психологические аспекты буддизма / Под. ред. Н.В. Абаева. – Новосибирск: Наука, 1991. – 184 с.
7. Радхакришнан С. Индийская философия. Т.1. – М.: Стикс, 1994. – 684 с.
8. Сикевич З.В. Социальное бессознательное / З.В. Сикевич, О.К. Крокинская, Ю.А. Поссель. – СПб.: Питер, 2005. – 267 с.
9. Ставицкая Н.П. Идентичность личности в буддизме / Н.П. Ставицкая // Первые Торчиновские чтения. Религиоведение и востоковедение: Материалы научной конференции. С.-Петербург, 20-21 февраля 2004 г. / Сост. и отв. ред. С.В. Пахомов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 64–66.
10. Торчинов Е.А. Введение в буддологию. – СПб.: Санкт-петербургское философское общество, 2000. – 304 с.
11. Фролова И.Т. и др. Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. – М.: Политиздат, 1991. – 306 с.
12. Giles J. The No-Self Theory: Hume, Buddhism, and Personal Identity / J. Giles // Philosophy East and West. – 1993. – Vol. 43, No. 2. – P. 175–200.

Поступила в редакцию 25.10.2021 г

PERSONAL IDENTITY IN THE ASPECT OF BUDDHIST PHILOSOPHY

A.B. Klimenko

The article is devoted to the problem of correlation of social and personal principles in the phenomenon of identity. Various approaches to the problems of individual and personal identity types have been considered. It has been concluded that identity necessarily includes both personal and social elements. Awareness of the integrative unity of the social and personal aspects of identity gives the concept of identity the greatest theoretical potential, helping to understand the deep relationship between the individual and society.

Key words: personality, identity, consciousness, Buddhism.

Клименко Алексей Борисович

Кандидат философских наук,
доцент кафедры философии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: aleks_klim09@bk.ru

Klimenko Aleksey Borisovich

Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor of the Chair of Philosophy,
SCE HPE "Donetsk National University",
Donetsk, DPR.
E-mail: aleks_klim09@bk.ru

УДК 141.32

СОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ «ИГРЫ» В ЖИЗНЕННОМ МИРЕ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

© 2021. М. Я. Мацевич¹, В. В. Валейтёнок²¹«Белорусская государственная академия искусств»²«Белорусский национальный технический университет»

Статья посвящена вопросу осмысления игры как особого способа отражения объективной реальности, ее онтологической значимости в жизненном мире интеллигенции. В результате реализации поставленной цели разработана модель предпосылочности игры, обладающая эвристическим потенциалом для формирования нового образа жизни в условиях пандемии. Научная новизна заключается в проведении философского анализа функционирования игры в аспекте влияния ее методологического инструментария на процесс социализации.

Ключевые слова: игра, культура, труд, пандемия, серьезность, подлинность.

Введение. Многие философы пытались описать природу «Игры» и игр. Они пришли к ряду сходных выводов. Подчеркивалось: игра несет в себе вневременную ценность, у игр есть правила, однако чаще всего, человеческие игровые проекты универсальны по своему охвату. И все же остаются важные метафизические вопросы, философы продолжают спорить о природе «экзистенциальной игры», ее связи с иными играми. Что такое игры и «Игра», как они взаимосвязаны?

Постоянство этих фундаментальных вопросов указывает: в определенной степени неопределенность «Игры» пугающа для интеллигенции. Некоторые рассуждают о взаимозаменяемости «Игры» и игр, в то время как другие рассматривают их в качестве двух различных явлений. Однако даже те, кто пытался отличить «Игру» от игры, дают двусмысленные или запутанные описания. Конечным результатом у большей части мыслителей в обыденной жизни появилась тенденция к слиянию этих двух разновидностей игры. Смешение настолько распространено, что интеллигенция регулярно повествует об участии во всех и любых играх как об «игре в игры», даже если означенное не может быть точным метафизическим описанием нашего опыта.

Однако при неоправданном соединении двух вещей в одну порождается конфликт. Это часто происходит, когда важные различия между тесно связанными явлениями упускаются из виду, игнорируются. Смешивать два явления – значит, смешивать или сливать их в одно, хотя каждое явление имеет свои отличительные черты. Так, по-видимому, обстоит дело с «Игрой» и играми. В статье рассматривается проблема игрового конфликта и его появлений в различных формах. Начиная с древнейших историко-философских примеров до авторов современности, проводится анализ экзистенциальной игры, частных игровых практик и путаницы в отношениях между ними. Интеллигенция настолько доверяет игре и играм, что часто используют эти два термина как синонимы, переходят от игры к игре и обратно, не постигая природы возможных различий. Пытаясь эксплицировать отличительные черты двух основных типологий, часто делают это методами, неправильно истолковываемыми. Интеллигенции временами элементарно недостает способностей в простом описании своей игры и игровых отношений, недостает искренности и честности, смелости. Во второй части статьи разъясняются элементы, по-видимому, порождающие игровой

конфликт. Репрезентируется, как неадекватные феноменологические объяснения делают игру игрой непрозрачных различий. Эта двусмысленность связана с общей неспособностью основной части интеллигенции идентифицировать связь между интенциональными действиями и интенциональными объектами. В частности, неспособность прояснить различия между игрой и игровыми актами, с одной стороны, отличать игровые объекты от их игровых аналогов, с другой.

В последней части статьи утверждается высокая степень ошибочности «авторского участия» интеллигенции в игре. Объясняется, что хорошо построенные игры являются идеализированными условностями. Поскольку они идеальны, они являются мощными игровыми аттракторами, помогая объяснить частое сочетание «Игры» и игр, ошибочно предположение, что они всегда (или почти всегда) встречаются вместе. В качестве методологической основы авторы использовали сравнительно-историко-хронологический подход к анализу литературы, относящейся к исследуемой теме, а также метод построения синтетического вывода и аналогий.

«Игра» в исторической ретроспективе. Впервые размышления об игре приводит, в частности, Платон, констатируя связь между игрой и политикой. Здесь же проявляется основная мысль, закреплённая в более позднем понимании, например, у Дж Локка и И. Канта: игра, позволяющая чему-то учиться. В случае Платона это означает изучение законов. Учитель Платона и предшественник, Сократ, явно не занимался игрой как категорией, но действовал в игровом поле. Следуя реконструкции Ф. Ницше, Сократ пропагандировал философию среди молодежи Афин в особого рода игре, а точнее, в состязаниях: новом типе «агона», а именно, диалектике. Только Платон затем возвел ее в «художественную форму» и тем самым вновь лишил близости к играм. Но этому состязанию и игре предшествовал уже другой, ницшеанский концептуальный предшественник: «агон» Гераклита [1]. Это специфически греческое понимание «конкуренции» стимулировало «конкуренцию мысли» отдельного грека и в греческом государстве, тем самым задавая особый «жизненный драйв».

Энергия «агона» сублимируется в понимании Ницше из первоначального побуждения грека: он целиком укоренен в природе и зловещ [2, с. 14]. Эта первоначальная близость к природе проявляется в ее низменности, в том числе в символической силе «агона».

Гераклит философски отменяет исторические судьбы греков своими возвышенными словами: «видел не наказание ставшего, но оправдание становления» [3, с. 322]. Как и Ф. Ницше обходит чистое противопоставление человеческих состязательных усилий в «агоне» через рассмотрение свободных, детских игры. В понимании Ницше, таким образом, Мир превращается в «игру Зевса».

Из этого краткого обзора мы можем видеть, что определение смысла человеческой жизни уже в древности можно символически обозначить отношением к игре между двумя полюсами: 1) игрой друг против друга, соревнованием, 2) игрой с чем-то, друг с другом; «игрой богов» «игрой мира». Государственные воспитательные воззрения Платона на основе момента обучения остаются при этом внешними; его наблюдения соответствовали обоим представлениям об игре одновременно. Прежде чем мы рассмотрим еще одну типизацию игры, включающую в себя означенные моменты, обратимся к более поздним рецепциям игры, собрав воедино основные исторически возросшие аспекты игры.

Писатель и гуманист Франсуа Рабле написал роман «Гаргантюа и Пантагрюэль», в котором роль игр в развитии человека ставится на первое место как способ лучшего умственного и физического развития. Ф. Вольтер овладел, так называемой, игрой слов,

используя, например, игровые приемы «пародии» и «редукции» в поэме «Орлеанская девственница». И. Кант называл игру и превращение ребенка в личность счастливым временем [4, с. 149]. Ф. Шиллер считал, что игра стала широко известна и признана в современных культурологических исследованиях: человек играет только тогда, когда он человек в полном смысле этого слова, и он человек только тогда, когда он играет [5, с. 318].

Л. Бюхнер вел большую дискуссию среди ученых относительно того, что игрой правит естественный миропорядок. В противовес этой идее Г.В. Плеханов в своей работе «Письма без адреса», в частности в третьем письме, настойчиво утверждал, что игра – «дитя труда» [6, с. 9-12]. Английский философ Герберт Спенсер рассматривал игру как проявление избытка жизненных сил, требующего своего выхода. Игра имеет искусственную жизненную практику: чем больше запас жизненных сил, тем больше желание играть. Немецкий философ и психолог К. Гросс, открывая истоки игры в животном мире, рассматривал ее как средство доинстинктивной адаптации животных и человека к будущим условиям жизни. Зигмунд Фрейд теоретизировал, что игра – это реализация подавленных желаний, первичных инстинктивных влечений человека. Эрик Берн описывал игру как акт взаимодействия, акт коммуникации, единичное отношение одного человека к другому посредством вербализации.

«Общая» концепция игры. Каждый мыслитель и ученый в процессе развития культуры вносит свой вклад в совершенствование знаний о природе и культурной роли игры, а современный мир продолжает изучать феномен игры. Так, например, поведение главного героя романа Достоевского «Игрок» можно проанализировать с помощью теории Фрейда. Существует сложный вопрос о степени определения принципов поведения человека в экспериментальных социально-предпочтительных играх в контексте игр в лабораториях и за их пределами.

Всесторонний анализ различных определений понятия игры проводится как помощь ученым в улучшении отношения к этому феномену. Применительно конкретно к интеллигенции пласт понимания феномена игры изучен мало; говоря об интеллигенции, непосредственно изучавшей игру как средство духовного и физического развития из человеческих и рациональных средств отдыха, можно отметить английских социологов М. Гордона [7], Ш. Стратона.

В двадцатом веке ученые, изучающие феномен игры, отошли от дискуссии о его генезисе и природе, главным образом, развивая практические направления теории игр: детские и спортивные игры. Теория спортивных игр, в дальнейшем развиваясь, на некоторое время стала преобладающей концепцией теории игр.

Детские игры преимущественно изучаются в рамках педагогики и психологии. Ряд советских ученых: Д. Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, уделяя большое внимание детским играм, рассматривали их как форму включения ребенка в мир человеческих действий и отношений. Игра, по их мнению, необходима на ранних этапах развития человека, когда высокоразвитые формы работы невозможны для непосредственного участия детей. Г.-Г. Гадамер и Ж. Деррида пытались найти и выявить различия в понимании игрового феномена на основе изучения генезиса, природы и многообразия игровой культуры.

Принципиально углубленное изучение теории игр отражено в концепции голландского культуролога Й. Хейзинга. Если до него исследователи рассматривали игру как важное и необходимое, но все-таки дополнение к жизни, Хейзинга открывает новое отношение к изучению игры. Он не просто констатирует ее важность для культуры, но и доказывает, что культура утверждает себя как своего рода игра.

Отдавая должное своим предшественникам, в частности, Л. Фробениусу, Хейзинга, однако, настаивает на разнице между его пониманием игровой культуры и концепциями предшествовавших ему теоретиков игр. Он одобрительно относится к стремлению Фробениуса вывести понятие игры из серьезного, жизнеспособного и полезного дела. Фробениус, по словам Хейзинга, прекрасно понимает самодостаточность игры, и если игра теперь зависит от целесообразности, то это не значит для него, что так было всегда. Кроме того, Фробениус остается в рамках традиционного понимания игры как подчиненной чему-то более важному и чувствительному [8, с. 59-61]. Хотя самым важным здесь является сам факт игры, Хейзинга считает, что главный недостаток предыдущих теорий игр состоит в трактовке игр как антитезы серьезности. Он также настаивает на рассмотрении игры вне противоположностей «серьезность/игра» – игра крупнее, шире и фундаментальнее, чем серьезность. Если подойти к этому вопросу исторически, то обнаружится, что кажущееся ныне фундаментальным понятие «серьезность» не столь оригинально, а игра гораздо старше трудовых форм культуры и принципиально серьезна. Игра есть нечто независимое, ее понятие имеет более высокий порядок, нежели понятие «серьезного». Потому что «серьезное» стремится устранить игру, но игра вполне способна включать «серьезное» [8, с. 59]. Первоначально древние игры имели чрезвычайно серьезный характер и были самой сутью культуры.

Игра предшествовала любой человеческой культуре, потому что она характерна для многих видов животных – они играют так же, как и люди. Все основные особенности игры уже присутствуют в игре животных, и можно констатировать, что человеческая цивилизация не добавила ни одного существенного признака общей концепции игры. Таким образом, игра имеет биологическое начало. Однако это не значит, что человеческая культура не вносит в игру ничего существенного. Игра, основанная на человеческой культуре, заимствованная человеком у животных и перенесенная в человеческое общество, приобретает новый смысл, значительно обогащается. В человеческой культуре появляются специфически человеческие формы игры, неизвестные и недоступные животным. Игра выполняет многие важные функции в культуре. Любая игра явно или неявно содержит определенные правила, игнорирование которых недопустимы.

Игра связана с церемониалом. Хейзинга настаивает на том, что игра и иерархия составляют нераздельное единство первобытной культуры, иерархия не будет истинно понята, а будет искажена, если нет ее подлинной связи с игрой [9, с. 41]. Связующим элементом, доказывающим зависимость ритуала и иерархии от игры, является праздник – древнейшая форма культуры, в которой игра и ритуал сливаются воедино.

Ученые внутри различных дисциплин занимаются реконструкцией прошлых обществ. С археологической и исторической точки зрения изучаются связи индивидов и групп, человека и окружающей среды, событий, процессов и структур. Не только глобализация как мировой процесс, но и ее региональные эффекты и реакции находятся на переднем плане актуализации. Основная гипотеза: где сплоченней люди, там меньше конфликтный потенциал. Во времена нынешней пандемии важно знать, как люди реагируют в кризисных ситуациях: не только в промышленном и постиндустриальном мире, но и в историческом прошлом, эксплицируя зеркальность нашего поведения.

Заключение. То, что западные интеллектуалы говорят «о кризисе ковида-19», свидетельствует и о нас, интеллектуалах. Получается замкнутый круг, весьма парадоксальный и игровой опыт. Этому могут свидетельствовать работы Дж. Агамбена, А. Бадью, Дж. Батлера, Ж.-Л. Нанси, С. Жижека, Бр. Латура. В «коронованном кризисе»

просвечивает некоторое невольное бессилие их мышления по отношению к «общечеловеческим» нуждам людей.

Однако во избежание возможных недоразумений, авторы излагают эти наблюдения в качестве побуждения к общему самокритическому размышлению о нашей ситуации как, прежде всего, интеллектуальной. Статья приглашает к коллективной самокритике; отражая надежду, что мы, интеллектуалы, подумаем, как мы воспринимаем наш «социальный статус», спросив себя, не является ли нынешнее время, ситуация, «игровым» вызовом, провокационной проверкой нашей подлинности и «профессиональной пригодности».

Во-первых, в заявлениях о ситуации «пандемии коронавируса», авторы, признанные в международном научном сообществе, авторитеты в их соответствующих профессиональных дисциплинах, по существу, повторяют анализы и перспективы из теорий, которые давно известны. Кроме того, эти теории десятилетиями были «общим достоянием», так называемого «критического мышления», но теперь претенциозно выдаются за нечто новое (о пределах капитализм, пределах распространения, влияния либерализма, кризисе потребительского общества, экологическом кризисе, техногенном). Во-вторых, объективное «равновесие жизни» существенно подорвано, на экзистенциальном уровне уязвимость и хрупкость входят в состав конечного существования. И признаки бессилия, интеллектуальной растерянности, наоборот, неожиданно могут стать признаками мудрости. Не аллюзии к известным идеям, а то, как эти аллюзии обрабатываются, приводят ныне к ситуации интеллектуального обморока.

«Ситуация Постмодерна позволила скрыть многие негативные тенденции и заранее дискредитировать любые попытки масштабной философской критики современных обществ. С точки зрения интеллектуальных течений Постмодерна, философия, вместе с социальнoгуманитарными науками, больше не может претендовать на построение целостной картины мира. Кроме того, философским идеям остается все меньше места в массовой потребительской культуре «мира Макдональдса». Свою роль сыграла и современная западная философия, которая даже в критической форме выполняла функции идеологического оправдания существующего порядка. Критика современности на протяжении всего XX века была узурпирована либеральными и умеренно левыми течениями, которые объясняли причины “кризиса европейского человечества” на основе вольных интерпретаций нюансов понимания философии и науки в античности или политкорректно и вяло указывали на некоторые противоречия потребительского общества и технической цивилизации. Тоталитарные тенденции развития современных обществ расценивались как случайные исторические отклонения, связанные с отдельными идеологиями. В результате создалось ложное впечатление, что все беды человечества исчезли вместе с фашизмом и коммунизмом, которые стали удобными способами искусственной изоляции тенденций деградации в прошлом» [10, с. 405]. Возникающая синтетическая парадигма в биологии изменяет образный язык к понятиям сотрудничества, коллективности, взаимности и симбиоза. Таким образом, может возникнуть другая социальная философия эволюции, опосредуется иная картина человеческой социальности, основанная скорее на взаимности, игре, чем на конкуренции.

Вопрос политического обращения с вирусом акцентирует вопрос о роли, влиянии институтов и структур управления на отношения между человеком и окружающей средой. Настоящий кризис не может быть преодолен социальными институтами, которые постепенно деградировали. Широко распространено мнение, что

правительственные учреждения служат узким элитным интересам; в политике ничего не меняется, независимо от того, какая сторона говорит; что этот контроль находится в руках глобальной экономики, политических элит и так далее. Этот кризис может стать пробуждением и возможностью снова ориентировать наши правительственные институты на справедливое социальное ядро.

В доисторические или исторические времена увеличение разнообразия возможностей само по себе позволяет эффективней справляться с новой ситуацией, а также расширять экономические и интеллектуальные ресурсы сообществ. Таким образом, становится ясно и то, насколько необходимыми остаются собственные действия. Ситуации, когда в связи с кризисами отсутствуют археологические данные о самостоятельной деятельности, в основном свидетельствовали об изменении отношений власти: общества с довольно демократическим характером правления могут быть стабилизированы только в том случае, если ранее креативные, оригинальные действия в кризисные времена стали очевидными. Из исторических источников видно, что эпидемические ситуации эксплуатировались и мировоззренчески. Человечество имеет не менее 10 000 лет опыта борьбы с кризисами и пандемиями. Хотя соответствующие исторические ситуации были и есть: ни в коем случае вспышка пандемии сама по себе не приводит к упадку культур или обществ. Верно и обратное: часто удавалось создавать новое из разнообразия. Игру можно интерпретировать в качестве способа делать что-то, то есть, она может быть своего рода отношением в отличие от вида деятельности. Учитывая вездесущность игры, становится трудно найти примеры игр, которые не являются игрой или вряд ли будут встречены как игра. Когда становится трудно вести «игру» в одиночку или отдельно от «мировой игры», слияние этих двух понятий становится более вероятным. В заключение, как отсутствие ясности в отношении игры, так и ее предполагаемая повсеместность приводят к проблемам игровых «конфузов», включая потенциальный «конфуз» с дефиницией «интеллигенция».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кириленко Е.И. Античный агон и опыт соперничества / Е.И. Кириленко // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 2018. – № 42. – С. 127-135.
2. Хайдеггер М. Ницше: в 2 тт. / М. Хайдеггер / Пер. с нем. А. П. Шурбелева. – Т. 1. – СПб.: Владимир Даль, 2006. – 608 с.
3. Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху греков / Ф. Ницше // Полное собрание сочинений: В 13 томах. Т. 1/1: Рождение трагедии. Из наследия 1869-1873 годов – М.: Культурная революция, 2012. – 416 с.
4. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – СПб: Наука, 2001. – 512 с.
5. Шиллер Ф. Статьи по эстетике / Ф. Шиллер // Шиллер Ф. Собр. соч.: в 7-ми т. – Т. 6. – М.: Художественная литература, 1957. – 794 с.
6. Плеханов Г.В. Письма без адреса. Искусство и общественная жизнь / Г.В. Плеханов. М.: Гослитиздат, 1956. – 248 с.
7. Gordan M. The Concise Oxford Dictionary of Sociology / M. Gordan – N. Y.: Oxford University Press, 1998. – 573p.
8. Хёйзинга Й. Homo Ludens: статьи по истории культуры / Й. Хёйзинга / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
9. Хёйзинга Й. Homo ludens / Й. Хёйзинга / Пер. с нидерланд. и примеч. В.В.Ошиса. – М.: Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
10. Филиппович А.В. Человек в новом тысячелетии: от микрокосма к одномерному индивиду / А.В. Филиппович // Философское знание и вызовы цивилизационного развития: мат. междунар. науч. конф. / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол.: А. А. Лазаревич [и др.]. Минск, 2016. – С. 404-408.

Поступила в редакцию 20.10.2021 г.

**SOCIAL CONSEQUENCES OF THE "GAME" IN THE LIFE-WORLD OF THE INTELLIGENTSIA
IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC**

M. J. Matsevich, V. V. Valeitionok

The article is devoted to the problems of the game as the special means of reflecting objective reality, its ontological significance in the life-world of the «intelligentsia». As a research outcome, there was developed the model of the presuppositiveness game, which is heuristic for the conceptual formation of new lifestyle in the conditions of the pandemic. The scientific novelty consists in philosophical analysis of functioning of the game in the aspect of the influence of its methodological tools on the process of socialization.

Key words: game, culture, labour, pandemic, seriousness, authenticity.

Мацевич Мария Янушевна,

Кандидат философских наук, доцент,
Доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
Белорусская государственная
академия искусств, г. Минск, РБ.
E-mail: lentsevich@mail.ru

Matsevich Maryia Janushevna,

Candidate of Sciences in Philosophy,
Associate Professor, Associate Professor at
the Department of Humanities.
Belarusian State Academy of Arts, t. Minsk, RB.
E-mail: lentsevich@mail.ru

Валейтёнок Валерий Владимирович,

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

Valeitionck Valery Vladimirovich,

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

УДК 001.18+140

ИГЕЙАСОФИЯ ПОСТЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ ТРАНСГУМАНИЗМА© 2021. *Р.А. Пидлубный**ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»*

В статье осуществлен анализ возможных тенденций и направлений развития игейасофии человека в эпоху цифровой культуры и цифровой цивилизации в философии трансгуманизма. Рассматриваются различные варианты технократического подхода к исследованию игейасофии человека в движении трансгуманизма, в различных футурологических проектах. Гуманитарный дискурс сосредоточен на онтологических, гносеологических, аксиологических вопросах. Анализ произведен с точки зрения междисциплинарных исследований, представляющих конвергенцию нано-био-инфо-когно (NBIC) технологий, информационных технологий и искусственного интеллекта (AI) и социально-гуманитарного знания.

Ключевые слова: игейасофия, цифровая цивилизация, цифровая культура, дигитализация, трансгуманизм, постиндустриализм, постчеловек.

Данная статья написана в рамках диссертационного исследования. Это наложило определенный отпечаток как на формат статьи, так и на тот круг вопросов, который в ней поднят. Вместе с тем, вопросы, которые поднимаются в статье, не могут быть рассмотрены в рамках только одной философской студии. Поэтому проблематике игейасофии постчеловека будет посвящен еще ряд философских студий.

Актуальность данной статьи состоит в том, что уже сейчас необходимо давать ответы, на многие вопросы, которые встанут в полный рост перед человечеством в будущем. Одной из самых актуальных областей здесь выступает сфера философии здоровья. Многие философы считают, что очень быстрое развитие технологий (т.н. технологий НБИК-кластера(нано-био-инфо-когно)) в ближайшем будущем может привести к утрате человеческой идентичности во всех сферах (телесной, духовной, интеллектуальной) и, в конечном счете, к полному уничтожению человека как вида [5].

Автору представляется, что такой подход к рассмотрению данной проблематики, с одной стороны, является достаточно узким и консервативным. Он не позволяет человечеству достаточно оперативно реагировать на ряд вызовов внешней (подобным, к примеру, пандемии CoViD-19) или внутренней (подобным, к примеру, Первой и Второй мировым войнам) природы. С другой стороны, он основан на попытках спекуляции на ниве извечных человеческих страхов – таких как утрата человеческой самости и определенной предубежденности, если не сказать ксенофобии.

В сфере философского знания существует множество различных концепций, рассматривающих проблематику возможного будущего развития человечества. Автору представляется, что в сфере игейасофии одной из наиболее цельных концепций, на сегодняшний момент выступает философская концепция трансгуманизма.

Трансгуманизм (от лат. *trans* - сквозь, через, за и *homo* – человек) – философская концепция, рассматривающая использование конвергенции, синергии нано-био-инфо-когно (NBIC) технологий, информационных технологий и искусственного интеллекта (AI) для улучшения (аугментации) умственных и физических возможностей человека с целью устранения страданий, болезней, старения и смерти. Трансгуманисты изучают как положительные так отрицательные возможности и последствия применения этих технологий. Зарождение идей связывают с именами Джулиана Хаксли (ввел

современную коннотацию термина трансгуманизм в 1957 г.), Ферейдуна Эсфендияри, Роберта Эттингера [18], Макса Мора [6, с. 20] и др. В эпоху современности трансгуманистическая философия становится на Западе все более популярной – очевидно в силу своей все более возрастающей актуальности [16; 17; 19; 20]. В советское время идеи, во многом схожие с идеями трансгуманистов, развивал в своих книгах о сигомах (синтетических людях) писатель-фантаст Игорь Росоховатский [12]. В России на сегодняшний момент трансгуманистические идеи распространяет Российское Трансгуманистическое Движение и Движение «Россия 2045» [2; 3]. Большое количество ученых – как сторонников, так и противников данных философских взглядов занимаются рассмотрением, изучением, распространением и критикой трансгуманистических воззрений. Рамки данной статьи не позволяют автору указать весь пул таковых, и, пожалуй, данный вопрос заслуживает отдельной студии.

Трансгуманизм это не единое течение, а совокупность различных, иногда прямо противоположных по взглядам течений. Мы можем выделить такие течения как гедонистический трансгуманизм (аболиционизм(биоэтика)), коммунистический трансгуманизм (технокоммунизм), либертарианский трансгуманизм, постгендеризм, техногайанизм, трансгрессивный трансгуманизм.

Идеи трансгуманизма являются развитием идей классического гуманизма, утилитаризма, иммортализма и других философских, социальных и политических идей в новых условиях с применением технологий НБИК-кластера.

Одним из философских фундаментов трансгуманизма выступает философская концепция экстропианства (экстропианизма). Разработал данную концепцию философ Макс Мор.

Экстропианизм (экстропианство) – разрабатываемая (т.е. еще не сложившаяся окончательно) философская система ценностей и стандартов, способствующих улучшению жизни человека. Подобно гуманизму, данная трансгуманистическая философия опирается на силу разума и гуманность, отсутствие веры в непознанное, сверх естественные силы, управляющие судьбой человека. При этом конечной целью в идеале провозглашается отмена старения и смерти человека, уменьшение страдания и увеличение уровня счастья. Основным понятием выступает понятие экстропия (негэнтропия). Экстропия определяется Мором как мера развитости интеллекта, функционального порядка, жизненности, энергии, опыта, стремления к развитию и росту биологической или организационной системы [6].

Макс Мор выделяет следующие принципы экстропианства [6]:

Безграничное Расширение: Стремление к большему интеллекту, мудрости, и эффективности, неограниченному сроку жизни, и устранению политических, культурных, биологических, и психологических ограничений в проявлении и реализации себя. Постоянное преодоление ограничений на прогресс и возможности. Расширение во вселенную и продвижение без конца.

Само-преобразование: Утверждение непрерывного морального, интеллектуального, и физического самоусовершенствования, через разумное и критическое размышление, личную ответственность, и экспериментирование. Стремление к биологическому и неврологическому приросту.

Динамический Оптимизм: Питание динамического действия положительными ожиданиями. Принятие рационального, основанного на действии, оптимизма, избегающего как слепой веры, так и костного пессимизма.

Интеллектуальная Технология: Творческое применение науки и техники, для превышения "естественных" пределов, налагаемых нашим биологическим наследием, культурой, и окружающей средой.

Произвольный Порядок: Поддержка децентрализованных, на добровольных началах, процессов общественного согласования. Поощрение терпимости, разнообразия, долгосрочного размышления, личной ответственности, и индивидуальной свободы.

Здесь мы видим, что принципы экстропианства являются принципами не только идеологическими, но и направленными на практическое воплощение. Направленными прежде всего на преодоление человеческой ограниченности путем полной их интеграции в жизнь. Основным путем совершенствования человека является технологическая его перестройка, улучшение(аугментация) в физиологической, генетической, интеллектуальной, психической сферах с целью преобразования в состояние постчеловека – существа обладающего беспрецедентными физическими, интеллектуальными, психологическими способностями, потенциально бессмертными, неограниченными индивидуумами.

Ниже мы рассмотрим ряд тенденций ближнего и дальнего прицела в сфере игейасофии, которые потенциально могут возникнуть в ходе воплощения в жизнь принципов экстропианства.

При рассмотрении тенденций ближнего и дальнего прицела в сфере игейасофии [8] автор исходит из наиболее оптимального, на сегодняшний момент, определения здоровья, данного в преамбуле Устава ВОЗ [14, с. 1]. В этом определении присутствуют, как минимум, физический, психологический и общественный уровни феномена здоровья. К этому следует добавить и четвертый уровень – уровень духовного здоровья, который не тождественен здоровью психологическому [7]. При этом следует понимать, что ключевым фактором здесь является фактор гармонии – обретение полного благополучия [9, с. 87].

Здоровье является специальной философской категорией, в которой отражены индивидуальные, социальные и рефлексивные его стороны.

При рассмотрении здоровья был использован междисциплинарный подход.

К рассмотрению потенциально возможных тенденций ближнего и дальнего прицелов мы подходим с позиций классических частей философского знания – онтологически, гносеологически, антропологически, аксиологически. Такой подход дает возможность более четко очертить отдельные тенденции, т.к. часто, в силу гипотетичности предметной области одни тенденции создают точку бифуркации для возникновения других тенденций. За рамками работы, в силу ограниченности объема, остались многие значимые вопросы. В частности, рассмотрение социально-философских, этических и эстетических тенденций развития индивидуума и общества. Которые будут рассмотрены более подробно в других философских студиях.

При рассмотрении *онтологических тенденций* необходимо понимать следующее – в философии трансгуманизма рассматривается не просто смена парадигмы человеческого существования, в ней рассматривается переход на следующий эволюционный уровень, на иную стадию человеческого бытия. При этом также необходимо понимать, что бытийная сущность человека не тождественна только его телесности. Иными словами, людьми нас делает не только наличие нашего тела, но и множество иных факторов присущих человеку – сострадание, любовь, дружба, взаимовыручка, чувство прекрасного и т.д. Следовательно, для понимания онтологических тенденций, в данной студии, мы должны рассмотреть дефиниции таких терминов, которые помогают понять возможность изменения бытийной сущности человека. К ним относятся:

Термин «Информационная эпоха» – это исторический период, начавшийся в середине XX века. Основной чертой является быстрый переход от традиционной

промышленности, в экономику, основанную на микроэлектронных информационных и коммуникационных технологиях и генной инженерии [4].

Термин «цифровая цивилизация» («информационное общество»), как и многие современные термины, представляет собой концепт, содержательное наполнение которого определяется конкретным дискурсом и различными теориями [15]. Обобщенно информационное общество можно рассматривать как принципиально иной тип развития общества, при котором на смену аналоговым и линейным форматам коммуникации и функционирования систем приходят цифровые, электронные. Они не только определяют характер и направленность деятельности человека и социума, но и становятся основными, определяющими цели и смыслы человеческой жизни и деятельности. При этом определяющей категорией при рассмотрении любой теории является концепция «информации», которая имеет онтологическое, гносеологическое и аксиологическое прочтение [10].

Термин «цифровая культура» Цифровая культура рассматривается как стадия в развитии информационного общества, результат научных достижений на основе информатики, нанотехнологий, биоинженерии, когнитивистики, социального управления и широкого внедрения конвергентных технологий во все сферы жизни, включая создание интернета вещей, «умных домов», «умных городов» и т.п. В результате масштабной дигитализации происходит трансформация социальных коммуникаций (замена иерархических отношений сетевыми структурами), человеческой телесности и сознания (вживление чипов, виртуализация жизненного мира, создание «дополненной реальности» и т.п.), виртуализация социальных коммуникаций и всех форм социальных отношений, включая политическую сферу [3].

Термин «датаизм» - философская парадигма, провозглашающая, что Вселенная состоит из потоков данных(информации) и что ценность всякого явления или сущности определяется их вкладом в обработку данных. Движение информации должно быть полностью свободным, каждый индивидум является частью информационного пространства, потребляя данные и обогащая его новыми [17, с. 430-465].

Термин «постчеловек» – обобщенный образ дальнейшего развития человека будущего, который может отказаться от привычной современности идентификации, в результате применения нано-био-инфо-когно (NBIC) технологий [5].

Термин «аналоговый человек» – обобщенное понятие для обозначения всех стадий человека вида *homo sapiens sapiens*, предшествующий стадии Е-человека.

Термин «Е-человек» (цифровой человек) – гипотетическое состояние сознания (либо форма существования) человека при котором, путем переноса всей полноты совокупной информации присущей человеку на цифровые носители разной природы, образуется полная цифровая копия конкретного индивидуума. Таким образом, после смерти физического тела человек получает возможность дальнейшего существования в виде потока данных, что приравнивается к фактическому бессмертию. Промежуточная стадия дальнейшей эволюции человека

Термин «киборг» – сокращение от «кибернетический организм», биологический организм, содержащий электронные компоненты, человеко-машинный гибрид.

Термин «трансген» – генетически модифицированный человек.

Термин «сигом» – (от лат. *syntheticus homo* – синтетический человек) понятие, введенное писателем Игорем Росоховатским для обозначения высшей стадии человеческого развития. «Человек как бы переступит природные рамки и отобразит сам себя в универсальном пластичном организме, будет безболезненно достраивать и перестраивать его» [12].

Термин «Homo deus» – (от лат. «Богочеловек»), высшая стадия дальнейшего развития человека, с использованием результатов достижения конвергенции всего пула технологий НБИК-кластера [17].

Как видно из рассмотренных выше терминов, человечество гипотетически может перейти на иной(небиологический) эволюционный уровень. При этом, очевидно, изменится и сущность здоровья для такого человека. С одной стороны, возможно, из базовой потребности человека, здоровье может стать неким несущественным свойством, которым люди будут обладать по умолчанию. С другой стороны, по аналогии с биологическими вирусами, существуют информационные вирусы, обладающие аналогичными свойствами. Поэтому вполне возможно, что сущность здоровья не претерпит изменений.

Вывод: таким образом, рассмотрев данные понятия, мы можем прийти к выводу, что в недрах человеческого социума, который находится на этапе цифровой цивилизации в стадии цифровой культуры в период информационного общества при использовании концепции датаизма со временем возникнет такая ситуация, что человек постепенно перейдет с уровня аналогового человека на иной(небиологический) эволюционный уровень Богочеловека(постчеловека), поэтапно(или параллельно) минуя стадии Е-человека, трансгена, киборга, сигома. При этом в отношении сущности здоровья одинаково возможна двоякая ситуация – как изменение его сущности, так и возможность остаться оной без изменений.

Гносеологические тенденции в сфере игейасофии сводятся к двум областям – к античному «Γνῶθι σεαυτόν» («Познай самого себя») и к вопросам образования как сфере познания. Первая относится, скорее к области антропологии, которой автор коснется ниже. Тенденции в сфере образования – обеспечение преемственности знания в сфере игейасофии (в данном случае обеспечение ускорение получения информации, ее верификации и качества, что в условиях цифровой эпохи выходит на первое место и, в конечном итоге может привести к созданию концепции, а в последствии и технологий «информационного здоровья» и «информационной медицины», когда для оздоровления в организм будет вводиться поток определенных данных (различной природы – генетической, нанотехнологической) либо же просто произойдет чисто механическая замена определённых поврежденных частей с, опять-таки, информационным обеспечением такого процесса) [11]. В данной сфере вызовы времени, в частности эпидемия CoViD-19 выводят на первое место процессы цифровых и онлайн коммуникаций, что требует пересмотра основных парадигм образования, а не сводится к наличию чисто аппаратных средств решения данных вызовов. (т.е. вопрос стоит не столько о введении интернет-коммуникативных технологии nG поколения, сколько о смене парадигмы образования – когда основной способ обучения приходится на дистанционную и онлайн форму образования, а также в будущем на изучение любого предмета путем копирования информационных данных непосредственно в мозг или дата-центр выполненный на носителе как биологического, так и небιοлогического типа).

Антропологические тенденции также развиваются под влиянием нано-био-инфо-когно (NBIC) технологий, но связаны они, в первую очередь, с самопознанием человека. Условно их можно разбить на три группы: 1) ментальность; 2) физиология; 3) психика.

Ментальность. Близкие тенденции: постоянно нарастающий объем информационного потока (тексты, видео-, аудио- и так далее) привел к тому, человеческое сознание будет не в состоянии справиться с ним. Информационная перегрузка, предсказанная Тоффлером [13] привела к наличию т.н. «клипового

мышления» и новояза – ответной реакции психики человека, способа преодоления все усиливающегося давления информационного потока. С одной стороны, путем восприятия сознанием только ограниченного по времени и количеству объема информации (очевидно, что его предпосылки заложены в «Законе Миллера»). С другой стороны, путем уменьшения количества фонем в словах, заимствование более коротких морфем из других языков (т.н. «молодежный» сленг, новояз). В силу информационного взрыва (составляющего для здоровья человека определенную опасность) такая реакция психики представляется автору, как имеющая ограниченный ресурс.

Дальние тенденции: рано или поздно, с учетом концепции «информационных барьеров» [1, с. 9-11] человечество столкнется с необходимостью либо в смене парадигмы мышления – то есть переход на небинарное (n-мерное, и т.д.) мышление, позволяющее справляться с возросшим объемами информационного потока. То есть перейти на новую эволюционную стадию *homo sapiens informaticus*. Либо частично или полностью заменить материальный носитель информации путем его аугментации(киборгизации) с наступлением четвертой промышленной революции и переходом на 6й технологический уклад. Грубо говоря, на сегодняшний момент, учитывая «Закон Миллера», мы достигли максимума своей «операционной памяти». Что также не соотносится с ключевым фактором игейасофии – фактором гармонии. Человеческая природа и эволюционное развитие предполагают восстановление гармонического сосуществования между человеком и окружающей средой по принципу «сообщающихся сосудов».

Физиология. Многими философами воспринимается как отрицательная группа тенденций, в следствие кажущейся утраты телесной идентичности человека [5; 11]. Здесь можно выделить 3 группы тенденций. 1) Аугментация(киборгизация) – изменение физиологии путем соединения живой плоти с разнообразными механизмами, где возможна замена как отдельных частей тела или органов, так и всего тела в целом. Относится к группе ближних тенденций; 2) Нанотехнологизация – изменение современной физиологии человека путем использования технологических методов, применяемых для изучения, проектирования и производства материалов, устройств и систем, включая целенаправленный контроль и управление строением, химическим составом и взаимодействием составляющих их отдельных элементов нанодиапазона на молекулярном уровне. Относится к группе дальних тенденций в связи с определенным технологическим барьером, в которое уткнулось промышленное производство и который человечество пока неспособно преодолеть. (на сегодняшний момент минимальный размер микрочипов составляет, к примеру, 4 нанометра); 3) Изменение физиологии путем внедрения достижений генной инженерии и в конечном итоге появление трансгенов.

Психика. Тенденции психического развития в силу достаточно широкого теоретического поля в данной работе рассмотрены не будут. В дальнейшем рассмотрению этого вопроса будет посвящена отдельная студия.

Аксиологические тенденции связаны в первую очередь с вопросами ценности всех составляющих здоровья, так и с процессом обретения новых возможностей (желание стать сверхчеловеком, *homo deus*) и, в конце концов, бессмертия (начиная от цифрового бессмертия, путем загрузки всей совокупности информации отдельного индивида на цифровые носители, и заканчивая неопределенным продлением срока жизни в следствие замены органов, частей тела и всего тела разной природы (био-, нано-, техно-). Как уже было сказано выше, с изменением бытийной сущности человека *аксиологическая сущность здоровья* также изменится. Что, в конечном счете, одинаково возможно в двух различных формах.

Выводы. Таким образом, в заключении мы пришли к следующим выводам:

1. Онтологический: в недрах человеческого социума, который находится на этапе цифровой цивилизации в стадии цифровой культуры в период информационного общества при использовании концепции датаизма со временем возникнет такая ситуация, что человек постепенно перейдет с уровня аналогового человека на иной (небиологический) эволюционный уровень Богочеловека (постчеловека), поэтапно (или параллельно) минуя стадии Е-человека, трансгена, киборга, сигома. При этом в отношении сущности здоровья одинаково возможна двоякая ситуация – как изменение его сущности, так и возможность остаться без изменений;

2. Гносеологический: обеспечение преемственности знания в сфере игейасофии (в данном случае обеспечение ускорение получения информации, ее верификации и качества, что в условиях цифровой эпохи выходит на первое место и, в конечном итоге может привести к созданию концепции, а в последствии и технологий «информационного здоровья» и «информационной медицины». Этот процесс, возможно, будет сопровождаться сменой парадигмы образования – когда основной способ обучения приходится на дистанционную и онлайн форму образования, а также в будущем на изучение любого предмета путем копирования информационных данных непосредственно в мозг или дата-центр выполненный на носителе как биологического, так и небιологического типа;

3. Антропологический: с изменением бытийной сущности человека, человечество неизбежно столкнется с изменением физиологии, ментальности и психики, – человечество столкнется с необходимостью либо смены парадигмы мышления – переходе на небинарное (n-мерное и тому подобное) мышление, позволяющее справляться с возросшим объемами информационного потока либо с необходимостью частичной или полной замены материальный носителя информации путем его аугментации (киборгизации, нанотехнологизации, изменения генетической информации) с наступлением четвертой промышленной революции и переходом на шестой технологический уклад.

4. Аксиологический: изменение бытийной сущности человека приведет к тому, что, с одной стороны могут измениться ценности всех составляющих здоровья, что связано с процессом обретения новых возможностей (желание стать сверхчеловеком, homo deus) и, в конце концов, бессмертия (начиная от цифрового бессмертия, путем загрузки всей совокупности информации отдельного индивида на цифровые носители, и заканчивая неопределенным продлением срока жизни в следствие замены органов, частей тела и всего тела разной природы (био-, нано-, техно-). С другой стороны, таковых изменений может не произойти в силу неизменной гуманистической сущности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глушков В. М. Основы безбумажной информатики / В.М. Глушков. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. – 552 с., с. 9-11.
2. Дыдров А. А. Человек будущего в трансгуманизме: семиотический анализ концепции о неочеловеке // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». – 2014. – Т. 14, № 2. – С. 81-84.
3. Ицков Д. Заповеди жизни неочеловека [Электронный ресурс] // Д. Ицков. – Режим доступа: <http://www.2045.ru/news/31383.html> (дата обращения 15.12.2021)
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
5. Кутырев В.А. Философия трансгуманизма: Учебно-методическое пособие / В.А. Кутырев; Нижний Новгород: Нижегородский университет, 2010. – 85 с.
6. Мор Макс Принципы экстропии [Электронный ресурс]. // Макс Мор. – Режим доступа: <http://transhumanism-russia.ru/content/view/168/94/> (дата обращения 15.12.2021).

7. Пидлубный Р.А. Духовное здоровье как основа духовного производства // Материалы Международной научной конференции, (25 апр. 2020 г.) / ГОУ ВПО «ДОННТУ», Каф. философии, Каф. социологии и политологии [и др.]; отв. ред Т. Э. Рагозина. – Донецк: ДОННТУ, 2020. – Вып. 6. С. 414–420
8. Пидлубный Р.А. Игейасофия как новый философский термин: pro et contra // Р.А. Пидлубный, Вестник ДонНУ. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2020. – №4. – С. 88-94
9. Пидлубный Р.А., Романова А.С. Саморазвитие личности как основополагающий фактор игейасофии современности // Глобальные угрозы развитию цивилизации в XXI веке (VII Декартовские чтения): материалы международной научно-практической конференции, Москва-Зеленоград, 11 марта 2021 г. в 3 ч. / Под общ. ред. А. И. Пирогова, Т. В. Растимешинной. – М.: МИЭТ, 2021. – Ч.2. – С. 85-90.
10. Пидлубный Р.А. Понятие «информация» как фундаментальное понятие процессов управления в социуме // V Республиканская научная интернет-конференция «Социально-правовые аспекты управления: проблемы теории и практики» (1-8 ноября 2021 г., Донецк) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elearn.donampa.ru/enrol/index.php?id=2924>
11. Поликарпов В.С., Поликарпова В.А. Телесность человека: генные и информационные технологии // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – Т. 64. – № 9-2. – С. 102-105.
12. Росохватский Игорь Прописные истины / Игорь Росохватский; Киев: Веселка, 1987. – 240 с.
13. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: «Издательство АСТ», 2004. – 557 с.
14. Устав (конституция) Всемирной организации здравоохранения от 22 июля 1946 года [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution> (дата обращения 15.12.2021.).
15. Уэбстер, Фрэнк Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер; Пер. с англ. М. В. Арапова, Н. В. Малыхиной; под. ред. Е. Л. Вартановой. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
16. Фукуяма Фр. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма; Пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ОАО «ЛЮКС», 2004. – 349 с.
17. Харари Ю. Н. Homo Deus. Краткая история будущего / Юваль Ной Харари ; [пер.с англ. А. Андреева]. – М.: Синдбад, 2018. – 496 с.
18. Ettinger R. Man into superman: The startling potential of human evolution - and how to be part of it. / R. Ettinger; New York: St. Martins press. – 1972. – 312 p.
19. Fernando Francesca Philosophical Posthumanism / Francesca Fernando; London: Bloomsbury Publishing Plc, 2019. – 291 p.
20. More, M. The Philosophy of Transhumanism. / M. More // The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future. Ltd. Chichester: John Wiley & Sons. 2013. – 460 p.

Поступила в редакцию 10.10.2021 г.

IGEYASOPHY OF THE POSTHUMAN IN THE PHILOSOPHY OF TRANSHUMANISM

R. A. Pidlubniy

The article analyzes possible trends and directions of the development of human iheiasophy in the era of digital culture and digital civilization in the philosophy of transhumanism. The main methodological approaches to the study of the human philosophy of digital culture, posthuman are considered. Various variants of the technocratic approach to the study of human iheiasophy in the transhumanism movement, in various futurological projects are considered. The humanitarian discourse focuses on ontological, epistemological, axiological issues. The analysis is carried out from the point of view of interdisciplinary research representing the convergence of nano-bio-info-cogno (NBIC) technologies, information technology and artificial intelligence (DI) and socio-humanitarian knowledge.

Key words: igeasophy, digital civilization, digital culture, digitalization, transhumanism, posthuman.

Пидлубный Роман Анатольевич

Аспирант кафедры философии,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: hrabr@yandex.ru

Pidlubniy Roman Anatolievich,

Graduate Student of the Chair of Philosophy
SEI HPE "Donetsk National University", Donetsk,
DPR.
E-mail: hrabr@yandex.ru

УДК 101.9

ФЕНОМЕН САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

© 2021. А. С. Романова

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена вопросу социокультурных трансформаций философского осмысления феномена саморазвития личности. Проанализированы философские взгляды на природу личностного саморазвития с древности до современности. Сделан вывод о том, что на изменение философских взглядов на личностное саморазвитие оказала влияние смена типов научной рациональности, что проявилось в постепенном переходе от идеи саморазвития как активности личности в отношении себя с целью самосохранения (XVII–XVIII вв.), через представление о личностном самопреобразовании (XIX–XX вв.) к идее самосозиданию (XXI в.).

Ключевые слова: личность, саморазвитие, философия, сознание, общество, культура.

Вопрос о личности и ее развитии является одним из наиболее широко изучаемых, и, в то же время, сохраняющим высокую степень актуальности в современной науке. Личность выступает объектом исследования множества отраслей научного знания – психологии, социологии, медицины, педагогики, философии и др. При этом каждая отдельная наука изучает личность в определенном теоретико-методологическом контексте, в результате чего не всегда можно сложить некую целостную картину, позволяющую понять закономерности развития самого предмета исследования. Задачей философского знания в данном случае является интеграция данных отдельных наук и формирование на этой основе наиболее целостного и системного понимания феномена личности, а также процессов и механизмов ее развития и саморазвития. Данная задача тесно коррелирует с вечным философским вопросом о познании сути и смысла бытия человека в мире и знаменитым античным призывом «Человек, познай самого себя».

Целью нашей статьи является исследование сущности основных подходов к саморазвитию личности, сформировавшихся в различные периоды историко-культурного развития общества.

Вопрос личностного саморазвития в различные эпохи волновал многих известных мыслителей, среди которых – Платон [7], Аристотель, Фома Аквинский [8], Августин Блаженный [1], И. Кант [4], М. Шелер [12], Э. Кассирер [5], Г.-Х. Гадамер [2], М. Хайдеггер [11], С. Кьеркегор [6], З. Фрейд [9], Э. Фромм [9] и др. На современном этапе проблема личностного саморазвития в той или иной степени раскрыта в работах В.А. Лекторского, Н.Н. Моисеева, М.С. Каган, В.Н. Сагатовского, В.С. Степина и др.

В целом, анализ источников и литературы позволяет говорить о том, что проблема личностного развития в современной науке является достаточно актуальной и различные ее аспекты были частично рассмотрены многими авторами – представителями не только философского знания, но и психологии, педагогики, социологии, истории и других наук. В то же время культура и социум пребывают в процессе постоянных трансформаций, что особенно заметно в последние десятилетия, обусловленные интенсификацией процессов глобализации, поэтому постоянно сохраняется потребность в научных работах, систематизируют проблемы, связанные с динамикой личностного бытия в глобальном контексте.

Личность – это не просто пассивный отпечаток общественных отношений, а саморазвивающийся социокультурный феномен, воплощающий наиболее активные тенденции социальных преобразований, способность самостоятельного творческого мышления и действий, тем самым давая толчок развитию общества.

Личность (греч. *persona*, маска в древнегреческом театре) – это отдельный человек с определенными чертами характера, индивидуальными способностями и склонностями. Неотъемлемыми признаками личности выступают разумность, владение языком, способность к трудовой деятельности, самостоятельность, стремление к свободе, сила воли, оригинальность чувств, ответственность. Эти признаки детерминируются всей системой общественных отношений, всем социальным укладом.

Личность не только формируется социумом и культурой, но и сама влияет на них в зависимости от своего образования, профессии, общественного положения и активности. Определяющая роль в этом процессе принадлежит социуму, который создает благоприятные или неблагоприятные условия для деятельности человека.

Изучение личности тесно связано с социокультурным контекстом, обусловленным историческими особенностями развития общества и культуры.

Для исследования эволюции воззрений на проблему личности важно учитывать биосоциальную природу данного явления, а также то, что в разные периоды истории менялся акцент на первой и второй компонентах личности. В первобытном обществе человек практически не выделялся из общественной среды, поскольку условия его бытия не позволяли выжить вне сообщества себе подобных индивидов. Соответственно, обращаясь к словам К. Маркса о том, что человек – это животное, которое не только склонно к общению, но и только в обществе и может обособляться, можно утверждать, что архаический период истории человеческой цивилизации был временем, когда личностное сознание только зарождалось. Об автономной личности в этот период говорить не приходится. Первобытнообщинный строй опирался на род, в котором не существовало понятия индивидуальной ответственности, свободы, личных прав и обязанностей. В первобытном родовом сознании еще не выделилась оппозиция «Я – Они», а существовала лишь оппозиция «Мы – Они» (или «Свои – Чужие»).

На Древнем Востоке «Мы» всегда доминировало над «Я» в ценностном аспекте. В отличие от западных либеральных ценностей, на Востоке утвердился принцип полного принятия власти, терпения и покорности. Восточный человек всегда был обусловлен различными степенями личностной зависимости (начиная от семьи, заканчивая подчиненностью органам государственной власти и непосредственно правителя, зачастую воспринимавшемуся как отец всего народа). Восток с древности был ориентирован на харизматичность. Социокультурная и природная реальность воспринималась древневосточным человеком в контексте веры и мистического переживания. Власть и личность правителя обожествлялась. Основная ценностная установка личностного бытия заключалась не в реализации неких прагматических задач, а в поисках высшего идеала. Индивидуальность скорее рассматривалась как зло. Вера в абсолютную власть судьбы породила социально пассивный тип личности, сочетавшийся при этом с диалектическими поисками духовной свободы.

Социокультурный и психологический тип западного человека воплощается в образах энергичного и практичного Одиссея и ориентированного на познание мира через рациональный путь Фауста. Тип восточного человека воплотился в буддийских образах бодхисатв, в которых преобладают такие качества как созерцательность, сдержанность, направленность на внутреннюю гармонию. В контексте пространства древневосточной культуры совершенствовать мир можно только путем внутреннего личностного самосовершенствования, достижения единства с самим собой.

Современная европейская цивилизация, переняв основные ценности иудео-христианской культуры, перенесла проблему взаимоотношений между личностью Бога и миром на отношения человека и природы. Человек не подчиняется природе, не детерминирован ею абсолютно, как другие живые существа, поскольку его личность божественна, он – подобие Творца, и, таким образом, является существом из мира свободы. Постепенно в эпоху Нового времени человек занял место Бога и противопоставила себя Вселенной. Для человека, перенявшего ценности афразийской цивилизации (термин И.М. Дьяконова), невозможно воспринимать Космос как гармоничное целое. Природа никогда не будет самодостаточной, ведь не имеет ничего общего со своим Творцом. Отсюда вытекает деление мира на божественный и сотворенный.

В период Античности также не существовало понятия личности в современном значении этого слова. Это было связано с отсутствием развитой субъектности и индивидуальной свободы. Древний грек не мыслил себя вне полиса – города-государства, с которым он был единым целым. В период греческой Античности сформировался идеал гражданина, который приносит жертвы богам-покровителям полиса, участвует в коллективном принятии решений на народном собрании и становится на защиту своего полиса в военных конфликтах. В полисе сливались общество и государство. Полисы строились на принципах автаркии (самодостаточности), исономии (равноправия перед законом свободных граждан), участия всех свободных и зрелых членов полиса мужского пола в процессе принятия политических решений. Полис был основан на балансе общественной и частной собственности. Земля давала гражданину экономическую независимость, она передавалась потомкам, однако ее верховным властителем считался полис. Это выражалось в том, что полис поддерживал относительную социальную однородность – он вводил максимум для богатых, наделяя участками граждан, потерявших землю, финансируя переселения на новые территории и создание там колоний. На богачей накладывались литургии – обязанности вносить часть своих средств на нужды полиса. Полис располагал резервным земельным фондом, лесами и пастбищами. Его внутреннее единство опиралось на развитую сеть ассоциаций и союзов – религиозных, дружеских, политических, литературных. Возглавляло полис народное собрание, куда входили все свободные совершеннолетние греческие мужчины. Личностная свобода жителя античного полиса заключалась в праве участвовать в полисных делах.

Итак, личность в Античности не была самоценной. Она имела смысл только как часть гражданской общины. Полис контролировал имущество, воспитание и религию граждан. Можно было сомневаться в обще греческих богах, но сомневающиеся в богах-покровителях полиса жестко преследовались. Античность впервые ставит в центр духовных поисков самого человека и во всем принимает человеческий масштаб измерения («Человек есть мера всех вещей»). Античность, а позже и Европу, интересуют реальный мир и реальная живая личность.

Развитие античной, а в дальнейшем и всей западной цивилизации было во многом обусловлено античным принципом агональности (соперничества), который пронизывал военную, политическую, судебную, спортивную и художественную сферы жизни. Смыслом этого соперничества было достижение славы и формирования достойной личности, причем личные заслуги оценивались только с учетом соблюдения общественных интересов полиса. Целью при этом является утверждение своего творческого «Я», что в дальнейшем станет аксиологической основой западной цивилизации.

Проблема личности отчасти раскрывается в период Античности в контексте учения о душе и ее компонентах. Представитель атолизма Демокрит полагал, что поведением человека руководят два равноправных начала – эмоциональное и рациональное. Эпикур продолжил развитие идей Демокрита, но приоритетную роль в определении человеческий поступков отдавал эмоциональной компоненте. Философ считал, что существуют высшие духовные чувства, которые доставляют человеку истинное наслаждение. Все действия обусловлены стремлением получить наслаждение и избежать страданий (гедонизм). Антропологический переворот в философской мысли Античности, который совершил Сократ, поставивший человека в центр философских поисков, также затрагивал в своих рассуждениях вопрос личности и ее развития. Он стал первым мыслителем, который считал душу человека не только фундаментом его деятельности, но и источником свободы, разума и нравственности. Ученик Сократа – Платон [7], также полагал, что активность человека направляется его душой, в которой мыслитель выделял три части – вожделеющую (относится к животным биологическим порывам), эмоциональную (связана с чувствами и потребностями надорганического уровня) и разумную (выступает основой нравственности). Для Аристотеля душа – это форма, состоящая из разумного и неразумного начал. Разумная часть души позволяет личности осуществлять выбор мотивов и целей деятельности. Неразумная часть души, включающая аффективную и вегетативную компоненты, отвечает за метаболизм, размножение и рост. Моральное сознание личности и ее нравственной совершенство зависят от разумной части души, которая обеспечивает сознание и волю. Саморазвитие личности Аристотель считал возможным, если правильно определена цель данного процесса.

Античными мыслителями впервые была осознана важная роль образования в личностном развитии. Важнейшей ценностью полисной культуры была эвритика – направленность на познание нового и осознание самооценности знаний как таковых. Греки предложили миру уникальную систему образования – пайдейю, которая была направлена на формирование человека как достойного гражданина и как целостной, развитой физически и интеллектуально личности.

Возникновение христианского учения стало важным фактором эволюции представлений о личности и ее развитии. Образы первых людей, изображенные в Библии, заложили основы библейской антропологии, существенными чертами которой являются: 1) представление о человеке как о венце творения («И сказал Бог: сотворим человека ... и пусть властвуют они ... над всей землей» (Быт. 1: 26)); 2) представление об уникальности положения человека в окружающем мире; задача господствовать и упорядочивать мир. Например, Адам раздает имена всем живым существам (Быт. 1: 28; 2: 15); 3) уникальность душевной и духовной организации человека как органичного единства тела, души и духа – высшего проявления духовности в человеке. Вместе эти три аспекта образуют личность; 4) представление о сердце как о средоточии внутренней жизни личности. Сердце в Библии является символом способностей (Исх. 35:34; 36: 1–4), сознания (Лев. 26: 41); телесных сил (Суд. 19:5, 8). Это также место встречи с Богом, к Богу следует обращаться и искать «всем сердцем» (Сам. 7:3), каяться также следует «в сердце» (Пс. 50:19), и вера и спасение идут «от сердца» (Рим. 10: 9); 5) представление о сущностном единстве человеческого разума, чувств, воли, обнаруженные в понятии сердца; 6) антропоцентризм, которая заключается не только в уникальном положении человека, но и в образе Христа Богочеловека, что спасает Вселенную («...Дух Божий живет в вас. Если кто Духа Христа нет, то и не Его... сегодняшние временные страдания ничего не стоят в сравнении с тою славой, которая откроется в нас...» (Рим. 8:9–23)).

Понимание ценности развития, в частности, развития личности, было весьма противоречивым и сложным в средневековом аксиологическом пространстве. Изменился взгляд и на понятие «личность», который фактически был переходом от античной театральной маски (*persona*) к сознательной нравственной сущности, имеющей вечную душу – основу индивидуальности и ценность метафизического уровня.

Развитие личности в Средневековье – это всегда духовное развитие, связанное со служением Богу, и одновременно с приобретением свободы от греха. В средневековой системе ценностей мир является статичным и дискретным. Личность также не развивается, а переходит из одной возрастной стадии к другой (это не эволюция, а последовательность разрозненных состояний). Поэтому, как пишет А. Гуревич, ссылаясь на работу Ф. Ариес, Средневековье не знало такой ценности как детство, ведь оно было «цивилизацией взрослых» [3, с. 224]. Речь о ценности развития и становления личности вообще не шла, ведь ребенок расценивался как маленький взрослый. На практике это проявлялось в том, что детей мало ценили, по умершим младенцам долго не горевали, нередкими были и случаи детоубийства.

В Средневековье идея развития личности трактовалась как самопознание и самосовершенствование, направленное на приближение к Богу как высшему совершенству. Изменение мира человеком при этом не декларировалось, поскольку мир уже подобен совершенному Творцу. Мир сотворенный несет на себя отпечаток первородного греха, но в нем присутствует Провидение, которое направляет события земной истории согласно божественному замыслу. Известный представитель патристики Аврелий Августин писал, что человек не может быть Творцом, а только воспринимает божественные идеи. Духовный мир личности соотносится с Богом во время исповеди и молитвы. При этом женщина телесно не является самостоятельной личностью и подобием Бога, но рассматриваемая вместе с мужчиной как «человек» – является таковой [1, с. 163–174]. Фома Аквинский считал, что главная цель личностного саморазвития человека заключена в познании, созерцании и любви к Богу [8, с. 362].

В эпоху Возрождения формируется идея наличия внутренних источников саморазвития личности. Эта идея базируется на представлении о божественной природе всего сотворенного Богом мира, в котором человек – это венец Творения, сам выступающий творцом. Идея саморазвития личности в эпоху Возрождения непосредственно связана с философскими воззрениями гуманистов, провозгласивших личность высшей ценностью. Благодаря учению гуманизма возникла идея автономного развития личности как самодостаточной ценности. Целью жизни человека, как и в Античности, провозглашается познание, созидание и всестороннее развитие заложенного в ней творческого потенциала. Под личностью философами эпохи Возрождения (Б. Телезио, Н. Кузанским, М. Фичино и другими) понимается уникальная психологическая и физическая сущность человека, способная к саморазвитию путем преодоления внутренних конфликтов. На диалектичность процесса саморазвития личности указывает и Николай Кузанский, подчеркивающий, что саморазвитие представляет собой циклический процесс перехода от хаоса к единству. В своей созидательной деятельности человек разворачивает себя в мире и свертывает мир в себе, реализуя при этом диалектическое единство с миром. Марсилио Фичино полагал, что движущей силой личностного саморазвития является любовь, порождающая отношения, мысли и поступки, представляющие значимость для человека. Джордано Бруно принадлежит формулировка принципа самодвижения

материи, которая оказала значительное влияние на идею саморазвития личности. Философ считал, что в развитии человека невозможно отделить духовное начало от физического.

В эпоху Нового времени в европейской философии под влиянием христианских идей, а также институализации науки утверждается идея прогресса и верховенства разума. Эти мировоззренческие установки определили и взгляды мыслителей на личностное саморазвитие. Философия и наука в целом в XVII–XIX вв. трактовала человека как самозаводящийся сложный механизм, нацеленный на самосохранение и воспроизводство. Именно так рассматривали человека французские материалисты П. Гольбах, Ж. Ламетри, Ж.-Б. Ламарк. Т. Гоббс полагал, что саморазвитие личности происходит благодаря фактору личного опыта. При этом человеку следует осознавать его ограниченность и относительность. Дж. Локк также считал, что опыт первичен, а рациональные суждения о мире формируются на его основе. Основатель европейского рационализма Р. Декарт писал о том, что стремление к саморазвитию заложено в самой природе человека как разумного и деятельного существа. Б. Спиноза подчеркивал, что саморазвитие личности возможно благодаря единству разума и воли, а пределы личностной свободы детерминируются степенью освобождения от инстинкта самосохранения и эмоций. О способности личности к саморазвитию писал и Г. Лейбниц, который считал, что человек состоит из саморазвивающихся монад.

Немецкие идеалисты Нового времени стремились исследовать сознание человека и также задавались вопросом о его личностном саморазвитии. Родоначальник немецкого идеализма И. Канта писал о способности личности к осознанному поведению и нравственному самосовершенствованию (именно этого аспекта касается знаменитый категорический императив) [4, с. 114]. Свобода личности заключается в осознанной необходимости поступать согласно долгу. Г. Гегель в центр своей философской доктрины поставил идею саморазвития абсолютного духа. Философ раскрыл сущность развития и саморазвития, которое состоит в изменении предметов, в переходе их в иное качество, в свою противоположность, согласно трем законам диалектики. Фактором любого самодвижения является противоречие. Саморазвитие человека – это изменения, сопровождающиеся появлением новых качественных состояний, которые представляют собой развертывание возможностей, скрытых в предшествующих количественных состояниях, характеризующиеся отрицанием отрицания и внутренней противоречивостью. Самопознание является последней ступенью в цикле познавательных ступеней человека. Благодаря воззрениям Г. Гегеля принцип развития занял одно из ведущих мест в европейской философии.

В материалистической философии марксизма идея саморазвития стала одной из центральных. При этом она рассматривалась в социоцентрическом контексте. Человек провозглашается центром социального развития. Личность развивается в процессе труда, творческой духовной и материальной деятельности, постоянно преодолевая противоречия между типичным и индивидуальным. Философское наследие Ф. Энгельса и К. Маркса (в частности, такие работы как «Немецко-французский ежегодник», «Святое семейство, или Критика критической критики», «Нищета философии», «Манифест Коммунистической партии») является значимым вкладом в решение этой сложной и многоуровневой проблемы. Индивидуально-личностное и общественное сознание неразрывно связаны между собой. Личность всегда существует в социуме, формируется и развивается при воздействии отдельных культурных и социальных условий, кодов, норм и ценностей. Но, с другой стороны, сам социум состоит из отдельных индивидов. Соотношение индивидуального и социального

устанавливается и в физическом, и в социальном измерениях. Человек активно формирует вокруг себя собственное пространство. Это происходит путем присвоения материальных и символических благ.

Русская религиозная философия, представителями которой являются Н. Бердяев, Вл. Соловьев, П. Флоренский и другие, сформировала персоналистическое понимание саморазвития личности. Саморазвитие происходит через объективацию личностной свободы в творчестве как акте выхода личности за пределы себя в сферу трансцендентального.

М. Шелер интерпретировал саморазвитие личности как актуализацию ее моральных ценностей. Ценности укоренены в мире духа, поэтому ценностная сфера – бесконечна, а значит и саморазвитие личности на их основе также бесконечно [12, с. 50]. Сама личность есть процесс, который не может быть полностью завершен, поскольку всегда есть новые горизонты развития.

Э. Кассирер рассматривал саморазвитие личности в контексте своей теории символических форм [5]. Саморазвитие – это усвоение и интерпретация символов культуры, а также формирование собственных символов и смыслов. Наука, религия, язык, мифология искусство – все это Э. Кассирер представлял как систему символов, которые личность в течение своей жизни познает и творит на их основе свою символическую реальность.

Подобную позицию в вопросе саморазвития личности занимал и представитель герменевтической философии Х.-Г. Гадамер [2]. Философ считал, что личность человека представляет собой понимающее бытие, которое воспринимает «опыт мира» благодаря языку. Процесс понимания носит циклический характер и образует герменевтический круг. Для того чтобы понять мир и саму себя, личности необходим контакт с другими личностями. Личностное саморазвитие – это создание поведенческого текста, подлежащего социокультурной интерпретации.

Представитель прагматического направления философии Дж. Дьюи полагал, что целью саморазвития личности является адаптация к среде, выживание и реализация заложенного в человеке потенциала. Для этого личность через выбор и сомнение использует определенный интеллектуальный инструментарий, включающий понятия, теории, идеи, концепции и т.п. Саморазвитие носит деятельностный, а не созерцательный характер.

В феноменологии М. Хайдеггера [11] саморазвитие рассматривается как процесс осознания уникальности себя в мире. Личность, обнаруживая себя в мире, стремится к самоопределению и осознанию своего пространства и времени. Встреча со своим подлинным бытием – личностной экзистенцией, сопровождается страхом.

С. Кьеркегор [6] рассматривал саморазвитие личности в контексте идей экзистенциализма. Личность выбирает себя в каждом акте воли. Саморазвитие основано, таким образом, на свободе выбора личности себя в мире, куда она «заброшена». В процессе саморазвития личность наделяет смыслами собственное бытие, поскольку смыслы не даны человеку изначально в «готовом виде», он должен сформировать их сам. На идее свободы как фактора саморазвития акцентировал внимание и Ж.-П. Сартр, считавший, что абсолютная свобода обретается личностью тогда, когда она полностью осознает автономию своего выбора от внешних факторов.

В психоаналитической модели З. Фрейда [9] и его последователей саморазвитие личности представляет собой сублимацию сексуальной энергии (либидо). В психосоциальной модели, представленной творчеством Э. Фромма [10], развитие личности понимается как преодоление отчуждения между ней и обществом. В

человеке диалектически сочетаются две разнонаправленные тенденции – тенденция распада и роста. Саморазвитие человека состоит в выборе человеком определенного направления и движения по нему. При этом выбор является нравственным актом и потому является напряженным и драматическим процессом. Основная направленность саморазвития человека – это его духовный и моральный рост. Источником саморазвития являются экзистенциальные потребности человека: свобода, самостоятельность мышления, потребность в эмоциональном самоотождествлении, которая позволяет достичь «чувства Я».

С утверждением постнеклассического типа рациональности в науке конца XX – начала XXI вв. изменяется и понимание проблемы саморазвития личности. Акцент переносится на самосозидание личности на основе ее ценностного выбора. При этом учитывается взаимное влияние социокультурного и природного контекста, в котором происходит развитие личности. Больше внимания уделяется экологической проблематике, анализу ценностного базиса в системе «человек – природа» (концепция ноосферы В.И. Вернадского, идея «благоговения перед жизнью» А. Швейцера, концепция ко-эволюции, совместной эволюции природы и человека Н.Н. Моисеева, В.А. Лекторского, М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, В.С. Степин и др.).

На основе теории ко-эволюции, а также идей синергетики сформировался системный подход к саморазвитию личности. Характерными чертами системного подхода к проблеме саморазвития личности является: 1) анализ динамики изменений личности через категории «неустойчивости», «неравновесности», «нелинейности», «вариативности путей развития»; 2) рассмотрение личности как сложной открытой саморазвивающейся системы, трансформация которой происходит под влияние внешних и внутренних факторов через кризисные моменты развития «точки бифуркации»; 3) осознание ведущей роли случая в выборе одного из множества путей дальнейшего развития в точке бифуркации.

Итак, в ходе исторической динамики общества и культуры сформировались следующие основные подходы к саморазвитию личности: 1) мистико-религиозный (ориенталистский); 2) социально-эвритический (характерный для периода греко-римской Античности); 3) теологический (сформировавшийся в Средневековье); 4) гуманистический (характерный для философии эпохи Возрождения); 5) рационально-механический (возникший в эпоху Нового времени); 6) диалектико-материалистический; 7) иррационалистический; 8) ценностный; 9) символический; 10) герменевтический; 11) феноменологический; 12) экзистенциальный; 13) прагматический; 14) психоаналитический; 15) психосоциальный; 16) синергетический. На изменение научно-философских взглядов на личностное саморазвитие оказала влияние смена типов научной рациональности, что проявилось в постепенном переходе от идеи саморазвития как активности личности в отношении себя с целью самосохранения (XVII–XVIII вв.), через представление о личностном самопреобразовании (XIX–XX вв.) к идее самосозиданию (XXI в.).

Согласно историческому критерию можно выделить следующие подходы к саморазвитию личности: 1) мистико-религиозный (ориенталистский), представленный древневосточными религиозно-философскими доктринами; 2) социально-эвритический (Демокрит, Эпикур, Сократ, Платон, Аристотель и др.); 3) теологический средневековый (Августин Блаженный, Фома Аквинский и др.); 4) гуманистический (Н. Кузанский, М. Фичино, Дж. Бруно и др.); 5) рационально-механический (Т. Гоббс, Дж. Локк, И. Кант, Г. Гегель и др.); 6) диалектико-материалистический (К. Маркс, Ф. Энгельс и их последователи); 7) иррационалистический

(А. Шопенгауэр, Ф. Ницше и др.); 8) ценностный (Вл. Соловьев, М. Шелер); 9) символический (Э. Кассирер); 10) герменевтический (Г. Гадамер); 11) феноменологический (М. Хайдеггер, П. де Шарден); 12) экзистенциальный (Н. Бердяев, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр и др.); 13) прагматический (Дж. Дьюи); 14) психоаналитический (З. Фрейд, К.-Г. Юнг и др.); 15) психосоциальный (Э. Фромм); 16) синергетический (В.А. Лекторского, Н.Н. Моисеева, М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, В.С. Степин и др.). Безусловно, данный перечень подходов к вопросу саморазвития личности нельзя считать исчерпывающим. Личность как объект исследования – это настолько сложный и многомерный феномен, что позиций его изучения существует множество. На изменение научно-философских взглядов на личностное саморазвитие оказала влияние смена типов научной рациональности, что проявилось в постепенном переходе от идеи саморазвития как активности личности в отношении себя с целью самосохранения (XVII–XVIII вв.), через представление о личностному самопреобразованию (XIX–XX вв.) к идее самосозиданию (XXI в.). Основным механизмом, через который реализуется саморазвитие, большинство мыслителей считали рефлексию, которая определяет цель, моральный контекст и выбор изменений в развитии личности. Основной характерной чертой концепций личностного развития современного этапа является идея поливариантности и нелинейности путей личностного развития в точках кризиса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Августин Блаженный. Тракаты о различных вопросах / Блаженный Августин. – М.: Империиум-Пресс, 2005. – 352 с.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
3. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
4. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: АСТ, 2017. – 784 с.
5. Кассирер Э. Избранное. Логика наук о культуре / Э. Кассирер. – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 400 с.
6. Кьеркегор С. Понятие страха / С. Кьеркегор. – М.: Акад. проект, 2012. – 217 с. – (Философские технологии).
7. Платон. Государство / Платон; [пер. с греч. А. Н. Егунов]. – СПб.: Наука, 2005. – 576 с.
8. Фома Аквинский. Сумма теологии. Часть I. Вопросы 1–43. – Киев: Эльга, Ника-Центр, Элькор-МК, Экслибрис. 2002. – 560 с.
9. Фрейд З. Психоаналитические этюды / сост. Д.И. Донской, В.Ф. Круглянский. – Минск: Попурри, 2010. – 608 с.
10. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2006. – 571 с.
11. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: Академический проект, 2015. – 460 с. – (Философские технологии).
12. Шелер М. Особое метафизическое положение человека / М. Шелер // Топос: философско-культурологический журнал. – 2004. – №1(8). – С. 43–57.

Поступила в редакцию 20.10.2021 г.

THE PHENOMENON OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE ASPECT OF PHILOSOPHICAL REFLECTION

A. S. Romanova

The article is devoted to the issue of socio-cultural transformations of philosophical understanding of the phenomenon of personality self-development. The philosophical views on the nature of personal self-development from antiquity to the present have been analyzed. It has been concluded that the change in philosophical views on personal self-development was influenced by a change in the types of scientific

rationality which manifested itself in a gradual transition from the idea of self-development as an activity of an individual in relation to himself with the aim of self-preservation (17th–18th centuries) through the idea of personal self-transformation (19th–20th centuries) to the idea of self-creation (21st century).

Key words: Personality, Self-development, Philosophy, Consciousness, Society, Culture.

Романова Анна Сергеевна

Аспирант кафедры философии,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: anna.romanova1810@gmail.com

Romanova Anna Sergeyevna

Graduate Student of the Chair of Philosophy,
SCE HPE “Donetsk National University”, Donetsk,
DPR.
E-mail: anna.romanova1810@gmail.com

УДК 130.2+141.319.8

К ВОПРОСУ О ЛИНГВО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОНИМАНИИ КУЛЬТУРЫ: ОПЫТ ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ

© 2021. И. Г. Сухина

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

В статье, исходя из культурологической трактовки человека, его субъектности и его бытия предложено и обосновано авторское – лингво-семантическое понимание культуры как аутентичности человеческого бытия в мире и универсального способа его праксеологического (культурогенного) освоения. Лингво-семантическое понимание культуры эксплицировано в качестве ее концепции, сформированной на теоретической платформе философской семантики и лингвофилософии/философии языка, в их корреляции. В основных положениях авторской концепции культуры рассмотрена и проинтерпретирована проблематика: - человеческого сознания, его смысло-полагающей интенциональности и сознательно-мотивированной субъектности; - смысла и его лингвистического формирования в актуальной для человеческого бытия – культурогенной значимости; - базовой структурной единицы актуального смыслоформирования – семантемы; - языка как универсальной формы культурогенного смыслообразования; - культурного текста как сложного лингво-семантического образования или сложной семантемы, выступающего моделирующим культуру и ее явления началом; - семантического поля культуры как интегрирующего ее смысловую содержательность универсального смыслового континуума – многомерного смыслового коммуникативного пространства или семантосферы. Исходя из этих базовых положений, и в качестве культурологической их пролонгации, рассматривается и интерпретируется проблематика: культурного творчества, культурной формы, культурного явления/артефакта, стабильности и динамики культуры, культурной инноватики. Культура представлена миром смыслов, смысловым порядком человеческого бытия, обладающим в качестве самоорганизующегося системного образования морфологическим строением и исторической динамикой. История представлена движением удостоверяемых культурой смысловых миров человеческого бытия.

Ключевые слова: человек, человеческое бытие, человеческое сознание, интенциональность, смысл, значение, осмысление, субъектность язык, текст, лингвистический, семантика, семантема, семантосфера, культура, культурное явление, культурогенный, культуротворчество.

Вводная часть. Смысл в его лингвистическом выражении, которое делает его актуальным, значимым, удостоверяет собой человеческое начало в мире, и в самом человеке, которое в праксеологическом его развертывании можно квалифицировать как человеческое бытие. Человеческое бытие в сущностных своих основаниях и специфике детерминировано смыслами в их лингвистической определенности, образующими его актуальную – значимую содержательность. И как таковое человеческое бытие имеет смысло-содержательный, смысло-значимый характер, и является бытием в культуре. Культура в сущностных своих основаниях и специфике представляет собой мир смыслов человеческого бытия в лингвистических формах их актуального – значимого выражения. Актуализирующая смысл значимость (смысло-значимость) придает человеческому бытию аутентичный – сознательно-мотивированный, субъектный, культурогенный характер.

Человеческое бытие в культуре имеет лингво-семантическую определенность, в чем заключается его сущность и специфика. Смыслы в их лингвистической определенности, в их языковой форме мотивирующие субъектность человека и образующие содержание его жизнедеятельности, являются моделирующими культуру и

ее явления архетипическими началами. Культура и ее явления представляют собой лингво-семантические образования. Все в этом мире обретает смысл именно в соотношении с человеком и его бытием, и этот смысл становится таковым, обретая языковую форму и культурогенную объективацию.

Смысл в его значимой – лингвистической исполненности, предполагающий принцип свершения, и есть то, что делает человека и его бытие человеческими. И это «вершение» смысла в его лингвистической оформленности осуществляется в ходе человеческой истории, конституируя и развивая культуру как смысловой мир человеческого бытия.

Человеческое бытие – это бытие в его лингво-семантической исполненности, то есть бытие в его смысле-значимости, а именно – культура, делающая человека тем, кто он есть. Поэтому философское постижение культуры является постижением человека и его бытия.

Именно в культуре человек раскрывает творческий потенциал сущностных сил своей природы путем творческой объективации лингвистически формируемых смыслов. В культуре человеческое бытие обретает свою оптимальную – сознательно-творческую модальность. Культура оптимизирует человека и его бытие. Культурное творчество можно рассматривать смысло-жизненным предназначением человека как субъекта.

И если философию, как гуманитарное знание, рассматривать с позиции оптимизации человеческого бытия, то она предстает, прежде всего, философией культуры. Философия сама является важнейшим доминионом культуры, и история ее развития предоставляет ярчайший пример рационального, лингвистически определенного смыслообразования, и соответственно – мировоззренческой и теоретико-методологической платформы такового.

Лингвистически сформированный смысл – это уже явление культуры, которое может выступать объектом познания, и с позиции которого познание может и должно осуществляться. И особенно – познание гуманитарное, познающее, раскрывающее мир сообразно с человеком и его бытием, – познание для которого человек выступает центром и фокусом его предметной сферы, а «человеческое» является мерой смысле-значимого.

Совершенно очевидна актуальность разработки лингво-семантического понимания культуры на концептуальной теоретической платформе его философской экспликации, которую можно представить в качестве лингво-семантической концепции культуры.

Цель статьи: изложение авторской лингво-семантической концепции культуры.

Основная часть. Как субъект сознания человек погружен в семантический мир смыслов, с которым сопряжены, сообразованы все аутентичные – сознательно-мотивированные акты его поведения, коммуницирования и деятельности. Смыслом исполнено все, что человек мыслит, чувствует, волеизъявляет и делает, все, что характеризует его бытие в мире: знаки и символы, язык, письменность и тексты, вербальное и невербальное коммуницирование, нормы, традиции, новации, знания, мифы, религиозные верования, технические средства, финансовые средства, жилища и т.д.

В своей значимости смыслы выступают в качестве ценностей человеческого бытия. «Человек, согласно словам украинского философа С. Крымского, не живет в чуждом ему мире, глухом к чаяниям Иова, и страданиям Христа. Он выстраивает свое бытие в соответствии с определенными ценностями и смыслами...» [5, с. 291].

Присущее человеческому сознанию как таковому интенциональное стремление к смыслу выражает собой его смысле-полагающую активность, и воплощается в формах

сознательно-мотивированной деятельности, которая в оптимальной – конструктивной своей модальности создает, воспроизводит и развивает антропогенный мир культуры. Человеческое «бытие в мире» разворачивается как смысло-значимое «бытие в культуре». Как утверждает российский философ П. Гуревич, «...само понятие «человеческое бытие» предполагает возвышение человека, его готовность превзойти самого себя» [2, с. 251].

Интенциональное стремление к смыслу, удостоверяющее человеческое сознание в его неотъемлемом от смысло-полагания саморазвитии, оказывает формирующее влияние на человеческие потребности, определяет человеческие интересы, придает человеческой деятельности мотивацию, задает ее ориентиры, инспирирует ее совершенствование.

Стремление к смыслу интегрирует природу человека в сообразных со смыслом, его полаганием – сознательно-мотивированных проявлениях его субъектности. «В целом человеческое бытие характеризуется своей смысло-жизненной содержательностью, делающей его таковым» [3, с. 98]. В своем совокупном действии стремление к смыслу конституирует человеческое бытие в антропогенной, а точнее – культурогенной его субъектности. И это – главная, наиболее существенная характеристика человека и его бытия. Человеческое бытие – это бытие в его смысловой содержательности, значимости, и как таковое оно является бытием в культуре. «Задача человека, согласно утверждению немецкого философа П. Козловски, продумывать и формировать смысл сущего и идеи мира» [4, с. 184]; и вместе с тем, конечно, смысл своего собственного бытия в мире.

Культура представляет собой мир интенционально полагаемых и праксеологически объективируемых человеческой жизнедеятельностью в ее субъектной модальности смыслов. Так, российский философ А. Кармин подчеркивает: «мир смыслов ... велик и необъятен, это своего рода «вторая Вселенная», которая возникает и расширяется благодаря усилиям человечества. Человек – творец этой Вселенной. Создавая и развивая ее, он вместе с тем создает и развивает самого себя» [3, с. 20]. Российские культурологи А. Пелипенко и И. Яковенко указывают на то, что «говоря о предметном теле культуры ... мы всегда имеем дело не с предметным телом как таковым или единичными предметными объектами, а только лишь с репрезентирующими их смыслами» [9, с. 8]. Согласно их пониманию, «...культура есть система всеобщих принципов смыслообразования и самих феноменологических продуктов этого смыслообразования...» [9, с. 10]. По их словам, «если культура представляет собой всю систему смыслов человеческого бытия, как идеальных, так и опредмеченных, то цивилизация может быть понимаема как та часть этой системы, которая связана именно с предметным ресурсом культуры» [9, с. 17].

Понимание феномена культуры с позиции смыслов, их инициативной – субъектной объективации можно номинировать семантическим (от греч. *semantikos* – обозначающий), трактуя семантику философской теорией смысла, эксплицирующей смысловую сферу человеческого бытия. В интегральной совокупности своих явлений – артефактов культура может рассматриваться миром человечески-значимых смыслов, хронотопом творческой, т.е. культурогенной, их объективации, разворачивающимся в ходе человеческой истории. Культура – это, прежде всего, значимый мир актуальных смыслов человеческого бытия.

При этом сам смысл можно определить как указывающую на наличие бытия с его образованиями определенную идейно-адекватную содержательность, предполагающую удостоверяющую ее актуализацию в соответствующем контексте. По утверждению

русского математика, логика и философа В. Налимова, «существование смыслов предусматривает, однако, что они есть сущности особого рода: смысл выражения есть выраженная идея» [8, с. 114]. Можно говорить о смысле бытия вообще как его идейно-адекватной, рационально-сообразной исполненности. И поскольку бытие есть, существует и обладает содержательностью, постольку есть и смысл, раскрывающийся, актуализирующийся в соответствующих значениях.

Бытие имеет семантическое измерение, оно обладает смысловой потенциальностью, идеальным образом выражающей его содержательность, с ее приращением в перспективе актуализации. Смысл, согласно семантическому миропониманию, онтологичен, онтологически объективен. Его отсутствие – это отсутствие бытия с его содержательностью, то есть небытие, ничто. В. Налимов, согласно с презумпцией онтологической объективности смысла представлял бытие материально-семантическим универсумом, в котором смыслы существуют самостоятельно – как особая реальность [8, с. 62]. Согласно этой модели универсума, смыслы изначально наличествуют в мироздании, они заложены в нем, и бытие предстает в своей, предполагающей актуализацию, безграничной смысловой потенциальности.

Исходя из этого – семантического рассмотрения бытия, удостоверяющего смысл в качестве центральной философской категории, значение можно определить конкретизацией смысла в определенных контекстах, с соответствующими, раскрывающими и актуализирующими его содержательность коннотациями. В свою очередь значимость можно определить семантическим, по своей сути, свойством перехода смысла в выразительную форму, например – культурную, ее объективации в ней; с обретением бытием определенного – фиксированного значения, то есть его способность становиться «бытием-для-себя», проявляться и удостоверяться таким образом. В отличие от значения, значимость является степенью воплощения и утверждения смысла в этом «бытии-для-себя». И она может быть представлена в качестве культурной ценности или блага.

Соответственно, смысло-значимость можно квалифицировать как проявленность смысла в определенном контексте, и вместе с тем – не тождественность его этой контекстуальной проявленности, не редуцируемость к ней; поскольку смысл может обладать рядом значений, и сами эти значения не замыкаются в материально-предметных формах, и не исчерпываются в них.

В антропологическом, и вместе с тем – феноменологическом плане, т.е. рассматривая человека, прежде всего субъектом сознания, эта семантическая потенциальность бытия становится достоянием человеческого сознания как мерная – антропоморфная определенность смысла. Человеческое сознание выступает как своего рода интенциональный индуктор смыслов. Сознанию имманентно и априорно присуще интенциональное стремление к смысло-полаганию, заключающееся в актуализации, формировании, преобразовании и аффирмации смыслов, что направленно на их объективацию в человеческом поведении, коммуницировании и деятельности.

Человеческое сознание – отнюдь не просто отражение бытия, оно само есть бытие, та его онтологическая сфера, в которой происходит интенциональное полагание – генерирующая смыслы их актуализация. Объективация интенционально полагаемых сознанием смыслов предполагает и инспирирует человеческую субъектность, имеющую антропогенный характер. В предметно-конструктивной, творческой модальности она обретает культурогенный характер. При этом сознание полагает смыслы в их лингвистической определенности, фактурности. Оно сопряжено с языком как актуализатором смысла, и без языка не функционально.

Размерная, артикулированная, антропоморфно адекватная определенность смысла предстает как язык, который выступает главным и универсальным способом культурно адекватной актуализации, формирования, фиксации, преобразования и трансляции смыслов в коммуникативных процессах. Язык – исходная, актуализирующая, инстанция объективирования смысла, имеющая вместе с тем универсальный формообразующий характер в этом процессе предметной конвертации – опредмечивания смысла. Смысл – лингвистичен, он имеет лингвистическую природу, верно и обратное, – язык семантичен.

Язык представляет собой логически организуемую знаково-символическую систему актуализации, формирования, выражения, фиксации, преобразования, передачи и использования смысловых содержаний, которые могут конвертироваться в информацию.

Собственно в семантическом плане язык выступает универсальной – конгруэнтной по своему совокупному культурообразующему действию позиционированию культуры знаковой системой формирования актуального для человеческого бытия смыслового содержания и оперирования с ним. Это – универсальная форма осмысления реальности, предполагающая наделение ее смыслом, его выражение и постигающее осознание, осмысление. Язык определяет ментальную активность сознания, мышления человека.

Фундатор современной лингвистики немецкий философ и языковед В. фон Гумбольдт отмечал, что «цепочка мыслей связана с цепочкой слов» [10, с. 238]. Согласно Гумбольдту, «язык есть непрерывное творение человеческого духа. Язык – это энергия, ... благодаря энергии языка рождаются мысли... Слова нужны, чтобы мыслить. Природа языка состоит в переплавке чувственной материи мира и слов в печать мыслей [10, с. 238].

Язык – это универсальная форма культуры или культурная универсалия. Это форма разворачивания культуры в ее морфологической определенности и целостности, задающая пространственные границы сферы ее позиционирования, функционирования, развития и влияния. Как универсальная форма культуры, язык является ее носителем и проводником. Вне языка культура невозможна, поскольку язык инспирирует, фундирует и формирует ее. Культура в морфологической ее конфигурации задается перманентно проектирующим и организующим ее языком. Синтаксис языка имеет культурообразующий в целом характер.

Главной культурогенной функцией языка является семантическая. И это выражение, фиксация, преобразование и коммуникативная передача смыслов/смысловых содержаний человеческого бытия. Культура, в сущностных своих основаниях – семантична, и вместе с тем она – лингвистична; в сущностных своих основаниях культура – лингво-семантична.

Семантическая функция языка может рассматриваться как смыслообразующая или смыслоформирующая. Она всецело сопряжена с интенциональной смыслополагающей активностью человеческого сознания, придавая ей культурогенную оформленность.

Смыслы в артикулирующих, акцентирующих и актуализирующих их значениях, как и выражающий их язык, во многом аналитичны. Объективация смыслов предполагает их дифференциацию на определенные значения, с последующим их комбинированием и объединением в различные семантические образования. Языку также присуща внутренняя дифференциация на единицы разных уровней (слова, словосочетания, фонемы, морфемы), с их комбинированием и синтезом в различные

лингвистические образования, в которых осуществляется изначальная – лингвистическая объективация смыслов. Структурное строение языка – синтаксис, инспирирует морфологическое строение культуры. В целом язык представляет собой универсальную культурную форму объективации смыслов.

Культурная форма (от лат. *forma* – вид) является формой, в которой создается, организуется, хранится и передается актуальное для человеческого бытия семантическое содержание в виде информации. Культурная форма предполагает знаково-символические средства. Ее также можно рассматривать как моделирующее культурные артефакты идеаторное начало, являющее собой определенную конфигурацию смысла или семантему.

Семантемой можно считать лингво-семантическое образование, которое обладает определенной, соразмерной культурному контексту человеческого сознания и бытия, смысло-значимостью, удостоверяющую соответствующую конфигурацию смысла, его идеальную форму – эйдос как семантическую сущность. Язык как лингвистическая форма смысловой содержательности выступает универсальным культурно адекватным способом объективации смыслов в качестве семантем, – не просто его носителей, а центров его культурогенной актуализации, его сингулярностей, содержащих принцип реализации, и предполагающих в качестве такового сознательно-мотивированную человеческую субъектность, как и производные от нее культурные явления – артефакты, блага.

Примерами семантем являются слова, словосочетания, предложения-высказывания как такие лингво-семантические единицы из которых образуются культурные тексты.

Семантемы (от греч. *sema* – знак) – это семантические определенности смысла в лингвистических формах. Это – архетипические культурные формы, монады культуры. Культура является интегрированной совокупностью семантем, выступающих ее главными структурными элементами, и определяющих ее семантическое качество. Они обладают онтологическим статусом, по крайней мере, в границах культуры и системы ее связей.

Семантемы – это такие определенности смысла, которые могут быть выражены в его значениях. Это такие семантические образования, которые неразложимы далее в значимой своей смысло-содержательной определенности. Раскрытие смыслов в их значениях – это их актуализация, предполагающая их объективацию в культурном контексте.

Культурные артефакты (от лат. *artefactum* – искусственно сделанное) можно рассматривать объективациями семантем в специально создаваемых человеком объектах, обладающих смысловой значимостью и предметной конфигурацией, формой. Артефакты выступают как соответствующие потребностям человека и обеспечивающие его бытие культурные блага. Культурная предметность человеческого бытия есть мир артефактов.

Само человеческое бытие как бытие в культуре является культурным артефактом, поскольку человек и его бытие выступают не только субъектом, но и объектом культуры.

Показательным примером объективации смысла в культурной форме артефакта является текст (от лат. *textus* – ткань, сочетание, сплетение). Культурный текст можно рассматривать как такую форму культуры, в которой знаково-символическими средствами языка зафиксировано актуальное смысловое содержание, раскрывающееся в виде информации или информационных сообщений, предполагающих коммуникативный адресат. Российский философ и культуролог Ю. Лотман указывал на

то, что «текст – это сообщение, направленное от носителя информации, писателя к аудитории» [1, с. 64]; согласно его словам, «под текстом понимается любое отдельное сообщение...» [7, с. 17].

Культурный текст представляет собой логически организованную семантическую, и вместе с тем – лингвистическую структуру, то есть лингво-семантическое образование. При том, что для текста смысл логически первичен, – именно язык придает ему актуальную форму выражения, формирует смысл в действенной его семантической выразительности. Текст показывает то, что смысл лингвистичен, равно как и то, что язык семантивен.

Культурный текст обладает определенным семантическим единством. Это сложная культурная форма, представляющая собой организованное единство семантем, в которой выражается интегрирующая ее смысловая доминанта, с ее композиционной логикой. Для текста важны не только его отдельные структурные единицы, но и их сочетание. Его важнейшими свойствами являются семантическая целостность и логическая связанность.

Текст, также как и язык, является культурной формой универсального порядка, имманентно корреспондентной всем культурным артефактам, представленной в них, и презентующих их собой; собственно язык и текст могут рассматриваться как конгруэнтные формы объективации смысла в культурном контексте. Каждое явление культуры смысло-содержательно, обладает объективирующей смысл культурной формой, и может быть представлено, воспринято, осмыслено – «прочтено» именно как текст. Российский культуролог А. Флиер утверждает: «...в широком смысле слова культурными текстами являются *все* явления культуры как таковые» [12, с. 257]. Текст презентует собой как явления культуры, так и ее лингво-семантическую сущность. По утверждению В. Налимова, «смыслы – это есть то, что делает знаковую систему текстом» [8, с. 107].

Культурные артефакты, и сама культура могут быть представлены в виде текста, обладающего лингвистически выраженным смысловым содержанием, с его структурным постарением, и предполагающего постигающее его осмысление – «прочтение». Текст представляет собой определенный нарратив, и в качестве информации/информационного сообщения, коммуникативно адресован реципиентам. «Культура, согласно утверждению Ю. Лотмана, есть совокупность текстов или сложно построенный текст» [7, с. 28]. В текстах запечатлевается значимый – культурный опыт, память человеческих сообществ. Лотман указывал на то, что «текст выполняет функцию коллективной культурной памяти, и в этом смысле определение текста совпадает с определением культуры» [1, с. 64].

Культурный текст выступает носителем совокупного культурного опыта и культурного достояния как семантического/смысло-содержательного богатства культуры. Наиболее значимые культурные тексты, например, религиозные («священные») – Веды, Авеста, Библия (тексты Ветхого Завета и Нового Завета), Коран, имеют манифестальный характер, обладают высшей семантической значимостью – ценностностью, и могут рассматриваться как культурные коды, иницилирующие целые культурные миры/ареалы.

Как оптимальное для культуры лингво-семантическое образование, текст выступает конституирующим ее (семантическим) началом, универсальной (культурогенной) матрицей культуры, обеспечивающей ее создание, воспроизводство и развитие, ее строение и динамику. Текст является универсальным механизмом культуротворчества.

Текст не просто презентует культурные явления, он выступает конституирующим их началом, их прототипом, моделью, матрицей. Каждый культурный артефакт представляет собой воплощенный, объективированный текст, включая в себя смысловую содержательность и материально-предметную (субстратную) ее сформированность.

Артефакт обладает смыслом, значимостью, он информативен, что предполагается принципом его реализации. Артефакт композиционен – обладает внутренним единством смыслового содержания и материализованной формы, адаптированной к его оптимальной реализации и совершенствованию. Культурогенный мир артефактов – это также и, прежде всего, мир смыслов, ориентированный на оптимизацию человеческого бытия как бытия в культуре. И как таковой он может рассматриваться информационным миром текстов.

Воплощая универсальным образом семантическую логику культуротворчества как культурогенного смыслообразования/смыслоформирования, текст выступает конститутивным – моделирующим культуру и ее явления архетипическим началом. Текст, как отмечал Ю. Лотман, выполняет функцию адекватной передачи значений [7, с. 61], в их коммуникативной трансляции. В пространстве, хронотопе культуры текст выступает фундирующим ее семантическую архитектуру, ее общее структурное/морфологическое строение стабилизирующим началом, что воплощается в традициях как скрепах культуры.

Вместе с тем текст, как также отмечал Ю. Лотман, выполняет функцию порождения новых смыслов [7, с. 61], являясь по его номинации, «смыслопорождающим устройством» [6, с. 12]. В пространстве культуры текст выступает иницирующим ее изменения динамизирующим началом, что воплощается в инновациях как культурогенных движущих сил поступательного развития культуры и ее обновления. Лотман указывал на то, что «в современном понимании текст перестает быть пассивным носителем смысла, выступает в качестве динамического, внутренне противоречивого явления» [1, с. 72], и «... в структуре текста заложены возможности различных смыслов» [1, с. 74].

Текст можно рассматривать с позиции функции смыслопорождения, поскольку:

- присущая тексту смысловая содержательность раскрывается и проявляется в ряде («веере») значений, как семантических ее актуализаций, конкретизаций и коннотаций, предполагающих и инспирирующих новые, и новые, значения;
- «прочтение» текста реципиентом может исходить из ментальной установки сознания на реактивацию семантики текста в его, ориентированной на традиционную легитимность, аутентичности, или же из установки сознания на реинтерпретацию и модификацию семантики текста в приоритетах культурогенной инноватики, модернизации культуры;
- коммуникативное функционирование текста предполагает перевод его семантики на другие языки/знаковые системы, что также производит модификацию семантики текста; между текстом и его переводом имеется лишь условная семантическая эквивалентность, поскольку перевод текста на другие языки – это семиотические перекодирование его семантики в другие знаково-символические системы, не оставляющее ее неизменной.

Текст в («традиционной») модальности сохранения и воспроизводства исходной аутентичности своего семантического контента ориентирован на стабильность культуры.

Текст в («инновационной») модальности реинтерпретации и модификации своего семантического контента ориентирован на динамику культуры, ее изменчивость.

Текст как средоточие культуры, интегрирующая ее доминанта, ориентирован на обеспечение диалектического единства стабильности, сохранения, воспроизводства и динамизма, изменчивости, инновационного развития культуры, ее явлений и связей. Лингво-семантическая сущность культуры презентуется текстом, удостоверяется в нем.

Текст выполняет три главные культурогенные функции или «миссии»:

- функцию актуального смыслообразования, моделирующего культуру и ее явления;
- «традиционную» функцию обеспечения стабильности культуры, ее морфологии;
- «инновационную» функцию обеспечения динамики культуры, ее развития.

Творчество/культуротворчество начинается с интенционального или ментального акта актуализации смысла в лингвистической форме человеком как субъектом сознания, сознательно-мотивированного поведения, коммуницирования и деятельности. Это и есть начало создания текста как лингво-семантического образования, как сложной семантемы. В целом, «через творчество, как утверждают А. Пелипенко и И. Яковенко, культура расширяет сферу применения своих принципов смыслополагания, наращивая тем самым свое семантико-семиотическое тело» [9, с. 252]. Развертывание семантического потенциала культуры, его приращение, обеспечивает поступательное развитие культуры.

Культура в целом выступает самоорганизующимся системным образованием, Ее системообразующим началом выступает текст как сложная, комплексная семантема.

Культура как актуализируемый в лингвистических формах и объективируемый в артефактах мир смыслов человеческого бытия может рассматриваться как интегральная семантема, в качестве универсального текста, представленного культурной картиной мира, удостоверяющей мировоззренческую презентацию действительности. Культура в целом может рассматриваться как сложноустроенный универсальный текст, содержащий сложную иерархию текстов («текстов в тексте») по степени их значимости. Согласно Ю. Лотману, «текст входит в некоторую другую текстовую структуру, которая может быть «типом мировоззрения», «картиной мира», «моделью культуры» [1, с. 104]. Тексты во многом формируют сознание человека как Homo cultures, его мировидение, образ жизни.

История развития культуры может быть представлена историей семантического движения презентуемых текстами мировоззренческих представлений, акцентирующих главный мировоззренческий вопрос места, позиционирования человека в мире, который определяет субъектное культурогенное отношение человека к миру/действительности.

Исходя из интерпретирующей презентации в текстах мировоззренческой проблемы отношения человека и мира, в истории культуры можно выделить следующие этапы:

- натуроцентризм/природоцентризм (первобытная культура, культуры Древнего Востока, «доколумбовые» культуры Латинской Америки, культуры Африки);
- космоцентризм (античная культура, – культура Древней Греции и Древнего Рима);
- теоцентризм (еврейская культура, христианская культура, особенно – средневековая культура Европы, арабо-мусульманская культура);
- антропоцентризм (либерально ориентированная культура Европы Нового времени);
- техноцентризм (техногенная культура Новейшего времени как эпохи НТП и НТР, модернизации и глобализации, авангардом которой является западная культура).

История развития культуры может быть представлена историей развития средств обеспечения текстов: от опредмечивания текста в естественной предметности дерева,

камня..., – к изобретению специальных носителей текстов в виде папируса, пергамента, бумаги, изобретению книги, книгопечатания, изобретению современных электронных средств оперирования с текстами в виде информационных компьютерных технологий с присущим им программным обеспечением – текстовыми редакторами, процессорами..., и глобальной коммуникационной сетью транслирования текстовой информации – Интернет.

В истории развития культуры, исходя из культурогенных средств обеспечения текста и оперирования с ним, можно выделить три крупномасштабных этапа или «эры»:

- эра допечатного текста, – с первобытных времен и до изобретения книгопечатания в 1445 г. / XV в.: от первобытной культуры – до европейской культуры эпохи Возрождения;
- эра печатного текста, – от изобретения книгопечатания как процесса создания печатной продукции в виде печатных текстов и до изобретения электронных средств оперирования с текстом в виде информационно-компьютерных технологий (ИКТ): от европейской культуры Возрождения – до информационной революции 70-х гг. XX в., которая привела к микропроцессорной технологии, персональным компьютерам (ПК), Интернету;
- эра электронного текста, – современная техногенная культура информационного типа, отличающаяся доминированием электронных средств оперирования с текстами/текстовой информацией с программным обеспечением этого процесса; феномен электронного текста демонстрирует безграничность возможностей продуцирования текстов, их модификации, коммуникативного распространения, связанных с информационными технологиями (ИТ).

Вместе с тем текст существует не только в письменной, но и в устной форме, и важнейшим культурогенным средством обеспечения текста в качестве устного феномена в непосредственной, живой коммуникативной практике является человеческая речь. По утверждению А. Кармина, «наиболее очевидным образом способность человека наделять свои творения смыслом проявляется в речи...» [3, с. 18]. Речь представляет собой непосредственную коммуникативную практику использования языка, и соответственно – формирования и трансляции текстов в устной форме. Речь – это форма творчества. Это живая действительность, действенность языка. Язык и речь необходимо предполагают друг друга, образуя диалектическое единство в коммуникативном пространстве культуры.

Речь является важнейшим каналом культурогенного текстового смыслообразования, присущим человеческому бытию, охватывающим историю его культурной эволюции. При том, что технологическое совершенствование средств опредмечивания текста происходит на протяжении всей истории человечества, и оказывает модифицирующее влияние на практику речевого коммуницирования, продуцирующую устные тексты, она сохраняет свою специфику, и первостепенную культурогенную актуальность. Это архетипическая матрица культуротворчества, исходящего из обыденной человеческой жизнедеятельности, из универсальной для человеческого бытия коммуникативной среды обыденной культуры.

Речевая активность, практика человеческого бытия, имеющая интерсубъективный характер, выступает креативным коммуникативным источником, средой и пространством развертывания спонтанного лингво-семантического (текстового) смыслообразования, из которого исходит культуротворческая проективность и деятельность человека-субъекта. Собственно из коммуникативного речевого

(текстового) смыслообразования, имеющего рефлексивный характер, происходит культура в динамике ее поступательного развития.

Общая, интегральная совокупность присущих культуре смысловых содержаний и потенциалов, обретающих лингвистическую – культуросгенную определенность, и раскрывающихся в сфере функционирования культуры, ее пространстве, формируя ее семантическое поле, может быть номинирована как семантосфера. Семантосфера может рассматриваться как интегральная совокупность присущих культуре семантем.

Семантосфера – это семантический континуум, формирующий человеческое бытие в культуре. Это – семантический универсум, который раскрывается как исполненная лингво-семантическими образованиями/семантемами коммуникативная среда сообразного со смыслом и смыслообразованием культуросгенного человеческого бытия. Семантосфера может рассматриваться коммуникативным пространством, сферой смыслообразования.

Функциональное единство семантосферы заключено в ее внутренней гомогенности, определяемой семантической сущностью и ментальной природой семантем, как лингво-семантических образований, представленных в текстах, как их структурные составляющие. Также семантосфера содержит центры семантической интеграции как главенствующие в культуре предельно значимые/общезначимые смыслы, являющиеся культурными кодами.

Семантосфера выступает семантическим полем культуры, ее универсальным интегратором, и, будучи воплощенной, сублимированной в культурной картине мира, она инспирирует гармонизирующее согласование, взаимосвязь и взаимодействие ее семантем.

Семантосфера имеет лингвистическую определенность, и сфера ее культуросгенного действия совпадает со сферой действия языка. Семантосфера может рассматриваться удостоверяемым культурой, ее функциями, структурной/морфологической организацией, динамикой развития, универсальным текстом, обладающим смысловой доминантой, и представленным в сознании, менталитете носителей культуры и ее явлениях – артефактах. Тем самым она может рассматриваться в качестве универсального кода культуры.

Каждая состоятельная культура представляет собой актуальную, основательную и действенную семантосферу, презентующую мир носителю культуры, соответствующую его мировоззренческим запросам, мотивирующую и ориентирующую его культуросгенную субъектность, задающую нормативные диспозиции его поведения и коммуникативности. Каждую культуру, из всего присущего человеческой истории многообразия культур, можно рассматривать в качестве смыслового мира – семантосферы человеческого бытия.

Сколько культур имело и имеет место в человеческой истории, столько же своеобразных смысловых миров человеческого бытия, в которых оно стремилось к обретению своей смысловой исполненности, задающей его культуросгенную субъектность, было создано. Согласно словам В. Налимова, «...смыслы, порожденные человеком, оказались раскрывшимися во всем том многообразии культур – больших текстов, которые существовали когда-либо или существуют теперь» [8, с. 117]. «Культуры, как отмечает Налимов, несут свой смысловой облик» [8, с. 236]. Именно в культуре происходит формирование смыслового порядка человеческого бытия, содержание которого образуют лингвистически сформированные смыслы – семантемы, объединяемые в тексты, посредством которых человеческое бытие обретает свою смысловую определенность.

Выводы. В общем, философскую экспозицию культуры с концептуальной позиции лингво-семантического ее понимания, можно представить следующими положениями:

- человеческое бытие – это бытие в его значимой смысловой определенности, и как таковое оно в своей аутентичности имеет сознательно-мотивированный характер;
- имманентно присущее человеческому сознанию (интенциональное) стремление к смыслу конституирует человеческое бытие в его (антропогенной/культурогенной) субъектности;
- человеческое бытие как бытие в его конструктивно/творчески объективирующей смысл субъектности является бытием в культуре, бытием, имеющим культурогенный характер;
- культура представляет собой мир объективируемых человеком-субъектом смыслов;
- наиболее значимые смыслы, которые главенствуют в культуре, являются ее кодами, которые выступают центрами концентрации присущих культуре смысловых содержаний;
- объективация смысла предполагает лингво-семантическую его определенность, когда он выступает в качестве семантемы – лингвистически выраженного смыслового содержания, имеющего свое артикулированное значение, как предел дифференциации смысла;
- семантема – это лингвистически выраженная в значении единица, монада смысла, это – центр концентрации смысла и лингвистической формы актуализирующего его выражения;
- актуализация смысла в его культурогенной значимости имеет лингвистический характер, и осуществляется в такой универсальной форме культуры, как язык – проводник смысла;
- язык представляет собой логически организуемую знаково-символическую систему, предназначенную для формирования, выражения, фиксации, преобразования, передачи и использования актуальных смысловых содержаний, конвертируемых в информацию;
- язык – это форма актуального развертывания культуры, задающая пространственные границы ее позиционирования, функционирования, строения, развития и влияния;
- объективация смысла в явлениях культуры осуществляется во всем многообразии форм культурогенной человеческой деятельности, на всем протяжении человеческой истории;
- универсальной формой культурогенной объективации смысла, в которой знаково-символическими средствами языка фиксируется актуальное смысловое содержание, раскрывающееся в виде информации/информационных сообщений, выступает текст;
- создание текста является универсальным механизмом культурного творчества;
- текст – это сложная культурная форма, в которой организованное единство семантем обеспечивается интегрирующей ее смысловой доминантой, с ее композиционной логикой;
- текст является лингво-семантическим средоточием культуры, моделирующим ее и ее явления началом, согласно чему она и ее явления могут выступать в качестве текста;
- общая совокупность присущих культуре семантем как лингвистически определенных смыслов, актуализирующихся и объективирующихся в сфере ее позиционирования, удостоверяя семантическое поле культуры, является ее семантосферой;
- семантосфера представляет собой семантический универсум, который раскрывается как коммуникативная среда сообразного со смыслообразованием человеческого бытия;

- в общей, совокупной своей функциональности семантосфера выступает универсальной сферой, полем культурогенного смыслообразования в его коммуникативном обеспечении;
- сублимируясь в культурной картине мира, как ее смысловой доминанте, семантосфера выступает универсальным центром интеграции культуры, морфологического ее строения;
- если в семантическом поле культуры семантема является пределом дифференциации ее смыслов, исходным началом, структурной единицей их формирования, то семантосфера является пределом интеграции присущих культуре смыслов, их совокупным множеством;
- связующей семантему и семантосферу инстанцией, их контракцией, является текст как обладающая смысловым единством сложная семантема, как средоточие культуры;
- культура являет собой конституирующий человеческое бытие универсальный смысловой порядок, в котором происходит актуализация и объективация гуманитарно адекватных смысловых содержаний, фундируемых проблемой соотношения человека и мира;
- поступательное развитие культуры обеспечивается динамикой креативного, избыточного смыслообразования в лингвистических формах, лежащего в основе культуротворчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева А.В. Ю.М. Лотман / Лотман Ю.М. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 144 с.
2. Гуревич П.С. Философская антропология: Учебное пособие / П.С. Гуревич. – М.: Омега-Л, 2010. – 607 с.
3. Кармин А.С. Культурология / А.С. Кармин, Е.С. Новикова. – СПб: Питер, 2006. – 464 с.
4. Козловски П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития / П. Козловски; пер. с нем. – М.: Республика, 1997. – 240 с.
5. Крымский С.Б. Экспликация философских смыслов / С.Б. Крымский. – М.: Идея-Пресс, 2006. – 240 с.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
7. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю.М. Лотман. – СПб: Академический проект, 2002. – 544 с.
8. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / Налимов В.В. – М.: Прометей, 1989. – 287 с.
9. Пелипенко А.А. Культура как система / А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: Языки русской культуры, 1988. – 376 с.
10. Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней. Том 4. От романтизма до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери. – ТОО ТК «Петрополис», Санкт-Петербург, 1997. – 880 с.
11. Сухина И.Г. Аксиология культуры: философско-антропологические основания: монография / И.Г. Сухина. – Донецк: Донбасс, 2011. – 560 с.
12. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А.Я. Флиер. – М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.

Поступила в редакцию 06.08.2021 г

ON THE QUESTION OF LINGUO-SEMANTIC UNDERSTANDING
OF CULTURE: EXPERIENCE OF PHILOSOPHICAL CONCEPTUALIZATION

I.G. Sukhina

In the article, based on the cultural interpretation of a person, his subjectivity and his existence, the author's – linguo-semantic understanding of culture as the authenticity of human being in the world and the universal way of its praxeological (culturogenic) development is proposed and substantiated. The linguo-semantic understanding of culture is exposed as its concept, formed on the theoretical platform of philosophical semantics and linguistic philosophy/philosophy of language, in their correlation. The main provisions of the author's concept of culture consider and interpret the following issues: - human consciousness, its meaning-believing intentionality and consciously motivated subjectivity; - meaning and its linguistic formation in the relevant for human being – cultural significance; - the basic structural unit of actual semanthema; - language as a universal form of cultural semantic formation; - a cultural text as a complex linguistic-semantic formations or complex semanthemum that acts as a model of culture and its phenomena; - the semantic field of culture as integrating its semantic content of the universal semantic continuum – a multidimensional semantic communicative space or semantospha. Based on these basic provisions, and as a cultural extension, the issues of cultural creativity, cultural form, cultural phenomenon/artifact, stability and dynamics of culture, cultural innovation are considered and interpreted. Culture is represented by the world of meanings, the semantic order of human being, possessing a morphological structure and historical dynamics as a self-organizing systemic formation. History is represented by the movement of culture-certified semantic worlds of human being.

Key words: person, human being, human consciousness, intentionality, sense, meaning, judgment, subjectivity language, text, linguistic, semantics, semanthema, semantospha, culture, cultural phenomenon, culturogenic, culture-creative activity.

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

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

ПЕДАГОГИКА

УДК 378

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

© 2021. А. А. Головинова

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматривается разработанная инновационная модель формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих воспитателей, включающая модули, педагогические принципы формирования здорового и безопасного образа жизни, готовность педагогов к ведению работы в данном направлении, а также методические приемы и методы воздействия на учащихся при формировании культуры здоровьесбережения. Дается описание сущностных характеристик модели, приведены ее структура, методы исследования и основные его этапы. Обосновывается направленность современного образования на сохранение здоровья студентов, формирование ценности здорового образа жизни, культуры здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии, модель готовности к здоровьесберегающей деятельности, культура здоровья, здоровьесбережение, физическая культура, здоровье студентов, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающий потенциал личности.

Введение. В дошкольном образовании и воспитании существует насущная потребность в таких специалистах, которые обладают не только общей профессиональной подготовкой и культурой, но и наряду с этим имеют способность и готовность к педагогической деятельности по здоровьесбережению детей, использованию существующих и разработке новых технологий по сохранению здоровья в процесс подготовки в ДОУ. Университет, представляющий собой целостную структуру, способен обеспечить развитие личности, повлиять на сохранение и укрепление всех составляющих здоровьесбережения, сформировать психически и физически здоровое подрастающее поколение. Для того чтобы образовательная технология действительно обрела все характеристики здоровьесберегающей, у студентов необходимо сформировать в образовательном процессе мышление и стиль образования, основанного на ценности и уважении к здоровью. В связи с этим образовательную деятельность университетов необходимо строить на основе логически обоснованной модели здоровьесбережения, формирующей у обучающихся такое педагогическое мышление, при котором происходит сочетание рационального, прагматического и смыслового усвоения идей ЗОЖ. Путь к решению проблемы сохранения и укрепления здоровья детей и подростков лежит, прежде всего, через личность педагога, его внутреннее обращение к ценностям здоровьесберегающего образования [1, с. 59].

Целью исследования является построение модели формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих воспитателей дошкольного образовательного учреждения.

Основная часть. Педагогическое образование студентов нацелено на такой уровень подготовки при котором достигается оптимальное развитие личности человека, сочетающее в себе как необходимый уровень знаний, так и здоровье во всех своих проявлениях. Поскольку здоровьесбережение является атрибутом современного

образования, то закономерно считать здоровьесберегающую деятельность аспектом профессионально-педагогической [2, с. 54]. Педагогическая наука и практика нацелена на совершенствование подготовки студентов, поиске наиболее целесообразных моделей формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих воспитателей. Как отмечает Ю.О. Делимова, метод моделирования дает возможность объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании – сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент, построение логических конструкций и научных абстракций [3]. Моделирование позволяет сформировать четко выверенную структуру и содержание процесса педагогической подготовки обязательных компонентов для реализации в своей профессиональной практике здоровьесберегающей деятельности.

Разработанная модель включает ряд обязательных компонентов, таких как методологические подходы, педагогические принципы, педагогические условия, функции здоровьесберегающей подготовки; структурные компоненты здоровьесберегающей подготовки студентов: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный; методическая система: цель, содержание, методы, формы, средства, результат здоровьесберегающей подготовки студентов; критерии, показатели и уровни готовности студентов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный. Результатом сформированности готовности к здоровьесберегающей деятельности рассматривается выработка у студентов устойчивой жизненной необходимости в сохранении и укреплении здоровья, реализации повседневного здорового образа жизни; отношении к здоровью как высшей жизненной ценности; стремлении к постоянному самосовершенствованию знаний по формированию и сбережению здоровья. Данная модель представляет собой целостное образование, в котором все структурные элементы находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, и нацелены на решение задачи формирования готовности студентов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности.

По мнению А.М. Новикова и Д.А. Новикова, создаваемая модель должна соответствовать своему назначению, отвечать ряду требований, обеспечивающих ее функционирование, а именно:

- ингерентность, необходимость достаточной степени согласованности создаваемой модели со средой, в которой ей предстоит функционировать и, соответственно, модель должна входить в эту среду как естественная составная часть;
- простота: в свое содержание модель включает наиболее существенные качества или характеристики описываемого процесса;
- адекватность, ее полнота, точность, истинность и возможность с ее помощью достичь поставленной цели [4].

Модель формирования готовности к здоровьесбережению дает возможность для решения целого ряда задач в подготовке студентов. Во-первых, идеи здоровьесбережения нельзя рассматривать как отдельное явление, а только как неотъемлемую составляющую всей образовательной деятельности университета. Теоретические положения ЗОЖ не должны находиться в противоречии с другими дисциплинами подготовки, их заменять или отменять. Во-вторых, модель предполагает систематизацию всего воздействия высшего образовательного учреждения при решении вопросов количества и качества подготовки здоровьесберегающей деятельности. В-третьих, необходим постоянный мониторинг информации о реальных изменениях в качестве здоровьесберегающей деятельности, ее воздействия

(положительного или отрицательного) на состояние самих студентов. В-четвертых, активное использование инновационных технологий преподавания повышает качество здоровьесберегающей деятельности, лучшего усвоения студентами. Решение данных задач осуществимо при построении учебного процесса начиная с овладения начальных навыков образовательной деятельности, через самопознание, самоопределение, самосовершенствование, к формированию личности способной к здоровьесбережению. Формы решения задач можно объединить в три группы:

- первая группа форм реализуется в учебное время на академических занятиях, что позволяет решать, прежде всего, образовательные задачи, а также оздоровительные и организационно-воспитательные;

- достижение второй группы происходит в виде самостоятельной работы по осмыслению теоретических основ прослушанного лекционного материала, изучения отдельных тем или вопросов, подготовки конспектов, систематизации изученного материала. Данная группа решает воспитательные и образовательные задачи;

- третья группа нацелена на практическое применение полученных знаний через активный досуг студентов, самостоятельные занятия в свободное от учебы время с использованием различных средств ЗОЖ.

В модели здоровьесбережения образовательные технологии воздействуют на обучающихся для создания у них устойчивой системы мировоззрения, включающей замысел, идею и цель. Формируемая модель предполагает развитие студента и постепенное становление как профессионала, нацеливает на саморазвитие и самоанализ, задает будущему педагогу целый ряд ориентиров для последовательного достижения в процессе образовательной подготовки. Построение модели формирования готовности к здоровьесбережению позволяет студентам определить методы и средства достижения необходимых личностных и профессиональных качеств, позволяющих успешно решать поставленные перед ними педагогические задачи. Модель является описательным аналогом деятельности будущего педагога, в которой «в формализованных конструкциях и аналитически интерпретируемых текстах отражены ее важнейшие характеристики» [5, с. 128]. Основные положения модели находятся в неразрывной связи с требованиями стандартов высшего профессионального образования; социальным запросом со стороны общества, в том числе будущих воспитателей ДООУ, родителей дошкольников; востребованностью педагогов новой формации, образом жизни основанном на здоровьесбережении. Все составляющие модели находятся в логической взаимосвязи и взаимозависимости: предмет моделирования, субъект моделирования, а также образовательная среда в которой происходит взаимодействие участников образовательного процесса. Жизнеспособность модели обусловлена самими закономерностями жизнедеятельности человека, характером и целями его развития, в полной мере учитывает определенные специфические индивидуальные способности, личностные характеристики, приоритеты и склонности. Обязательным условием модели является неразрывная взаимосвязь между планируемыми и получаемыми результатами формирования собственного здоровья обучаемого, модель выступает обобщенным критерием качества здоровьесберегающей деятельности.

В качестве методологической основы модели в наибольшей мере может использоваться компетентностный подход, как основа целостности образовательного процесса с учетом положений о здоровом образе жизни, формирования культуры здоровьесбережения. Методологическим системообразующим компонентом модели как

системы является формирование культуры здоровья студента, интегративного качества личности, которое отражает опыт его жизнедеятельности в сфере здорового образа жизни в сочетании с психологической готовностью к реализации данного опыта на практике [6, с. 98].

Построение модели формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности позволяет выделять и обосновывать использование совокупности взаимосвязанных и взаимодополняющих условий, формирующих комплекс теоретических и методологических знаний, умений, персональных профессиональных качеств. В образовательной практике для создания благоприятных условий развития важны не только содержание, но и технологии обучения и воспитания [7, с. 87]. Определяя содержание профессиональной подготовки студентов, необходимо учитывать, что сегодня образованию требуются педагоги нового типа, сочетающие в себе инновационный стиль мышления, высокий уровень культуры и профессионализма [8, с. 309].

Целью модели формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих воспитателей является определение педагогических условий, оптимально способствующих достижению у студентов необходимых качеств для организации здоровьесберегающей образовательной среды в процессе профессиональной подготовки. Достигается поставленная цель путем решения комплекса определяемых задач, в результате чего формируются необходимые компоненты готовности студента к последующей профессиональной деятельности. Эффективная модель формирования готовности к здоровьесбережению требует включение в свою структуру ряда обязательных компонентов, таких как изучение составляющих здорового образа жизни, создание персональной программы, апробация полученных результатов, реализация и последующая необходимая коррекция программы.

Модель основывается на интеграции качеств личности студента, среди которых ведущее место занимает здоровье как базовая ценность общества и отдельного человека, система активных мотиваций к здоровьесбережению, знаний и умений, направленных на активизацию этой деятельности. В модели формирования готовности студентов использования здоровьесберегающих технологий все составляющие компоненты взаимосвязаны и функционируют в расчете на достижение положительного конечного результата, что делает ее целостной системой. По мнению А.С. Москалевой, построение модели опирается на ряд принципов [9, с. 45]:

- принцип гуманизации подготовки, с целью акцентирования развития творческой индивидуальности;
- принцип диалогичности предполагает подготовку студентов на основе сотрудничества и взаимодействия всех участников образовательного процесса;
- принцип рефлексивности учитывает подготовку студентов к здоровьесбережению через самоанализ, опору на индивидуальный опыт, его оценку и осознание.

Включение в структуру модели ряда факторных взаимодополняющих и взаимозависимых условий позволяет образовывать динамическую систему, способную реагировать на изменения, происходящие в социальной среде. В модели определены формы, методы и средства методической работы, управленческие условия, нацеленные на достижение у студентов поставленной цели. Управление процессом формирования здоровьесбережения происходит на всех уровнях подготовки: на методологическом уровне, на организационно-педагогическом, технологическом уровне, на психолого-

педагогическом уровне. Все управленческие структуры университета принимают участие в подготовке будущих воспитателей, включении в учебный процесс дисциплин здоровьесберегающего содержания, в свою очередь преподаватели дают студентам знания по технологиям ЗОЖ. Образование будущих педагогов представляем, как целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность субъектов образовательного процесса, направленную на развитие у студентов готовности к здоровьесберегающей деятельности [10, с. 65]. Динамичность системы предполагает определенные изменения под воздействием каких-либо внешних (внутренних) факторов, приводящих всю систему в движение. Однако, самодетерминация, при наличии сформированности самодостаточности личности, позволяет создавать эффект самостимулирования различных ответных реакций в отношении положений здоровьесбережения. От того насколько эффективным окажется созданная система подготовки студентов, будет проявляться результат, в виде осознания, удержания, наращивания потенциала здоровьесбережения, либо его сокращение и деформация. Формирование готовности студентов педагогического вуза к сохранению и укреплению здоровья будет результативным, если приобщение к здоровому образу жизни будет рассматриваться как целостный педагогический процесс, основанный на принципах системности, комплексности, единства науки и практики [11, с. 110].

По мнению И.С. Зиминной и Е.В. Кондратенко, процесс формирования готовности будущего педагога к организации здоровьесберегающей образовательной среды можно представить в виде модели, состоящей из трех компонентов: теоретико-методологического, содержательно-деятельностного и оценочно-результативного [12, с. 338]. Структурными компонентами модели формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих воспитателей являются мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный. Содержание компонентов следует рассматривать как систему здравотворческих способностей личности, границы целостности которой определяются требованиями здравотворческой деятельности человека. Все компоненты данной готовности взаимосвязаны и взаимообусловлены [13].

Мотивационно-ценностный компонент проявляет себя в способности воздействовать на сохранение и развитие здоровья, умение проявить волевые усилия и целеустремленность для достижения поставленных долгосрочных целей преобразования интереса к собственному здоровью из кратковременного, ситуативного в стиль всей жизни, в котором ЗОЖ занимает ведущее место в иерархии жизненных ценностей. Формирование мотивации способно оказывать воздействие на положительное отношение человека к процессу осуществления здоровьесбережения, дает толчок к проявлению и закреплению волевых усилий к реализации ЗОЖ. Мотивы и интересы личности под влиянием специально созданной образовательной среды формируются в устойчивую мотивацию к осуществлению воспитательной деятельности и принятию ценностей педагогической профессии [14, с. 68]. Отношение к здоровью как к ценностной категории стимулирует к развитию здоровьесберегающей деятельности, тем самым воздействует на формирование когнитивного компонента.

Мотивационно-ценностный компонент необходимо рассматривать в широком плане, как интегрирующая составляющая, объединяющая в себе стремление к познанию здорового образа жизни, не только в границах валеологических знаний, но и всей совокупности образования в целом. Это находит свое проявление в изучении всей необходимой информации из смежных дисциплин, стремлении и практической реализации в научно-исследовательской деятельности. Проявление мотивационного и

ценностного отношения к здоровьесбережению следует рассматривать не только как процесс, имеющий свое завершение, а как постоянное движение по пути развития и самосовершенствования. Обязательность реализации мотивационно-ценностного компонента вызвана двойственностью между уровнем знаний человека и стремлением к практической их реализации в повседневной жизни. С одной стороны, высокий уровень теоретической и практической подготовки студента к здоровьесберегающей деятельности предполагает его повседневное использование как в учебном процессе, так и быту. С другой стороны, приходится констатировать, что недостаточно ценностное отношение к здоровью приводит к использованию положений здоровьесбережения в отдельных случаях, как правило при «острой необходимости».

Каждый компонент способствует формированию готовности студентов к здоровьесбережению, однако именно мотивационно-ценностный выступает ведущей составляющей и движущим элементом в процессе подготовки студентов. Создать, направить и постоянно поддерживать мотивацию обучающихся к ЗОЖ, трансформировать теоретические положения в инструмент персонального профессионального развития необходимо преподавателям университета в ходе всего периода обучения. Организация учебного процесса подобным образом требует от студента устойчивой активности, неподдельной заинтересованности, развития творческих способностей. Знания о сохранении и развитии здоровья не могут находиться вне системы взглядов, ценностных ориентиров, мыслей и поступков обучающегося.

Постоянная поддержка определенного уровня мотивации студентов к здоровьесбережению неизбежно постепенно трансформируется в самомотивацию, при которой обучающийся будет выполнять все необходимые действия в рамках ЗОЖ без дополнительного внешнего воздействия, находя стимулы для мотивации вне зависимости от указаний преподавателей университета. М. А. Воробьева, Т.Д. Макарова исходят из того, что самомотивация формирует у будущих педагогов стремление выполнять воспитательную деятельность ради личностного развития обучающихся и получения удовольствия от этого за счет результативности и признания со стороны педагогического сообщества [15]. Самомотивация положительно воздействует на подготовку студентов, в частности на повышение успеваемости; способствует раскрытию внутреннего потенциала; способствует росту социальной активности; большей устойчивости и саморегуляции в условиях стрессовых ситуаций; лучше понимать особенности поведения других обучающихся, тем самым увеличивает возможности для расширения диапазона социального взаимодействия. Достигнутые положительные результаты неизбежно приводят к закреплению в сознании обучающегося положительных эмоций от достигнутого результата, что в свою очередь влияет на последующую активизацию когнитивного компонента. Именно поэтому, мотивационно-ценностный компонент выступает фундаментальной основой для процесса формирования готовности к здоровьесбережению.

Когнитивный компонент основывается на информации и знаниях о здоровье, здоровьесбережении, здоровом образе жизни. Когнитивный компонент, по мнению Е.Г. Гуцу характеризуется следующими критериями: наличием актуальных интегрированных знаний, способности к их постоянному совершенствованию, творческой активности, гибкости и критичности мышления, способности к анализу профессиональной ситуации [16]. Подготовка педагога в данном направлении рассматривается как педагогическая проблема, так как успешность готовности студента

к здоровьесберегающей деятельности состоит не только из наличия необходимых знаний о формировании здорового образа жизни, но и личной готовности к такой деятельности, наличия осознанного, активного отношения к здоровью. Компонент дает возможность оценить уровень теоретической и практической подготовки студентов, знаний базовых понятий, факторов, влияющих на качество здоровья обучающихся, умения ими пользоваться, владения здоровьесберегающими технологиями. Ведущее положение в когнитивном компоненте готовности к здоровьесбережению занимают физиология и психофизиология развития человека. Здоровьесберегающие знания включают информацию об анатомии и физиологии человеческого организма, показателях организма в условиях нормы и патологии, причинах, способствующих возникновению болезней и их профилактика, ЗОЖ и его составляющих, методах диагностики состояния организма, профилактике здоровья. Обязательным условием результативности когнитивного компонента является полнота, системность и конкретика знаний по здоровьесбережению. Знания по укреплению здоровья необходимо встраивать в общую систему знаний, делая их логическим дополнением и ведущей составляющей профессионализма будущего педагога.

Деятельностный компонент определяется как уровнем общей подготовки, так и совокупностью эмоциональных и волевых составляющих. Данный компонент направлен на выработку у обучающегося способности и умения в практической деятельности использовать полученные знания и навыки, прежде всего, сохранение собственного здоровья, использование ЗОЖ в профессиональной деятельности. «Только деятельностный подход способен обеспечить обучение, востребованное в обществе, основанном на рыночных отношениях. Реальная организация деятельностного обучения – вот что должно стать генеральным развитием образования» [17, с. 5]. Сформированные и закрепленные у обучаемого идеи здоровьесбережения неизбежно меняют отношение к степени ответственности за свое здоровье, среды обитания человека, подталкивает к стремлению использовать полученный положительный результат (в сфере здоровья) в личной и общественной жизни.

Реализация положений здоровьесбережения непосредственно связана с психологическим и эмоциональным состоянием обучающегося, его отношением как к собственному здоровью, так и здоровью окружающих. Без бережного отношения к состоянию своего организма невозможно получить лучший результат по отношению к другим людям. Состояние личностной агрессии, депрессии непосредственно оказывают прямо пропорциональное негативное воздействие на готовность к здоровьесбережению. Деятельностный компонент зависит от навыков применения здоровьесберегающих технологий, умением оказывать психоэмоциональное воздействие, уровнем сформированности привычек, связанных со ЗОЖ, творческого отношения к умению укреплять и развивать здоровье. Наряду с этим, необходима объективная самооценка уровня готовности и способности к достижению требуемого состояния здоровьесбережения.

Среди составляющих деятельностного компонента можно выделить несколько элементов, составляющих его структуру. Первое, познавательная деятельность, включает наличие навыков по приобретению знаний о ЗОЖ, способах оценки здоровья человека, методах оздоровления. Второе, практическая деятельность нацеливает на выработку способности улучшать состояние здоровья человека и предвидеть ожидаемые результаты от применения различных методов здоровьесбережения. Третье,

ЗОЖ требует от обучающегося умения давать грамотную оценку состояния собственного организма, правильно определять его явные и скрытые возможности и особенности. Четвертое, формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности возлагает на обучаемого способность правильно применять методы оздоровления, исходя из правил, норм ЗОЖ, способность разрабатывать персональные и коллективные программы укрепления здоровья. Пятое, реализация деятельностного компонента невозможна без творческого подхода к сбережению здоровья, что предполагает постоянное улучшение существующих методик, повышение качества оздоровительной практики, постоянный поиск инновационных решений, контроль реализации программ оздоровления и разработка предложений исходя из полученных результатов.

Модель формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности предполагает объединения усилий всех участников образовательного процесса в вузе, создание здоровьесберегающего пространства, среды. Ведущая цель здоровьесберегающей деятельности в образовании направлена на достижение у студента сохранности здоровья, формирования у него знаний и умений по реализации ЗОЖ, умения использовать самостоятельно в последующей педагогической деятельности. Построение учебно-воспитательного процесса на основе созданной модели позволяет решить поставленную цель, а именно сформировать у студентов готовность к организации здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде. Внедрение модели нацеливает студента на формирование готовности к здоровьесбережению за счет изменения деятельности самого образовательного учреждения на основе корректировки целей и планов развития, вызванных влиянием происходящем во внешней среде. Здоровьесберегающая деятельность становится не новомодным элементом образования, а основой для трансформации всего образовательного процесса, в котором обучаемый и обучающий ведут образ жизни, основанный на ценности здоровья, что в свою очередь приводит к созданию предпосылок для большего сотрудничества между всеми сторонами учебного процесса. Прогнозирование неизбежных изменений во внешней, и частично внутренней среде, позволяет эффективно избегать нежелательных инноваций в здоровьесбережении, вызванных появлением не всегда оправданных «новых» здоровьесберегающих технологий. Модель находится в неразрывной связи с осознанной необходимостью научно-исследовательской деятельности здоровьесбережения, активной пропаганды ЗОЖ, привлечения как можно большего числа обучающихся, воспитания качеств личности непосредственно влияющих на ценностное отношение к здоровью. Кроме этого, модель способствует привлечению СМИ к дискуссии на научной основе по проблеме формирования культуры ЗОЖ, противодействию факторов, создающих риск для жизни и здоровья. Реализация разработанной модели формирования готовности студентов к здоровьесбережению создает комплекс здоровьесберегающих технологий в процессе подготовки в высшей школе, позволяющих заниматься непосредственно обучением здоровьесбережению студентов, так и готовить их к последующей деятельности в ДООУ, технологий, позволяющих заниматься укреплением здоровья всем участникам образовательного процесса, и управлять данным обучением. Это способствует развитию системы подготовки квалифицированных педагогов на основе устранения междисциплинарной, межведомственной разобщенности ученых и практиков, работающих в данном направлении (рис. 1).

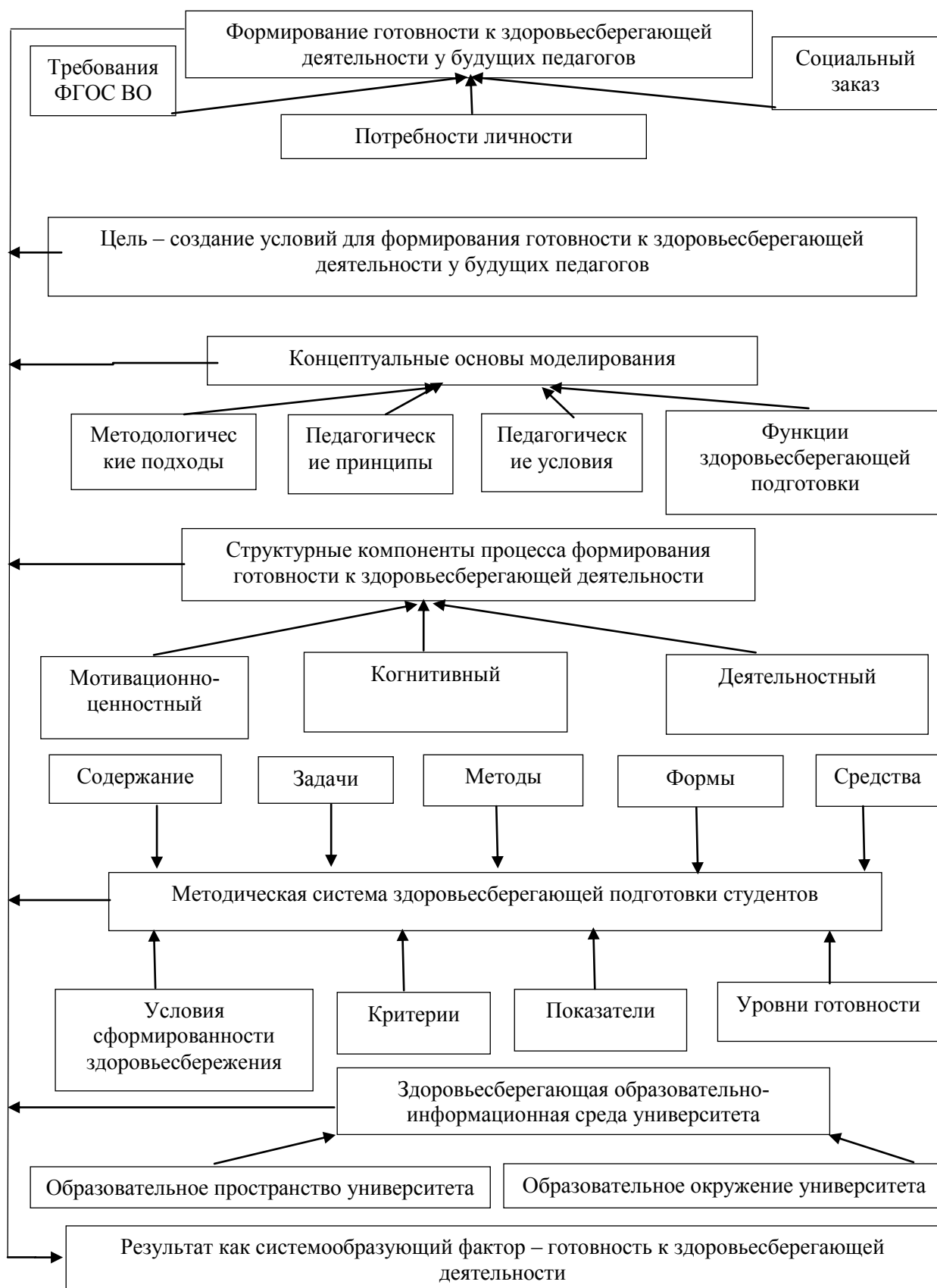


Рис. 1. Модель формирования готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности

Выводы. Предложенная модель формирования готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности подтверждает целесообразность использования инновационных подходов к сохранению и укреплению здоровья студентов, формированию у них активной жизненной позиции, ориентированной на ЗОЖ. Разработанные положения модели создают условия для получения, непрерывно действующего процесса здоровьесбережения, формирования полноценной готовности студентов к деятельности на основе ценности здоровья, при одновременной оценке качества непосредственной здоровьесберегающей деятельности, определении сильных и слабых сторон процесса. Разработанная модель ориентирована на образовательно-воспитательный процесс, путем поэтапного непрерывного решения комплекса планомерно выстроенных заданий, начиная с усвоения студентами знаний в сфере здоровьесбережения до системного моделирования поведения, позволяющего сберечь здоровье и формировать здоровый образ жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макаренко И.П. Психолого-педагогические условия формирования готовности студентов к использованию здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности / И.П. Макаренко // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». – 2017. – № 3. – С. 57-59.
2. Клестова О.А. О результатах внедрения в практику образования модели формирования готовности педагогов школ к здоровьесберегающей деятельности / О.А. Клестова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 38 (171). – С. 53-57.
3. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю.О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3(19). – С. 33-38 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdfmm11>
4. Новиков А.М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности / А.М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: «Эгвес», 2004. – 120 с.
5. Атаулова О.В. Проектирование и реализация системы методической подготовки будущего учителя технологии: монография / Атаулова О.В. – Ульяновск: Издатель Качалин А. В., 2009. – 660 с.
6. Лошаков А.М. Анализ эффективности внедрения психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов классического университета / А.М. Лошаков, И.Н. Дарсания, С.З. Шаламберидзе // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2020. – № 43 (62). – С. 93-102.
7. Пелихова А.В. Подготовка педагогов дошкольного образования к осуществлению здоровьесберегающей деятельности / А.В. Пелихова, К.П. Зайцева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 1 (34). – С. 84-89.
8. Божедомова С.В. Модель формирования готовности студентов педагогического колледжа к использованию в профессиональной деятельности здоровьесберегающих технологий / С.В. Божедомова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 4 (14). – С. 308-311.
9. Москалева А.С. Модель процесса формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов / А.С. Москалева // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 4. – С. 43-49.
10. Тихомирова Л.Ф. Формирование готовности студентов педагогического вуза к осуществлению здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2, № 1. – С. 62-68.
11. Декина Е.В. Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к сохранению и укреплению здоровья / Е.В. Декина, Т.И. Куликова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2020. – № 2. – С. 101-112.
12. Зими́на И.С. Формирование готовности будущего педагога к организации здоровьесберегающей образовательной среды / И.С. Зими́на, Е.В. Кондратенко // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т. 13, № 3 (35). – С. 335-343.

13. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающее образование. Теория. Методология. Практика: монография / Маджуга А.Г. – Уфа: РИО РУМНЦ. 2010. – 300 с.
14. Савченков А.В. Определение содержания мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности / А.В. Савченков, Н.В. Уварина // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 55-79.
15. Воробьева М.А. Факторы, влияющие на формирование самомотивации студентов направления обучения – государственное и муниципальное управление / М.А. Воробьева, Т.Д. Макарова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28, № 2. – С. 166–172 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35288214>
16. Гуцу Е. Г. Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы / Е. Г. Гуцу // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8501>
17. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. – Донецк: ДООУ, 2003. – 180 с.

Поступила в редакцию 17.09.2021 г.

A MODEL FOR FORMING A PREPAREDNESS FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES OF FUTURE EDUCATORS

A.A. Golovinova

The article discusses the developed innovative model of the formation of readiness for health-preserving activities of future educators, including modules, pedagogical principles of the formation of a healthy and safe lifestyle, the readiness of teachers to work in this direction, as well as methodological techniques and methods of influencing students in the formation of a culture of health preservation. A description of the essential characteristics of the model is given, its structure, research methods and its main stages are given. The focus of modern education on the preservation of students' health, the formation of the value of a healthy lifestyle, a culture of health is substantiated.

Key words: a healthy lifestyle, health-preserving technologies, a model of readiness for health-preserving activities, health culture, health preservation, physical culture, students' health, health-oriented activities, health-preserving personality potential.

Головинова Алла Анатольевна

Ассистент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: alla.golovinova.70@mail.ru

Golovinova Alla Anatolyevna

Assistant of the Department of Preschool and Primary Education,
SEI HPE “Donetsk National University”, Donetsk, DPR.
E-mail: alla.golovinova.70@mail.ru

УДК 811.93:811.111(004)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ВНЕДРЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© 2021. *Е. В. Гончарук*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье изложены этапы преодоления основных барьеров на пути к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Определены условия достижения психологической готовности преподавателя иностранного языка к использованию информационных технологий в педагогической деятельности, а также профессиональные задачи использования технологий на учебных занятиях.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, психологическая готовность, иностранный язык, профессиональная деятельность

Актуальность. В цифровую эпоху использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в государственных образовательных учреждениях необходимо для того, чтобы студенты могли применять навыки, востребованные в XXI веке, такие как: критическое мышление, креативность, информационная-, цифровая-, и медиаграмотность, а также инициативность. Кроме того, ИКТ улучшают системы преподавания и обучения и повышают образовательный опыт педагогов в их роли создателей педагогической среды.

Новые вызовы для преподавателя в этом контексте связаны с самостоятельным отбором и разработкой образовательных материалов и моделированием процесса обучения посредством выбора виртуализированных компонентов в формате ИКТ.

Актуальность данного исследования заключается в том, что разработаны и охарактеризованы рефлексивная, мотивационная и информационная стратегии использования педагогами ИКТ как компоненты готовности преподавателя к профессиональной деятельности в мультидисциплинарной среде.

Цель исследования – разработка педагогической стратегии готовности преподавателей государственных образовательных учреждений к использованию ИКТ для устранения внутренних и внешних барьеров, препятствующих интенсивному обмену информацией.

Основная часть. Прежде всего, следует отметить, что успехи развития дистанционного обучения, формирование базы знаний, информационных ресурсов и мультимедийных образовательных программ зависит от умения профессорско-преподавательского состава объединить в рамках одной образовательной дисциплины возможности компьютерных технологий, таких как: облачные сервисы, специализированные офисные приложения и электронные учебные материалы по конкретной дисциплине. Такой подход позволит интенсифицировать создание разветвленной, устойчивой учебной инфраструктуры, причем не только в рамках одного образовательного учреждения. Существенно упростится процесс тиражирования инновационных знаний и станет доступнее современный уровень образовательных услуг [1].

Однако у значительной части преподавателей в силу ряда обстоятельств (личностных, профессиональных, моральных или материальных) происходит

столкновение внутренних или внешних составляющих психологических барьеров, негативно влияющих на реализацию практических знаний об ИКТ в педагогической деятельности и вызывающих частичное или полное прекращение такой реализации. [1]

Таким образом, актуальной проблемой является неравенство между активным внедрением инноваций в образование и недостаточной психологической готовностью педагогов к активной инновационной деятельности, что характеризуется следующими факторами:

1) важность формирования психологической готовности к использованию ИКТ и отсутствие технологии формирования такого феномена в реальной практике в государственных образовательных учреждениях;

2) широкий потенциал информационно-образовательной среды высшей школы и ограниченное ее использование как средства формирования готовности к использованию инноваций;

3) активное внедрение инноваций в образование и недостаточная готовность преподавателей иностранного языка активно заниматься инновационной деятельностью и быстро адаптироваться к современным информационным изменениям.

Следовательно, актуальность выяснения компонентов психологической стратегии использования ИКТ преподавателями в высших учебных заведениях включает категорию сотрудничества, рефлексивную, мотивационную и информационную части, которые обосновываются и характеризуются как компоненты готовности педагога к профессиональной деятельности в современной образовательной среде.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании меняет образовательную роль педагога поэтому так важно понимать, что психологическая подготовка к работе с новыми технологиями должна быть на самом высоком уровне.

Н. Сидоренко и другие ученые отмечают, что интенсивность использования ИКТ в учебной деятельности влияет на развитие профессиональных компетенций современных преподавателей [2].

Рассматривая глобальные перспективы образования и роль ИКТ, представляется возможным выделить сбалансированной теоретической и исследовательской базы возможностей и потенциальных преимуществ информационно-коммуникационных технологий для повышения качества образования, поскольку прогресс в области ИКТ является одновременно причиной и следствием глобализации. А. Батул и др. утверждают, что ИКТ в педагогике и психологическая готовность преподавателей к их использованию должны контролироваться департаментами образования [3].

Согласно мнению И. Алмаши [4] и И. Капалыгиной [5], основными особенностями управления инновациями в деятельности педагога при использовании информационно-коммуникационных платформ является формирование его социальной позиции по отношению к инновациям. Учебная программа для современных преподавателей иностранного языка должна обновлять знания в области ИКТ, используя комплексный психологический подход к ним. Поскольку, по мнению Р. Рани, планируя интеграцию технологий в педагогическое образование, важно, чтобы педагогические учебные заведения, институты, высшие учебные заведения понимали, какие знания и навыки необходимы преподавателям для эффективного использования ИКТ в своей работе [6].

А. Оралбекова и др. отмечают, что важно сформировать у будущих педагогов готовность к использованию ИКТ в современном инклюзивном образовании. Авторы

обосновывают необходимость формирования способностей студентов в современной ИКТ-сфере [7].

Трансмедийные технологии, в данном контексте, по определению Л. Гавриловой и других авторов – это современная инновационная система, которую ученые считают настоящей коммуникационной революцией [8].

Таким образом, несмотря на обзор, представленный в контексте рассматриваемой темы, структура стратегии основной готовности преподавателей иностранного языка в государственных образовательных учреждениях к использованию ИКТ в своей деятельности остается малоизученной.

Следовательно, необходимо представить педагогическую стратегию развития психологической готовности педагога к использованию ИКТ для устранения внутренних и внешних барьеров, препятствующих интенсивному обмену информацией внутри педагогического коллектива и за его пределами.

В результате исследования было также выявлено, что использование педагогами информационно-коммуникационных технологий в аудитории все еще ограничено по разнообразию и частоте в разных учебных заведениях. Следует также изучить использование преподавателями иностранного языка готовых интернет-ресурсов.

Результаты показывают, что:

- во-первых, преподаватели чаще используют ИКТ вне учебной аудитории для подготовки к занятию;
- во-вторых, их восприятие влияния ИКТ на профессиональную практику является основным фактором, связанным с использованием ИКТ в учебной аудитории и вне её;
- в-третьих, менее опытные преподаватели чаще используют средства коммуникации с коллегами и студентами.

А вот С. Кравчук определяет психологическую готовность студенческой молодежи к реализации образовательных инноваций как интегративное образование, объединяющее проявление индивидуальных, личностных, субъективных характеристик в их целостности, наличие функционально-личностной готовности студента к реализации образовательных инноваций, которая обусловлена наличием определенной психологической установки на достижение ожидаемого результата и доминирующих мотивов [9]. В структуре психологической готовности студенческой молодежи к реализации образовательных инноваций целесообразно выделить следующие компоненты:

- 1) эмоционально-мотивационный,
- 2) когнитивно-целевой,
- 3) ориентационный,
- 4) деятельностно-операционный,
- 5) нравственный,
- 6) коммуникативный,
- 7) волевой,
- 8) мобилизационный,
- 9) оценочно-результативный.

Использование ИКТ, таких как платформы социальных сетей, программные приложения, программное обеспечение и облачные мессенджеры, повышает онлайн-компетенции преподавателей и расширяет спектр профессиональных компетенций. Продолжающаяся модернизация учебного контента на основе таких платформ, как Twitter, Telegram, Instagram и т.д. должна быть перспективной для формирования

ключевых и профессиональных компетенций и повышения мотивации в процессе подготовки современных преподавателей иностранного языка.

Д. Гупта высказывает мнение, что современные преподаватели должны обновлять свои знания и навыки, поскольку образовательные программы и технологии быстро меняются. Переход от черной доски к "умным" классам изменил аспекты современного преподавания. Информационные и коммуникационные технологии могут существенно поддержать систему образования, если педагог достаточно компетентен, чтобы использовать эти инструменты. С этой целью учебная программа системы педагогического образования также вносит свой вклад в подготовку будущих преподавателей иностранного языка [10].

Исследуя влияние ИКТ на педагогическое образование Д. Гупта, пришел к выводу, что интернет и интерактивные мультимедийные средства, несомненно, являются важной областью будущего образования и должны быть эффективно интегрированы в формальное преподавание и обучение.

Было установлено, что ни компьютер, ни проектор, ни интернет не являются барьерами для интеграции ИКТ. Комплексное учебное программное обеспечение является барьером для интеграции ИКТ, а учебные цели/задачи обучения студентов предлагают правильные решения для их успешной интеграции. Рекомендации для руководства образования включают оснащение каждой аудитории проектором и компьютером, подключенным к интернету, и обеспечение регулярного технического обслуживания этих устройств, обеспечение надежного Wi-Fi для улучшения внедрения ИКТ, создание теоретически обоснованной учебной программы по ИКТ, связанной с целями обучения в рамках учебного плана.

Заключение. Таким образом, на основе проведенного исследования и тематического анализа литературы мы пытаемся дать рекомендации по реализации стратегии использования ИКТ в профессиональной деятельности.

Психологический процесс подготовки будущих преподавателей иностранного языка к использованию ИКТ в профессиональной деятельности должен осуществляться при помощи:

- актуализации субъектной позиции личности педагога в процессе его подготовки к использованию ИКТ в профессиональной деятельности;
- психологической гибкости управления и самоуправления процессом такой подготовки;
- психологической модульной технологии структурирования учебного материала для изучения теоретических и практических аспектов использования ИКТ в профессиональной деятельности педагога.
- системного объединения и взаимосвязи следующих элементов:

1) мотивационный элемент (выражается интересами и потребностями в использовании ИКТ, стремлением к профессиональному самосовершенствованию в применении ИКТ в будущей педагогической деятельности, желанием приобрести знания, умения и навыки пользователя ИКТ по использованию стандартных и специальных программно-технических средств в учебных целях);

2) когнитивный элемент, обеспечивающий набор предметных, методологических и технологических знаний, интегрирующий общие и специальные знания в области использования ИКТ в современном образовании, то есть знания основ возможностей ИКТ по использованию основных программных и аппаратных средств на уровне пользователя и для их применения в образовательных целях.

3) операционно-технологический элемент, выраженный комплексом умений по организации обучения студентов с использованием ИКТ.

Особое внимание рекомендуется уделить развитию личностной позиции, повышению значимости опыта использования ИКТ в профессиональной деятельности путем актуализации субъектной позиции через личные достижения; создание проблемных ситуаций в процессе обучения; вовлечение в личностно значимую для студентов деятельность.

Педагогическую стратегию развития готовности преподавателей иностранного языка к внедрению ИКТ рекомендуется реализовывать в трех направлениях. Первое направление связано с расширением представлений руководителей образовательных организаций о мерах по стимулированию педагогов к обмену знаниями. Второе направление стратегии – формирование благоприятного климата в коллективе, стимулирование формального и неформального общения педагогов. Третье направление ориентировано на развитие мотивации педагогов к самосовершенствованию через знакомство с позитивными практиками педагогического успеха.

Таким образом, для успешной реализации обоснованной педагогической стратегии развития готовности преподавателей иностранного языка к использованию ИКТ, необходимо произвести устранение внутренних и внешних барьеров на пути интенсивного обмена информацией внутри и вне педагогического коллектива, используя приведенные рекомендации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сергеев С.М., Сидненко Т.И. Мультидисциплинарная конвергенция информационной образовательной среды [Электронный ресурс] // Известия СПбГАУ. – 2015. – №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/multidistsiplinarnaya-konvergentsiya-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 02.12.2021).
2. Sydorenko N., Denysenko V., Borisenko N., Hrytsenko I. Formation of professional competencies of primary school teachers using ICT // Revista Tempos e Espaços em Educação. – 2020. – No. 5. – P. 1-17.
3. Batool A., Kazmi H., Islam R., Nawaz M. Effects of Using ICT in Professional Development // Merit Research Journal of Education and Review. – 2021. – No.8. – P. 1-5.
4. Almashi I. Psychology of innovation management using information and communication technologies in the activities of environmental public organizations // Scientific Bulletin of Mukachevo State University – 2019. – No. 2(10). – P. 105-107.
5. Kapalygina I. Development of information hazard awareness in primary school learners through due structuring of pedagogical activities // Perspectives of Science and Education. – 2021. – No.50. – P. 243-255.
6. Rani R. ICT (Information Communication Technology) in Teacher Education // Shikshan Anveshika. – 2017. – No.7. – P. 127-133.
7. Oralbekova A., Begalieva S., Ortaeva A., Magauova A., Suleimen M. Teachers' readiness to use ICT in the conditions of inclusive education // E3S Web of Conferences. – 2021. – No.258. – P. 7-21.
8. Havrilova L., Oriekhova V., Beskorsa O., Churikova-Kushnir O., Sofronii A. A survey analysis of art teachers' use of transmedia technology // Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences – 2021. – No.8. – P. 58.
9. Kravchuk S., Peculiarities of psychological readiness of student youth of pedagogical specialties for introduction of educational innovations // Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences. – №12. – 2020. – P. 147-154.
10. Gupta D. Teacher Education Curriculum in context of Information & Communication Technology // Issues and Ideas in Education. – 2015. – No.8. – P. 85-101.

Поступила в редакцию 29.10.2021 г.

**FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S READINESS TO IMPLEMENT
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES**

E.V. Goncharuk

This paper deals with the stages of overcoming the main barriers to the use of information and communication technologies in professional activity. The conditions of achieving psychological readiness of a foreign language teacher to use information technologies in pedagogical activity and professional tasks of using technologies in educational classes are determined.

Key words: information and communication technologies, psychological readiness, foreign language, professional activity.

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

Goncharuk Ekaterina Vladimirovna
Assistant, German philology Department,
Donetsk national University, Donetsk, DPR.
E-mail: e.gontscharuk@mail.ru

УДК 378.147.31

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛЕКЦИЯ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ
ДЛЯ КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**© 2021. *А. С. Гребенкина*

В статье рассмотрен вопрос подготовки лекций по математике с учетом практической направленности обучения. Предложено в зависимости от содержания разделить практико-ориентированные лекции на подготовительные и контекстные. Дана характеристика каждого типа лекции. Предложена логическая структура практико-ориентированной лекции по высшей математике. Приведен фрагмент плана-конспекта лекции для курсантов специальности «Пожарная безопасность» и направления подготовки «Техносферная безопасность».

Ключевые слова: высшая математика, практико-ориентированное обучение, лекция, план-конспект лекции.

Введение. Подготовка специалистов для Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее – МЧС) невозможна без изучения дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Анализ компетенций, которыми должен обладать инженер пожарной безопасности, подтвердил необходимость развития у курсантов математического мышления, сфокусированного на проблемах гражданской защиты. Целый комплекс служебных задач специалистов МЧС решается посредством математических моделей. Примерами таких задач может служить расчет продолжительности боевого развертывания сил и средств пожарных подразделений, моделирование процесса сушки напорных пожарных рукавов, прогнозирование площадей поражения опасными веществами в техногенных чрезвычайных ситуациях (далее – ЧС) и пр. Формированию математического мышления в непосредственном его приложении к будущей профессиональной деятельности курсантов способствует внедрение практико-ориентированного подхода к обучению математическим дисциплинам.

Вопросы практико-ориентированного обучения математике в высшей школе рассматриваются целым рядом ученых, в частности – С. М. Бутаковой, Б. Н. Гузановой, С. В. Гориновой [1], В. А. Далингером [2], Е. С. Калининой, Е. В. Колбиной, Л. В. Медведевой, С. Ш. Палферовой, О. А. Петриной, С. С. Полисадовым, В. С. Просаловой, А. Г. Сабировой, Т. А. Селеменовой, О. Н. Федоровой и др. Но вопрос практической направленности математической подготовки будущих инженеров пожарной и техносферной безопасности раскрыт недостаточно. Исследования, посвященные особенностям изложения курсов высшей математики и математического моделирования с учетом актуальных проблем в сфере гражданской защиты, практически отсутствуют. Имеющиеся учебные пособия по математическим дисциплинам содержат незначительное количество прикладных задач, ориентированных на специфику деятельности инженеров-спасателей. Учебно-методической литературы, необходимой для обеспечения полноценного практико-ориентированного образовательного процесса, недостаточно. Методические разработки не систематизированы, содержат малое количество математических задач, контекст которых отражает реальные служебные задачи инженера пожарной безопасности. Все

это не позволяет эффективно реализовать практико-ориентированное обучение математике курсантов пожарно-технических специальностей. Поэтому исследования, проводимые в данном направлении, актуальны. Разработка учебно-методического обеспечения математических дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности инженеров пожарной и техносферной безопасности необходима, является актуальной образовательной задачей.

Цель данной статьи – предложить классификацию практико-ориентированных лекций по математике в зависимости от их содержания; представить структуру практико-ориентированной лекции и ее методического обеспечения для курсантов пожарно-технических специальностей.

Основная часть. Под практико-ориентированным обучением математике понимаем обучение, направленное на формирование профессиональных компетенций инженера пожарной или техносферной безопасности посредством решения смоделированной или реальной практической ситуации математическими методами. Такое обучение обеспечивает:

- усвоение математических понятий в непосредственном их приложении к будущей профессиональной деятельности обучающихся;
- формирование математической основы для изучения дисциплин профессионального цикла подготовки;
- формирование навыка построения математических моделей процессов и явлений в сфере защиты населения и территорий от ЧС различного характера.

Реализация практико-ориентированного обучения математическим дисциплинам требует разработки новых подходов к организации обучения высшей математике, в частности, к проведению лекционных занятий.

Согласно Порядку организации учебного процесса в образовательных организациях высшего профессионального образования Донецкой Народной Республики, лекция – основной вид учебных занятий, предназначенный для усвоения теоретического материала [3]. Лекции могут быть классифицированы по различным критериям:

- в зависимости от цели (вводная, текущая, заключительная, обзорная);
- по способу проведения (бинарная, лекция-конференция, лекция-консультация);
- по методам организации учебной деятельности (информационная, проблемная, эвристическая, лекция-визуализация) [4].

Все перечисленные виды лекций могут быть применены в процессе обучения математике курсантов пожарно-технических специальностей, если их содержание соответствует целям и задачам практико-ориентированного обучения. Все лекции при четкой логической последовательности изложения учебного материала должны носить установочный характер (даются ключевые понятия и важнейшие результаты), имея при этом ярко выраженную практическую направленность, учитывающую специфику будущей профессиональной деятельности обучающихся [5].

По своему содержанию практико-ориентированные лекции могут быть разделены на два типа: подготовительные и контекстные (рис. 1).

На лекции *подготовительного типа* рассматриваются математические понятия, которые не находят непосредственного применения в решении задач пожарной и техносферной безопасности, но необходимы для определения понятий, имеющих практическую значимость в деятельности специалистов МЧС. Также, на подготовительных лекциях могут быть рассмотрены математические приемы и алгоритмы, применяемые в решении практико-ориентированных задач.



Рис. 1. Типы практико-ориентированных лекций по высшей математике

К лекциям подготовительного типа относятся, например, лекции по теме «Пределы функции». В математических моделях, описывающих процессы и явления в сфере обеспечения защиты населения и территорий от ЧС, вычислять пределы функций не требуется. Но понятие предела функции используется в определениях производной функции, определённого интеграла, кратных и криволинейных интегралов, которые широко применяются в решении служебных задач инженеров пожарной и техносферной безопасности. С вычислением пределов функций связаны некоторые признаки сходимости числовых и функциональных рядов. В свою очередь, указанные ряды применяются в решении комплекса задач по организации и управлению в сфере гражданской защиты. Другие примеры тем подготовительных практико-ориентированных лекций по дисциплине «Высшая математика» для курсантов специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность» приведены в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент тематики подготовительных лекций по дисциплине «Высшая математика»

<i>Раздел дисциплины</i>	<i>Тема лекции</i>
Линейная алгебра	Определители.
Векторная алгебра	Линейные операции с векторами.
Введение в математический анализ	Пределы функций. Бесконечно большие величины. Непрерывность функций.
Дифференциальное исчисление функции одной действительной переменной	Основные теоремы дифференциального исчисления.
Интегральное исчисление	Интегрирование выражений, содержащих тригонометрические функции. Интегрирование иррациональных функций.

В качестве практических задач, иллюстрирующих теоретические положения, на лекциях подготовительного типа следует рассматривать преимущественно задачи абстрактного содержания. Прикладные задачи на такой лекции должны иметь общетехнический характер.

К практико-ориентированным лекциям *контекстного типа* относим лекции, на которых изучаются математические приемы и методы, имеющие непосредственное приложение в решении служебных задач специалистов МЧС. На таких лекциях курсантам впервые демонстрируется применение соответствующих математических методов и моделей в будущей служебной деятельности инженера пожарно-технического профиля. Математические понятия, приемы и методы вводятся для того, чтобы показать, где они нужны в решении актуальных задач гражданской защиты. Именно поэтому следует изменить последовательность изложения нового учебного материала на такой практико-ориентированной лекции в сравнении с другими видами

лекций. Считаем, что эффективней излагать учебный материал в следующей последовательности: практико-ориентированная задача, основные теоретические положения, типовые задания абстрактного содержания, практико-ориентированные задания. Предлагаем следующую структуру контекстной лекции: мотивационная часть → теоретическая часть → практическая часть. В мотивационной части лекции необходимо привести пример практико-ориентированной задачи, решение которой невозможно без применения математических понятий и методов, изучаемых на данной лекции. В теоретической части приводятся все определения, формулировки теорем (в случае необходимости – их доказательства). Практическая часть лекции включает в себя задачи, иллюстрирующие рассмотренный теоретический материал, и состоит из двух последовательных смысловых блоков. Первый из них включает в себя задачи абстрактного содержания, второй – только практико-ориентированные задачи (рис. 2).

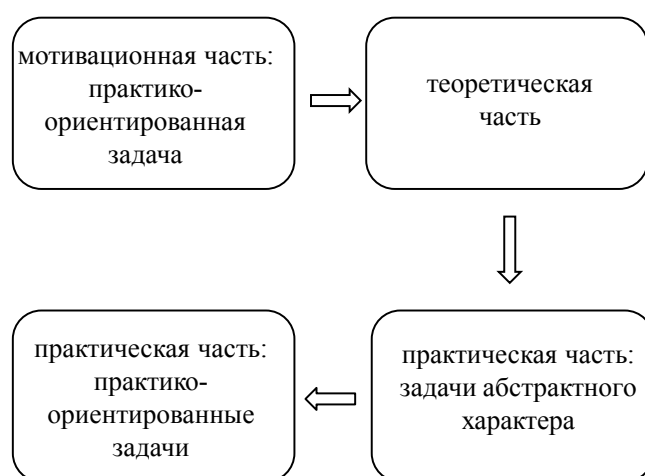


Рис. 2. Последовательность изложения учебного материала на практико-ориентированной лекции по высшей математике

При такой последовательности изложения нового материала на лекции практико-ориентированная задача, приводящая к рассматриваемым математическим понятиям, безусловно, привлечет внимание курсантов и повысит уровень их мотивации к изучению математических дисциплин. Обучающиеся будут достаточно долго сконцентрированы на восприятии нового учебного материала. Разделяем точку зрения о том, что на лекции следует давать как можно больше ярких и запоминающихся примеров, связывающих математику с профессиональными знаниями и практическими приложениями [6]. Абстрактные задания, позволяющие отработать метод и алгоритм решения задачи, лучше привести в середине или в конце лекции, когда в сознании курсантов уже сформировалось понимание необходимости уметь оперировать рассматриваемыми математическими понятиями и приемами.

Учитывая практическую значимость изучаемых математических понятий, свойств объектов, методов в деятельности специалистов МЧС, предлагаем на контекстной практико-ориентированной лекции использовать прием визуализации математических объектов. Для этого абстрактным математическим объектам следует поставить в соответствие аналогичный объект, применяемый в решении служебных задач инженера пожарной безопасности. Например, математическому понятию «площадь фигуры» соответствует параметр развития пожара «площадь пожара», понятию «экстремум функции» – параметр обеспечения безопасности «необходимое время эвакуации»,

понятию «случайная величина» – показатель «количество техники, уничтоженной на пожарах» и т.п.

Основным элементом методического обеспечения практико-ориентированной лекции служит ее план-конспект, который является составляющей информационного блока учебно-методического комплекса дисциплины. Такой план содержит перечень учебных вопросов лекции, формулировки определений и свойств изучаемых понятий, теорем, условия задач. Перечисленные элементы приводятся в плане-конспекте в той последовательности, в которой будут рассмотрены по ходу изложения нового теоретического материала. Конспект может быть выдан курсантам в электронном или печатном виде. При наличии подобного плана-конспекта существенно сокращается время на изложение теоретических основ дисциплины. Преподавателю не нужно диктовать определения, свойства, теоремы и т.п. Курсанты в своем конспекте могут записывать их сокращенно, дополняя объяснениями и комментариями, или делать указание (ссылку) на соответствующий фрагмент плана-конспекта. Такая организация лекции позволяет преподавателю значительно увеличить количество решенных практико-ориентированных задач.

Приведем пример плана-конспекта практико-ориентированной лекции для курсантов специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность», направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» (табл. 2).

Таблица 2

План-конспект практико-ориентированной лекции по высшей математике

Лекция № 11

Тема: Исследование функций.

Учебные вопросы:

1. Монотонность функции.
2. Экстремум функции.
3. Наибольшее и наименьшее значение функции на отрезке.

<...>

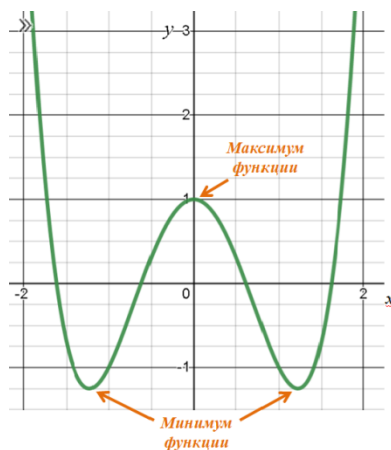
О 1. Функция $f(x)$ имеет в точке x_0 максимум, если $\exists U(x_0)$ такая, что для $\forall x \in U(x_0)$ выполняется неравенство $f(x_0) > f(x)$.

О 2. Функция $f(x)$ имеет в точке x_0 минимум, если $\exists U(x_0)$ такая, что для $\forall x \in U(x_0)$ выполняется неравенство $f(x_0) < f(x)$.

О 3. Точки максимума (минимума) функции называются точками экстремума функции, а соответствующие им значения функции – максимумом (минимумом) функции.

О 4. Максимум и минимум функции называется экстремумом функции.

П 1. Экстремум функции.



Необходимое условие экстремума.

Если непрерывная функция $f(x)$ имеет в точке x_0 экстремум, то производная функции в этой точке равна нулю или не существует: $f'(x_0) = 0$ или $f'(x_0)$ не существует.

О 5. Точки, в которых производная функции равна нулю, называются стационарными точками функции.

О 6. Стационарные точки и точки, в которых производная функции не существует, называются критическими точками функции.

П 2. Найти критические точки функции $y = x^3$.

П 3. Найти критические точки функции $y = \frac{1}{x^2 - 4}$.

П 4. Найти критические точки функции $y = |x|$.

Достаточное условие экстремума.

Если при переходе через критическую точку слева направо производная функции меняет знак с «+» на «–», то это точка максимума функции.

Если при переходе через критическую точку слева направо производная функции меняет знак с «–» на «+», то это точка минимума функции.

П 5. Найти экстремум функции $y = \frac{e^x}{x}$.

П 6. Газовая смесь состоит из окиси азота и кислорода. Найти концентрацию кислорода, при которой окись азота в смеси окислится с максимальной скоростью.

П 7. Найти максимальную температуру внутреннего пожара, если пожар произошел в помещении промышленного здания. Известно, что площадь пола помещения равна $2\,560\text{ м}^2$, объем помещения равен $15\,360\text{ м}^3$, площадь проемов – 189 м^2 , высота проемов – $2,95\text{ м}$. Общее количество пожарной нагрузки, приведенное к древесине, составляет $6,4 \cdot 10^4\text{ кг}$. Температура окружающего воздуха равна 23 °C .

<...>

Считаем, что увеличив количество практических заданий, а также наполнив лекционный курс практико-ориентированными задачами, преподаватель акцентирует внимание курсантов на построении алгоритмов решения задач, выборе и обосновании метода решения, изучении закономерностей построения математических моделей в области техносферной безопасности, изучении методов расчета параметров систем обеспечения пожарной безопасности.

Заключение. Таким образом, практико-ориентированные лекции по высшей математике в зависимости от содержания можно разделить на подготовительные и контекстные. Подготовительные лекции содержат учебный материал, необходимый для определения и дальнейшего изучения математических понятий и методов, имеющих практическое применение в профессиональной деятельности инженеров гражданской защиты. Контекстные практико-ориентированные лекции содержат учебный материал, имеющий непосредственное применение в построении и решении математических моделей в сфере пожарной и техносферной безопасности.

Для повышения мотивации курсантов и студентов к изучению математических дисциплин рекомендуем придерживаться следующей последовательности изложения лекционного материала: практико-ориентированная задача → теоретические положения → практическая часть (примеры задач абстрактного характера → практико-ориентированные задачи). На контекстных практико-ориентированных лекциях рекомендуем применять прием визуализации математических объектов.

Обязательным элементом методического обеспечения практико-ориентированной лекции является план-конспект, наличие которого значительно сокращает время

изложения теоретических положений дисциплины. Это позволяет увеличить количество практико-ориентированных задач, решенных в процессе рассмотрения каждого учебного вопроса лекции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горинова С. В. Вопросы организации практико-ориентированного образовательного процесса в учебных заведениях МЧС России / С. В. Горинова, А. И. Закинчук // Современные проблемы гражданской защиты. – Иваново, 2020. – № 3 (36). – С. 5-15.
2. Далингер В. А. Практико-ориентированное обучение будущих инженеров математике / В. А. Далингер // Международный журнал экспериментального образования [Электронный ресурс]. – 2015. – № 3-1. – С. 111-114. – Режим доступа: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=6726> (дата обращения: 26.07.2021).
3. Об утверждении Порядка организации учебного процесса в образовательных организациях высшего профессионального образования Донецкой Народной Республики [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 1171 от 10.11.2017г. – Режим доступа: <https://gisnra-dnr.ru/npa/0018-1171-20171110/> (дата обращения: 12.09.2021)
4. Евсеева О. Г. Теоретико-методичні основи діяльнясного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти: монографія / О. Г. Евсеева; науковий редактор д. пед. наук, проф. О. І. Скафа. – Донецьк: ДВНЗ «ДНТУ», 2012. – 455 с.
5. Гарькина И. А. Реализация компетентного подхода при разработке рабочей программы по математике в техническом ВУЗе / И. А. Гарькина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 1. – С. 96-99.
6. Курочкина К. В. О специфике лекций по математическим дисциплинам в современных условиях / К. В. Курочкина, Н. А. Кузнецова, П. В. Макаров // История и педагогика естествознания. – 2017. – № 1. – С. 69-71.

Поступила в редакцию 08.10.2021 г.

PRACTICE-ORIENTED LECTURE ON HIGHER MATHEMATICS FOR TRAINERS OF FIRE-TECHNICAL SPECIALTIES

A.S. Grebenkina

The article discusses the issue of preparing lectures in mathematics, taking into account the practical orientation of training. It is proposed, depending on the content, to divide practice-oriented lectures into preparatory and contextual ones. The characteristics of each type of lecture are given. The logical structure of a practice-oriented lecture on higher mathematics is proposed. A fragment of the lecture outline for cadets of the specialty "Fire safety" and the direction of training "Technosphere safety" is given.

Key words: higher mathematics, practice-oriented teaching, lecture, lecture outline.

Гребенкина Александра Сергеевна

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

Grebenkina Aleksandra Sergeevna

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

УДК 378.091.12:005.962.131:316.77

МЕДИАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2021. *Е. Г. Грибова*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»

В статье рассматривается проблема медиативной компетентности как основы эффективной самореализации преподавателя высшей школы. Автор анализирует медиативную компетентность как основу для нормального человеческого взаимодействия, позитивного общения, способность адекватно излагать информацию в соответствии с педагогической ситуацией. Сегодня от обеспечения условий для успешной профессиональной самореализации преподавателей зависит конечный результат по осуществлению начатых инновационных преобразований в сфере профессионального образования и воспитания нового поколения будущих специалистов для нашей страны.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, медиативная компетентность, медиативный подход, преподаватель высшей школы, педагогическая деятельность.

Введение. Наибольшей профессиональной и личностной успешности добивается человек, способный к полноценной самореализации в деятельности, которая значима для него и важна для общества. Сегодня для прогрессивного развития социума особенно важно, чтобы обучение и воспитание подрастающего поколения граждан осуществлялось преподавателями, успешно самореализующимися в профессиональной деятельности.

В связи с бурным развитием рынка и соответствующей ему сферы образовательных услуг высшей школы, кардинальными изменениями ее организационно-экономических и социально-психологических условий функционирования, основными критериями педагогического профессионализма современного преподавателя высшей школы считаются: инновационное мышление, коммуникативная компетентность, способность вызывать симпатию, умение положительно влиять на окружающих, создавать обстановку психологического комфорта и доверия. Как следствие, профессиональная самореализация преподавателя начинает приобретать свойства одного из основных ресурсов, обеспечивающих высокий социальный престиж и успешность функционирования системы высшего образования в целом, так и конкретной образовательной организации, в частности.

В свою очередь, эффективная профессиональная самореализация преподавателя высшей школы обеспечивается взаимосвязанной совокупностью объективных (социальных) условий и субъективных (индивидуально-личностных) факторов. За последние десятилетия социально-экономические содержательные, динамические, векторные характеристики жизнедеятельности современного общества существенно изменились. В связи с этим актуализировалась проблема выявления характера влияния новых внешних условий на потребности, интересы, стремления, установки личности, связанные с ее готовностью и способностью к успешной самореализации.

Цель статьи – рассмотреть медиативную компетентность как основу эффективной самореализации преподавателя высшей школы.

Основная часть. Отдельные аспекты проблемы формирования готовности к профессиональной самореализации рассматривали следующие ученые: теория самореализации является ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в западной психологии и описывается в работах таких исследователей, как

А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Юнг; самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека быть самоактуализирующейся личностью рассматривают О. Г. Кливер, И. В. Костерина, другие ученые, отрицают такую предопределенность Е. А. Коломиец, Л. В. Овчаренко, третьи считают самореализацию формой, в которой осуществляется самовыражение и самоактуализация человека И. Б. Дерманова, Т. В. Луговская; самореализацию как механизм развития личности рассматривали Т. А. Бурова, Е. Е. Вахромов, Т. В. Луговская, Л. В. Овчаренко; вопросам профессионально-личностного становления и развития педагога посвящены работы Г. Д. Бабушкина, Л. В. Вершининой, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, М. В. Каминской, Е. А. Климова, А. А. Коростылёвой, Т. В. Кудрявцева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. Ф. Михальцовой, С. И. Разуваева, В. А. Сластёнина, Г. Г. Солодовой, А. И. Тимонина, В. Д. Шадрикова и др.

Современные представители педагогической науки дают следующие определения профессиональной самореализации преподавателя:

- стадия профессионального развития преподавателя, на которой субъект деятельности имеет возможность, чтобы не только достичь высшего уровня своего профессионального мастерства, но и гармонично развиваться как личность (Л. Митина) [10, с. 45].

- процесс, в котором предполагается осознание личностью того, чем она владеет и чего хочет достичь, а также выбор практических действий для воплощения опыта в реальную действительность, закрепленных в признании этих достижений другими (В. Радул) [7, с. 26].

- воплощение преподавателем в профессиональную деятельность своих намерений и образа жизни (В. Сластёнин) [21, с. 178].

- творческий поиск: от видения и постановки проблемы к выдвижению предположений, гипотез, их проверке, познавательной рефлексии, что в целом обеспечивает опосредованное влияние на формирование образа – «Я» в профессии и жизни (Е. Мичурина) [14].

- формирование жизненной философии себя как профессионала; осознание смысла жизни (А. Фонарев) [22, с. 67].

- осуществление человеком его задатков, способностей, дарований и черт человека, в той или иной сфере социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом (Г. Чернявская) [18].

Б. Гершунский считал, что в сфере образования должна формироваться осознанная каждым человеком вера в то, что истинный смысл его жизни – возможно более полная самореализация всех его способностей на пользу людям, человеческой цивилизации в целом [5, с. 608].

По своей сути педагогическая деятельность многомерна и полифункциональна. Поэтому профессиональная самореализация преподавателя высшей школы может полноценно развернуться в многомерном образовательном пространстве. Проектирование профессионально-деятельностного поля – это, прежде всего, задача самого преподавателя высшей школы, который стал на путь самореализации.

Изучением феномена медиативной компетентности занимались Р. В. Ардовская, М. К. Денисов, А. А. Колесников, Р. В. Рюмин, И. А. Чеглова и др. [20].

Каждая профессия обладает целым рядом особенностей, предъявляя к человеку особые требования. Стоит отметить, что чем сложнее структура профессиональной деятельности, тем значимее для общества будут ее цель и результат, а чем шире круг профессиональных задач, тем выше будут требования. Круг этих требований

невозможно ограничить только лишь перечнем профессиональных компетенций, он неизбежно связан со сферой личностных характеристик.

Преподавателя высшей школы во все времена рассматривали в четырех ипостасях – как ученого и транслятора научного знания, наставника, человека. Безусловно, все эти аспекты взаимосвязаны между собой и составляют единую неделимую целостность.

Сегодня мы живем в эпоху глобальных перемен с напряженным ритмом жизни, поэтому в современных условиях медиативный подход – это важный инструмент, который позволяет наладить конструктивный диалог и продуктивное взаимодействие, избегая конфликтных ситуаций. Для эффективной самореализации преподавателя высшей школы большое значение имеет развитие его медиативной компетентности и применение ее в педагогической деятельности.

Медиативную компетентность преподавателя высшей школы мы рассматриваем, как способность наладить эффективное взаимодействие, конструктивный диалог на принципах сотрудничества и сотворчества, а также умение избегать конфликтных ситуаций в педагогической деятельности и находить решение возникающих проблем в кратчайшие сроки.

В современных исследованиях в медиативной компетентности принято выделять три основные группы умений и навыков [23]:

личностная группа – способность преподавателя высшей школы в своей деятельности применять приемы и техники саморегуляции, навыки коррекции и профилактики психического здоровья;

технологическая группа – способность применять различные коммуникативные технологии в педагогической деятельности, позволяющие наладить конструктивный диалог и грамотно отвечать на возникающие провокации;

процессуальная группа – способность выстраивать процесс общения в трех его основных направлениях: тематическом (последовательность и направленность и фаз с последующими повторами в случае возникновения новых смыслов и акцентов); психологическом (снижение уровня психологического напряжения, переход от претензий к согласованию интересов); групповом (переход от личного общения к групповому диалогу и обмену мнениями всех участников педагогического процесса).

Известный немецкий психолог и медиатор Анита фон Хертель в своих исследованиях подчеркивает необходимость знаний базовых принципов и навыков медиативной компетентности для современного человека. Она выделяет пять вариантов реализации медиативной компетентности:

первый вариант – классическая медиация, когда участники медиации обращаются за помощью к квалифицированному специалисту, прошедшему специальную подготовку в данной сфере;

второй вариант – внутрисистемная, когда в качестве медиатора выступает, например, преподаватель, обладающий знаниями и навыками медиативной компетентности;

третий вариант – медиативные переговоры с привлечением нескольких консультантов, знакомых со всеми тонкостями и правилами процесса медиации;

четвертый вариант – медиация в формате диалога (с воображаемым медиатором), когда все медианты способны самостоятельно придерживаться структурной модели медиации;

пятый вариант – медиация с единственным участником, когда его оппонент отказывается от проведения переговоров, а консультант, обладающий медиативной компетентностью, способствует формированию ее у этого медианта [23].

Преподавателю высшей школы в процессе медиации важно учитывать следующие аспекты: интересы, которые отстаивают все медианты, отношения, которые между ними налажены, способность к эмпатии и сочувствию.

Опытный медиатор Анита фон Хертель дает практический совет: если в процессе медиации у преподавателя высшей школы возникают конфликтные ситуации и он уже не в силах контролировать свои эмоции, то он должен на минутку отвлечься, посмотреть на свою ладонь и мысленно провести на ней букву «М». Данный совет поможет ему выйти из состояния эмоционального напряжения и позволит продолжить процесс медиации с новыми силами.

Заключение. Главное в медиативной компетентности – ее способность повышать качество жизни человека в современных условиях, повышая уровень свободы и способствовать эффективной профессиональной самореализации.

Современный педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Для полноценного осуществления деятельности он также должен постоянно быть в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальнейшие перспективы педагогической науки.

Таким образом, медиативная компетентность преподавателя высшей школы играет важнейшую роль в успешности осуществления профессиональной деятельности, являются залогом его профессионального становления, развития и эффективной самореализации в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаева М. Э. Профессиональное самосовершенствование педагога [Электронный ресурс] / М. Э. Бабаева // Молодой ученый. – 2020. – №4. – С. 270-272. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/294/66707/> (дата обращения – 21. 10.2021 г.).
2. Бауэр В. В. Педагогические условия самореализации будущего учителя в процессе педагогической практики [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2017 г.) Т. II. – Пермь: Меркурий, 2017. – С. 40-42. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/572/> (дата обращения – 21. 10.2021 г.).
3. Вахромов Е. Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии [Электронный ресурс] / Е. Е. Вахромов. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x041.htm>
4. Вялых В. В., Неволлина, В. В. Анализ профессионального саморазвития личности с позиции синергетического подхода / В. В. Вялых, В. В. Неволлин // Дискуссия. – Екатеринбург. Изд. Дом «Ажур», 2019. – №9. – С. 125-129.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 2018. – 608 с.
6. Дерманова И. Б. Психологические проблемы самореализации личности Текст. / И. Б. Дерманова, Л. А. Коростылева; под. ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2018. – С. 20- 27.
7. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2015. – Вып. 8. – С. 26-32.
8. Жидких Т. Н. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Т. Н. Жидких // Научный журнал «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки». – 2017. – №4. – С. 122-126. – Режим доступа: <https://donnu.ru/vestnikB/archive>
9. Коростылева Л. А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 2018. – 19 с.
10. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М.: Нестор-История, 2016. – 45 с.

11. Мичурина Е. С. Формирование профессионального самоопределения студентов в условиях непрерывного технического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.01 – Общая педагогика / Елена Сергеевна Мичурина. – Кемерово, 2009. – С. 80-86.
12. Свидерская С. П. Научно-исследовательская деятельность как условие совершенствования профессиональной самореализации педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Светлана Петровна Свидерская. – Калининград, 2018. – 99 с.
13. Ситникова, М. И. Социально-педагогический аспект проблемы творческой самореализации молодого учителя / М. И. Ситникова, Л. С. Колодочка // Сборник студенческих работ. – Белгород, 2018. – С. 14-17.
14. Ситникова М. И. Методологические ориентиры исследования проблемы формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза [Электронный ресурс] / М. И. Ситникова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-orientiry-issledovaniya-problemy-formirovaniya-kultury-professionalno-pedagogicheskoy-samorealizatsii/> (дата обращения – 21. 10.2021 г.).
15. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько и др. – Барнаул, 2019. – 546 с.
16. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития Текст.: учебное пособие / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М.: Прометей, 2016. – 109 с.
17. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 213 с.
18. Овчаренко Л. В. Сравнительный анализ понятий «самореализация» и «самоактуализация» как составляющих категориального аппарата философии образования [Электронный ресурс] / Л. В. Овчаренко. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2015_3-3_37.pdf/ (дата обращения – 21. 10.2021 г.).
19. Пряжников Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателя педагогических вузов / Е. Ю. Пряжников // Педагогика. 2018. – № 6. – С. 64-73.
20. Чеглова И. А. Медиация как профессия и медиативная компетентность как новое качество жизни // Сборник материалов конференции «Роль психотерапии, практической и консультативной психологии в развитии личности современного человека» [Электронный ресурс] / И. А. Чеглова. – Краснодар, 25-27 ноября 2011. – Краснодар, 2011. – Режим доступа: <https://cheglova-prof.livejournal.com/77325.html> (дата обращения – 21. 10.2021 г.).
21. Сластенин, В. А. Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие / В. А. Сластенин. – М.: Прометей, 2017. – 178 с.
22. Фонарев А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала / А. Р. Фонарев. – М., 2018. – 67 с.
23. Хертель А. Профессиональное разрешение конфликтов: Медиативная компетентность в Вашей жизни [Электронный ресурс] / А. Хертель. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/book/1000369781/reviews-professionalnoe-razreshenie-konfliktov-mediativnaya-kompetentsiya-v-vashej-zhizni-anita-fon-hertel> (дата обращения – 21. 10.2021 г.).
24. Theoretical principles of professional self-realization of high school teachers in educational project activities [Text]: monographie [Электронный ресурс] / Rybalko L. S., Chernovol-Tkachenko R. I., Kirychenko S. V., Jose da Costa H. O. – Karlsruhe, 2020. Режим доступа: <https://sworld.com.ua/simpge2/sge2-02.pdf> (дата обращения – 21. 10.2021 г.).
25. Vekovtseva T. A. The main directions of self-development of a university teacher in the professional activity [Электронный ресурс] / T. A. Vekovtseva // Fundamental research. – 2018. – № 11 (part 2) – P. 326 – 330. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/en/article/view?id=30530> (дата обращения – 21.10.2021 г.).

Поступила в редакцию 10.10.2021 г.

MEDIATIVE COMPETENCE AS A BASIS FOR EFFECTIVE SELF-REALIZATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER

E.G. Gribova

The article deals with the problem of mediation competence as the basis for effective self-realization of a high school teacher. The author analyzes mediation competence as the basis for normal human interaction,

positive communication, the ability to adequately present information in accordance with the pedagogical situation. Today, the final result of the implementation of the initiated innovative transformations in the field of vocational education and the upbringing of a new generation of future specialists for our country depends on the provision of conditions for successful professional self-realization of teachers.

Key words: self-realization, professional self-realization, mediated competence, mediated approach, university teacher, pedagogical activity.

Грибова Елена Георгиевна,
Аспирант ГОУ ВО ЛНР «Луганский
государственный университет имени Владимира
Даля», г. Луганск, ЛНР.
E-mail: elenko-08@mail.ru

Gribova Elena Georgievna,
Postgraduate student,
Vladimir Dahl State University of Luhansk,
Luhansk, LPR.
E-mail: elenko-08@mail.ru

УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

© 2021. А. И. Дзундза, В. А. Цапов

ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена проектированию содержания мировоззренческого обучения математическим дисциплинам будущих учителей математики. Выделены содержательно-смысловые блоки мировоззренческой направленности, с целью актуализации общекультурного потенциала математической подготовки и обогащения традиционного содержания математических дисциплин специально выделенным теоретическим и практическим материалом.

Ключевые слова: мировоззренческое обучение математике, содержательно-смысловые мировоззренческие блоки, мировоззренческие ориентиры, будущий учитель математики, цифровое поколение.

Цифровые трансформации всех сфер социальной жизнедеятельности являются как движущей силой общественного прогресса, так и фактором угрозы духовной сфере человеческого сообщества. В этот период возникает острая проблема поиска новых подходов к проектированию образовательно-воспитательных технологий с учетом личностных параметров цифрового поколения студентов. Интернет-пространство для них становится значительным полем жизнедеятельности, на первый план выходят явления виртуального мира, сужается рациональное сознание и нравственные связи с объективной реальностью, меняются приоритеты в системе мировоззренческих ориентиров.

Важной задачей профессионального образования является формирование мировоззренческих ориентиров будущих специалистов [2]. Обучение математическим дисциплинам имеет огромный потенциал для выполнения этой задачи. Математика с ее философской глубиной, «кроссплатформенностью» (надидеологической и наднациональной), выразительностью, логичностью и эстетическим совершенством способствует развитию многих граней личностной сферы студентов. К сожалению, воспитательные задачи не всегда актуализированы в целях математического обучения. Недооценка социокультурного потенциала математики ведет к значительным потерям в содержании образования. В наибольшей степени это относится к профессиональной подготовке учителя. Согласно Закону Донецкой Народной Республики «Об образовании», Закону «Об образовании в Российской Федерации», Государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» мировоззренческая составляющая должна присутствовать в содержании обучения и должна быть выделена дидактически. Поэтому мы считаем крайне своевременной и актуальной задачей разработку методологических и технологических основ мировоззренческого обучения математическим дисциплинам будущих учителей математики. И, безусловно, первоочередной проблемой является определение содержания мировоззренческого обучения математике [7].

Как известно, содержание является одним из важнейших элементов процесса обучения в целом и методической системы обучения математическим дисциплинам в частности. Существуют различные научные подходы к определению содержания

обучения. В последние годы активно разрабатывается субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования [1, 3]. И.А. Лескова отмечает, что в основе субъектоцентрированного подхода лежит «мировоззренческая позиция и система взаимосвязанных понятий и приёмов, направленных на актуализацию созидательной активности обучающегося и обеспечение процессов становления его субъектности, формирования субъектной позиции и субъектного опыта» [3].

Для актуализации мировоззренческого потенциала математической подготовки будущего учителя мы считаем необходимым расширить и углубить традиционное содержание математических учебных дисциплин за счет специально выделенного теоретического и практического материала. С этой целью мы проектируем в дисциплинах математический анализ, комплексный анализ, функциональный анализ, дискретная математика, алгебра, аналитическая геометрия следующие содержательно-смысловые блоки мировоззренческой направленности:

- сущностно-мировоззренческий блок (определение математических категорий, раскрывающие их мировоззренческую сущность);
- исторически-ориентированный блок (данные об истории зарождения и развития математических теорий; биографические сведения о выдающихся математиках; выделение определений, формул, теорем, лемм, методов, носящих имена известных ученых);
- эстетически-направленный блок (акцентирование внешней эстетики геометрических форм и аналитических записей, внутренней эстетики смысла и рассуждения, эстетики математического познания);
- блок базисно-образующей сущности математических теорий (сведения о значимости идей и положений математического анализа, комплексного анализа, функционального анализа, дискретной математики для становления естествознания и социально-гуманитарной сферы).

Проектирование первого содержательно-смыслового блока основано на дополнении традиционных математических понятий определениями и формулировками, раскрывающими мировоззренческую сущность математического понятия. При изучении математических дисциплин, с их глубочайшим понятийно-категориальным аппаратом, предоставляется возможность осмысления общекультурной и духовной ценности математических объектов. Фундаментальные феномены: множество, бесконечность, функциональная зависимость, интеграл, конформные отображения и др., безусловно, должны быть представлены в содержании и как сугубо математические конструкции, и как мировоззренческие понятия.

Содержательно выделяя мировоззренческую сущность ряда математических понятий и категорий, мы подчеркиваем их дуалистическую природу. В математическом анализе это такие понятия, как число, переменная величина, предельный переход, бесконечно-малые и бесконечно-большие величины, дифференциал и др. Например, наряду с традиционным определением бесконечности, мы предлагаем такое определение: «бесконечность – это отражение реальности и неисчерпаемости материального и нематериального мира, важная характеристика, отображающая многообразие и беспредельность знания, информации, времени, пространства». При этом приводим высказывание Г. Вейля, о том, что математика изобретает конечные конструкции, посредством которых решаются вопросы, по самой своей природе относящиеся к бесконечному. При изучении понятия функции, обсуждаем со студентами определение функциональной зависимости, которая трактуется в Философском словаре, как «форма устойчивой взаимосвязи между объективными

явлениями или отражающими их величинами, при которой изменение одних явлений вызывает определенное изменение других» [6]. Наиболее важными в этой трактовке являются мировоззренческие акценты на разных сторонах сущности функциональной зависимости, как выражения связи между: 1) свойствами материальных объектов и явлений; 2) материальными системами в рамках целостной системы более высокого порядка; 3) абстрактными математическими структурами, безотносительно к тому, что они выражают.

При анализе мировоззренческой сущности понятия «интеграл» приводим высказывание Ф.А. Медведева «Интегрирование представляет собой абстрактное выражение разнообразнейших способов измерения величин, и по мере вовлечения в человеческое познание всё новых и новых объектов реальной действительности математики создают всё более и более общие схемы интеграционных процессов с тем, чтобы охватить всё расширяющийся круг объектов, подлежащих измерению» [5]. Подчеркиваем, что интегрирование является основным инструментом исследования большинства физических величин.

В комплексном анализе мы выделяем мировоззренческую сущность таких понятий, как: комплексная плоскость, конформные и квазиконформные отображения, вычеты, аналитические функции и др. В функциональном анализе раскрываем дуалистическую природу оператора, меры и интеграла, измеримых функций, гильбертовых пространств.

Второй содержательно-смысловой блок мы проектируем, включая в содержание учебных дисциплин историко-ориентированный материал. Во-первых, это сведения об истории зарождения и развития научных направлений в математике; исторических условиях математических открытий. На лекциях подчеркиваем, что история развития математических понятий проходит длительный путь от первых идей, частных примеров до строгих формулировок. Этот процесс прослеживаем вместе с будущими учителями, например, на категориях математического анализа. К подготовке информации исторического содержания активно привлекаются студенты. Так, студенты презентовали сообщение о том, что Демокрит изобразил тела составленными из пластин бесконечно малой высоты. Эта идея была положена в основу вычисления площадей и объемов в интегральном исчислении. Архимед дополнил идеи Демокрита переходом к пределу. В конце XVI века для вычисления площадей и объемов математики начали активно использовать метод неделимых. Формализация метода неделимых в значительной степени определила развитие интегрального исчисления. И. Кеплер, Б. Кавальери при нахождении площадей плоских фигур, объема тел вращения использовали идеи метода неделимых. Декарт вместе с понятием системы координат фактически ввел категории постоянных и переменных величин, функции. Значение этого факта глубоко понимал Ф. Энгельс, который отмечал: «Поворотным пунктом в математике была Декартова переменная величина» [9]. П. Ферма связал понятия производной и экстремума функций от одной переменной, сформулировал необходимое условие экстремума, применил понятие производной при составлении уравнения касательной, вывел формулу производной степенной функции для случая дробных и отрицательных показателей степени. В XVI–XVII веках с развитием мореплавания, астрономии возникла необходимость расширения возможностей ориентации в пространстве. Исследования в области военных наук (артиллерии, фортификации) оживили интерес к изучению математических характеристик движения, например падения тел под влиянием силы тяжести. Это способствовало дальнейшему развитию дифференциального и интегрального исчисления.

На лекциях по комплексному анализу мы анализируем этапы развития этой науки, начало которому дают работы Дж. Кардано («Великое искусство или об алгебраических правилах»), А. Жирара, Дж. Даламбера, Дж. Валлиса (XVI–XVII в.), Л. Эйлера, П. Лапласа, Ф. Шуберта, К. Гаусса (XVIII–XIX в.). При этом отмечаем, что известный петербургский математик Федор Шуберт впервые ввел термин «конформное» применительно к отображению. Именем П. Лапласа назван метод решения дифференциальных уравнений. В XIX–XX веках О. Коши, Б. Риман, К. Вейерштрасс продолжили разработку фундаментальных положений комплексного анализа. Значительный вклад в теорию функций конечного переменного внесли российские математики Н.Е. Жуковский, М.В. Остроградский, Ю.В. Сохоцкий, С.А. Чаплыгин. При этом отмечаем, что российский математик обобщил формулу Коши для вычета функции относительно полюса n -го порядка. Большое значение для развития комплексного анализа имеют труды Н.И. Лобачевского [4]. А. Пуанкаре отмечал, что геометрия Лобачевского тесно связана с геометрией аналитических функций одного комплексного переменного. Студенты готовили сообщения по истории развития теории голоморфных функций и отображений (исследования К. Вейерштрасса, А. Пуанкаре и др.), по сущности межпредметных связей между комплексным анализом и алгеброй.

В содержание лекционного материала по функциональному анализу мы включаем сведения об известных ученых Г. Канторе, М. Фреше, Ф. Хаусдорфе, сыгравших значительную роль в разработке фундаментальных положений функционального анализа, в частности абстрактного понятия функционального пространства, теоретико-множественной топологии, теории меры (мера Хаусдорфа) и др. Рассказываем о русских ученых, осуществивших вклад в развитие функционального анализа А. Н. Колмогорове (теория линейных топологических пространств), Н. Н. Боголюбове (инвариантные меры в динамических системах), Л. В. Канторовиче (теория полуупорядоченных пространств), М. Г. Крейне (геометрия банаховых пространств, выпуклых множеств и конусов в них), теории операторов и ее связи с проблемами классического математического анализа), И. М. Гельфанде (теория нормированных колец и банаховых алгебр), С. Л. Соболеве (теория пространств функций с обобщенными производными, «пространств Соболева») и др. Такие сообщения значительно обогащают мировоззренческую составляющую содержания математических дисциплин.

Во-вторых, мировоззренческую составляющую содержания расширяют и углубляют биографические сведения о выдающихся математиках, об ученых – основателях тех или иных научных теорий и положений. Так, на лекции, посвященной изучению функциональной линии в курсе математического анализа мы сообщаем студентам, что Г. Галилей при обосновании закона свободного движения, пришел к выводу о необходимости введения нового объекта математического исследования – функциональной зависимости и математических методов для ее изучения. Для решения этой задачи фактически и создавались первоосновы математического анализа. В XVIII и XIX веках исследовались только непрерывные и дифференцируемые функции. Например, на лекции, посвященной основной теореме анализа мы приводим факт, что И. Барроу наряду с такими математиками, как Г. Лейбниц и И. Ньютон является разработчиком фундаментальных положений математического анализа. И. Барроу обосновал формулы нахождения длины дуги плоской кривой в декартовых и в полярных координатах. Упоминание имени ученого на лекции целесообразно сопровождать интересными фактами его биографии.

В нашем учебном пособии «Дискретная математика» каждый раздел начинается с биографической информации об основателях соответствующих теорий. Так, при изучении теории множеств студенты знакомятся с основными вехами творческого пути Георга Кантора. Раздел «Комбинаторика» предваряется фактами из биографий Л. Пизанского (Фибоначчи), Дж. Кардано, П. Ферма, Б. Паскаля, Г. Лейбница. Изучая булевы функции, рассказываем о Дж. Буле, теорию конечных автоматов – об Алане Тьюринге. При рассмотрении теории графов сообщаем студентам, что Л. Эйлер долго жил и работал в России. Помогал Петербургскому университету книгами и оборудованием, дружил с Михаилом Ломоносовым.

В-третьих, мы считаем очень важным элементом историко-ориентированного смыслового блока содержания мировоззренческого обучения выделение определений, формул, теорем, носящих имена известных ученых. С целью акцентирования внимания студента на оценке вклада в развитие математики того или иного ученого, сформулировавшего математическое понятие, задачу, метод решения мы уделяем особое внимание «именным» понятиям (формула Ньютона-Лейбница, теорема Остроградского-Гаусса, рекуррентная последовательность Фибоначчи, метод Лапласа, ряды Тейлора, Маклорена, Фурье, Лейбница, Лорана, теорема Стокса, правило Лопиталя, теорема Егорова, функция Жуковского, подстановки Чебышева и др.).

Содержание мировоззренчески ориентированного обучения математическим дисциплинам значительно обогащается благодаря содержательно-смысловому эстетически-ориентированному блоку. Традиционное содержание математического анализа, комплексного анализа, функционального анализа, дискретной математики целесообразно дополнять демонстрацией *эстетики геометрических форм* (формулы, графики, симметричные фигуры, пропорции в произведениях искусства и архитектуры и др.); *эстетики аналитических записей* (красивые числовые и буквенные выражения, формулы в виде числовых узоров, использование матричных или табличных способов оформления учебного материала); *эстетики содержания* (занимательная фабула задачи, нестандартная постановка вопроса, задачи из литературных источников); *эстетики рассуждения* (доказательство теоремы, обоснование вывода), *эстетики математического познания* (исследование проблемы, составление алгоритма, решение нестандартных задач).

Например, эстетическую привлекательность аналитических записей мы демонстрируем студентам на таких примерах:

$$\sqrt{1+2\sqrt{1+3\sqrt{1+4\sqrt{1+\dots}}}} = 3 ; \quad \sqrt{6+2\sqrt{7+3\sqrt{8+4\sqrt{9+\dots}}}} = 4.$$

$$\frac{2}{\pi} = \frac{\sqrt{2}}{2} \cdot \frac{\sqrt{2+\sqrt{2}}}{2} \cdot \frac{\sqrt{2+\sqrt{2+\sqrt{2}}}}{2} \cdot \dots - \text{формула Виета};$$

$$\frac{\pi}{2} = \frac{2}{1} \cdot \frac{2}{3} \cdot \frac{4}{3} \cdot \frac{4}{5} \cdot \frac{6}{5} \cdot \frac{6}{7} \cdot \frac{8}{7} \cdot \frac{8}{9} \cdot \dots - \text{формула Валлиса};$$

$$\frac{\pi}{4} = \frac{1}{1} - \frac{1}{3} + \frac{1}{5} - \frac{1}{7} + \frac{1}{9} - \dots - \text{формула Лейбница}.$$

Эстетика геометрических форм презентуется с помощью графиков функций. Например, рассматриваются «изящные» графики функции $r = e^{0,1\varphi} (1 + 0,02 \cos 20\varphi)$ и $r = (1 + 0,2 \cos 20\varphi)(1 + 0,02 \cos 100\varphi)(1 + \sin \varphi)$ (рис. 1):

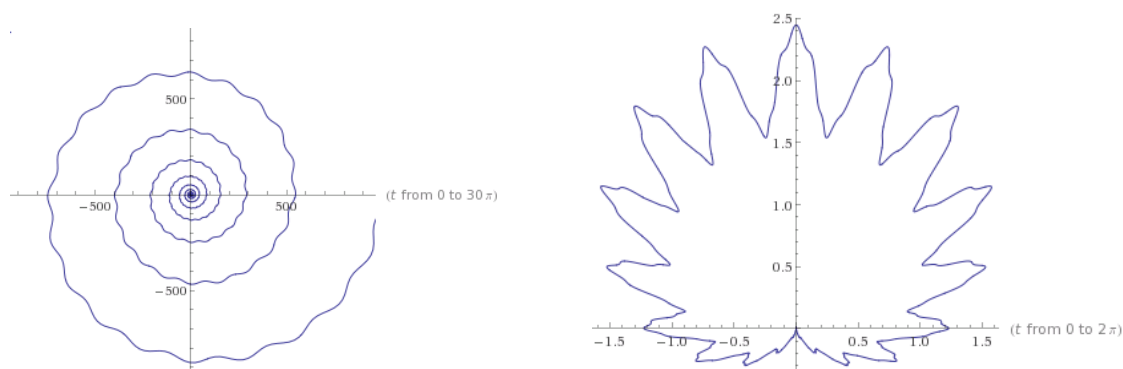


Рис. 1. Графики функций

$$r = e^{0,1\varphi} (1 + 0,02 \cos 20\varphi) \text{ и } r = (1 + 0,2 \cos 20\varphi)(1 + 0,02 \cos 100\varphi)(1 + \sin \varphi)$$

Значительно углубляет мировоззренческую составляющую содержания учебных дисциплин блок *базисно-образующей сущности математических теорий*. Этот блок ориентирован на факты и сведения о значении математических идей и положений в становлении физики, механики, инженерного дела и др. Мы обращаем внимание студентов на то, что математический анализ позволил точно сформулировать законы механики Ньютона, заложить основы гидродинамики, теории упругости (В.Я. Буняковский, Н.И. Мусхелишвили, М.В. Остроградский, П.Л. Чебышев и др.), теории оптимального управления процессами (Л. С. Понтрягин), теории кумулятивного действия взрыва (М.А. Лаврентьев) теории оптимального планирования (Л.В. Канторович) и многих других сфер естествознания.

Формированию мировоззренческих ориентиров будущего учителя способствует выделение в содержании математических дисциплин положений, нашедших применение в решении современных проблем технологической сферы, экономики, медицины, социологии; о современных приложениях математики в теории динамических систем, актуарной математике, теории упругости, экономическом анализе, теории оптимального управления и др. Например, конформные отображения используются при решении задач гидро- и аэродинамики, в картографии при разведке газовых и нефтяных месторождений. Краевые задачи, формулы Грина, Гаусса-Остроградского лежат в основе многих кардиологических исследований; функциональный подход применяется при изучении проблем клеточной биологии, иммунологии [8].

Итак, изменение приоритетов в мировом социокультурном пространстве в сторону технократических ценностей сужает духовную составляющую общечеловеческой культуры. Существует опасность «роботизации» личности цифрового поколения. «Живое» мировоззренчески ориентированное обучение, в отличие от обучения с привлечением разнообразных Интернет-платформ, является основой для формирования национальной идентичности, мотивационно-волевых качеств, гражданской позиции, эстетического сознания, нравственных ориентиров, социально-адаптационной сферы у цифрового поколения. Задача разработки теоретических и методических основ мировоззренческого обучения является критически важной при организации образования на всех его уровнях. Математическое обучение имеет значительный мировоззренческий потенциал, который целесообразно проектировать с опорой на внутренние интеллектуальные, эстетические, нравственные, патриотические ресурсы, позволяющие актуализировать мировоззренческую составляющую содержания математических дисциплин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. Онтологический подход С.Л. Рубинштейна в методологии изучения личности и субъекта / К.А. Абульханова // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна : [сборник статей] / Рос. акад. наук. Ин-т психологии; ред. К.А. Абульханова-Славская. - Москва : Ин-т психологии РАН, 2011. – С. 62–80.
2. Дзундза А.И. Профессионально-педагогические ориентиры в структуре системы мировоззренческих ориентиров будущих специалистов / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. – Вып. 39: Серия «Педагогика» (История и теория математического образования). – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2018. – С. 58-68.
3. Лескова И. А. Концепция субъектоцентрированного содержания высшего образования : монография / И. А. Лескова. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 376 с.
4. Лобачевский Н.И. Полное собрание сочинений: в 5 т. Т. 4. Сочинения по алгебре. Алгебра или вычисление конечных. Понижение степени в двучленном уравнении, когда показатель без единицы делится на 8 / гл. ред. В.Ф. Каган. – Москва; Ленинград: Гостехиздат, 1948. – 472 с.
5. Медведев Ф.А. Развитие понятия интеграла / Ф.А. Медведев. – Москва: Наука, 1974. – С. 4.
6. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
7. Чудина Е.Ю. Реализация принципа внутренней дифференциации при обучении математике в условиях дистанционного обучения в инженерном вузе / Е.Ю. Чудина, Т.В. Жмыхова // Вестник Донецкого национ. ун-та, Серия Б: Гуманитарные науки. – Научн. журнал. – 2020. – № 3. – С. 235-239.
8. Фунтикова Н.В. Мировоззренческая зрелость как качество интеллигентного человека / Н.В. Фунтикова // Донецкие чтения 2016. Образование, наука и вызовы современности: Материалы I Международной научной конференции (Донецк, 16-18 мая 2016г.). – Том 6. Психологические и педагогические науки / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – С. 205–209.
9. Энгельс Ф. Диалектика природы / К. Маркс, Ф.Энгельс. Соч. – 2-е изд. – Т. 20. – С. 573.

Поступила в редакцию 02.09.2021 г

PLANNING THE CONTENT OF THE WORLDVIEW TEACHING FOR MATHEMATICAL DISCIPLINES OF THE DIGITAL GENERATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

A. I. Dzundza, V. A. Tsapov

The article is devoted to the planning the content of the world outlook-oriented teaching for mathematical disciplines for future teachers of mathematics. The content-semantic blocks of ideological orientation are highlighted in order to actualize the general cultural potential of mathematical training and enrich the traditional content of mathematical disciplines with specially selected theoretical and practical material.

Key words: world outlook-oriented teaching of mathematics, meaningful and semantic worldview blocks, ideological guidelines, future mathematics teacher, digital generation.

Дзундза Алла Ивановна,
Доктор педагогических наук, профессор.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: alladzundza@mail.ru.

Dzundza Alla Ivanovna,
Doctor of Pedagogy, Professor.
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: alladzundza@mail.ru.

Цапов Вадим Александрович,
Кандидат физико-математических наук, доцент.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: tsapva@mail.ru.

Tsapov Vadim Aleksandrovich,
Candidate of Physico-Mathematical Sciences,
Associate Professor.
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: tsapva@mail.ru.

УДК 378.1

ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ САМООЦЕНОЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

© 2021. *Е. И. Приходченко*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

Статья рассматривает актуальную проблему праксиологического подхода в практической деятельности студентов как будущих специалистов. Сделан вывод о том, что педагогическая праксиология представляет собой единую концепцию преподавательской работы, показывает её суть, закономерности и методы достижения производительности и благополучной работы педагога. Являясь практико-направленной методологической концепцией, педагогическая праксиология интегрирует философские, научные, практические познания в сфере педагогического действия.

Ключевые слова: праксиологический подход в обучении, педагогическая праксиология, единая концепция преподавательской работы.

Образование – важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества.

В противном случае оно совершенно бесполезно

Редьярд Киплинг

Постановка проблемы. Формирование праксиологии способствовало развитию заинтересованности магистров умением самооценивать производительность труда, повышать фактические познания в сфере преподавательской деятельности. К личности специалиста каждой сферы всегда предъявляются определенные требования. Например, специалист должен обладать активной жизненной позицией, высоким уровнем развития профессиональных качеств, общей культурой, широкой эрудицией, нравственными качествами и др. Высокая общественная значимость результатов деятельности каждого специалиста обуславливает необходимость постоянного поиска путей и средств совершенствования его профессиональной подготовки, условий, обеспечивающих профессиональное становление личности специалиста.

Цель данной статьи – исследование праксеологических аспектов развития способностей к самооценке у будущих специалистов.

Научные исследования проблемы. Изучением праксиологии занимались такие учёные, как: Е.Т. Булгакова, Б.В. Григорьев, В.М. Чумаков, Т. Котарбинский, В. В. Краевский, Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова, Е.В. Титова, И.А. Колесникова, А.В. Эспинас, Н.Р. Юсуфбеков. [1-8] Исследователей интересовали разные стороны данного научного направления. Это и ситуативный подход в обучении [2], и повышение уровня совместной учебно-воспитательной деятельности [3], и модернизация высшего образования [4, 7], и исторические предпосылки возникновения праксиологии [6, 8] и другое.

Основное содержание статьи. Термин «праксиология» берет начало от греческого слова «praxis» и в переводе означает действие, практику, и от латинского слова «praxeus», что в переводе обозначает действие, деяние. При дословном переводе праксиология – это знание о действиях, изучение практики в её общефилософском представлении, т.е. приобретение наиболее единых знаний о том, что человеком совершается. Изучение практической реализации и последствий действия чрезвычайно

важно как для преобразования практики, так и для профессионального развития тех, кто этим занимается [6].

Понятие «праксиология» впервые использовал в 1897 году А. Эспинас в книге «*Les Origines de la Technogé*», что в переводе означает «Возникновение технологии», которая представляет собой собрание работ, которые были опубликованы в различных философских журналах 90-х гг. XIX века. А. Эспинас писал: «Ремесленник мастерит, крестьянин пашет, моряк плавает на корабле, солдат воюет, купец торгует, профессор учит, управляющий распоряжается. И вот слово «практика» порождает термин прaksiология для определения науки о подобных фактах, рассматриваемых в их единстве, науки о наиболее общих формах и принципах действия в мире живых существ» [1;с.29].

В дальнейшем австрийский экономист Л. Мизес в труде «Человеческая деятельность» (1949 г.) применял понятие «праксиология» для обозначения науки о человеческом поведении. Будучи адептом австрийской экономической школы, ещё в середине XX столетия он обосновал потребность формирования единой науки, исследующей человеческое действие, – прaksiологии (что в буквальном переводе обозначает «логика действия»); акцентировал внимание на междисциплинарном характере исследования человеческой деятельности, необходимости интеграции социальных наук в единую метанауку.

В хрестоматии по прaksiологии отмечается, что эту науку можно определить «как теорию сознательного изменения, преобразования и усовершенствования природы, общества, человека на основе познанных законов и с помощью различного рода техник и технологий. Праксиология как наука занята изучением исторических типов и видов практики – рациональных форм организации человеческих действий, направленных на изменение природы, общества и самого человека. Праксиология как учебная дисциплина выступает в качестве образовательной практики формирования принципов организации практического отношения человека к миру, практического ума и мудрости.

Расценивая формирование и развитие прaksiологии, необходимо выделить, то, что на сегодняшний день ещё целиком никак не решен вопрос четкой и удовлетворяющей формулировки прaksiологии с учетом новейших теоретических взглядов. В современной литературе, которая посвящена прaksiологическим изучением, презентованы разнообразные дефиниции прaksiологии. Е. Слуцкий анализирует прaksiологию как единую концепцию эффективной, целенаправленной работы. Внутри прaksiологии, согласно плану Т. Котарбинского, теснейшим образом сплетаются единые проблемы теории и определенные проблемы практики. Исследователь подразумевает прaksiологию как «грамматику действия», что в фактическом отношении занимается выяснением единых способов и средств увеличения производительности любой работы в количественном и качественном отношениях. По мнению Т. Котарбинского, задача этой науки – обоснование и выработка норм максимальной целесообразности деятельности на основании широких обобщений, аккумуляции исторического опыта людей [4]. Праксиология, как подмечает Н.Я. Сацкова, дает возможность охарактеризовать настоящие человеческие способности, установить их субъективные и объективные воздействия, способствовать становлению эталонов и ценностей, посодействовать в улучшении жизнедеятельности и жизнеобеспечении как в личном, так и в общественном плане.

Формы, в пределах которых развивается идея прaksiологического подхода, берут начало от проблемы двух положений:

– во-первых, это всеобщее общественное знание, т.е. теоретическая умственная деятельность, которая нацелена на повышение действительности в её прошлом, настоящем и будущем;

– во-вторых, деятельность рассматривается как своеобразная человеческая модель интенсивного взаимоотношения с окружающим миром, сущность которой проявляется в её разумном изменении, т.е. в способности, рациональности, действии, деле.

В первоначальном историческом виде праксиология существовала в виде аристотелевской прагматики (от греч. *pragma* – дело, действие) как теория об умении человеческого делания, потом вылившаяся в единое течение – прагматизм, в котором были предприняты значительные усилия понять требования увеличения производительности социальной работы и полезности ее итогов. Сегодняшняя праксиология предполагает собой широкую сферу философско-социологических изысканий, в которой разрабатывается методика организации и технология осуществления разных разновидностей работы и их совокупностей с точки зрения определения производительности, общественной важности (ценности), а кроме того обнаруживаются вероятные варианты результатов человеческих действий.

Объектом праксиологии в целом, преподавательской – в частности, считаются закономерности и требования, использование которых способствуют достижению установленных итогов работы в результате разумной, направленной, реформаторской деятельности лица в преподавательской работе.

Общеизвестно, что преподавательская работа формируется из действий обучения, преподавания и воспитания. В ней взаимодействуют два субъекта: обучаемый и обучающий (педагог и студент). Функции любого из соучастников преподавательского процесса хорошо знакомы. Необходимо только различать определения «преподавание» и «обучение». В случае, если отталкиваться от вопросов педагогической праксиологии и общепедагогического представления учебно-воспитательного процесса, в таком случае, возможно, сказать о том, что обучение – непростая, емкая процедура, базой которой считаются психолого-преподавательские характерные черты контингента обучаемых, обстоятельств обучения, индивидуальных свойств в отдельности взятых студентов и, безусловно, педагога.

Обучение, как правило, это процедура, содержащая последующие этапы постижения:

- осмысление учебной информации (визуальное, слуховое, чувствительное);
- понимание данных, абстракция взглядов и определений;
- применение знаний в новейших учебных условиях, либо за их пределами.

По-другому изъясняясь, способность использовать в каждых условиях освоенные познания – это доказательство их высочайшего уровня. Как установлено, процесс обучения обязан проходить в специализированных условиях, особенность каковых обуславливается содержанием учебных дисциплин и предполагаемой профессиональной подготовкой предстоящих специалистов. К подобным обстоятельствам причисляется комплекс учебного оборудования, средств преподавания, форм и способов.

Преподавание – это также обучение, так как основной задачей считается предоставление учебных данных, формирование обстоятельств с целью её фиксации, осмысления и запоминания. При этом закрепление данных выполняется в памяти студентов «на слух» и вследствие конспектирования. В то время слуховые и визуальные рецепторы содействуют запоминанию выдаваемой преподавателем

учебной информации. Процедура преподавания и процедура обучения обязаны отвечать конкретным положениям педагогической праксиологии, которые способны гарантировать результат предполагаемых образовательных и общевоспитательных целей. Это должно осуществляться в той степени, которая отвечает государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования и просветительной стратегии определенного университета.

Педагогическая праксиология выделяет в качестве основных следующие задачи:

- создание и подтверждение общепризнанных мерок результативной педагогической работы, «норм наибольшей целесообразности» действий;
- исследование закономерностей развития профессионализма обучаемого.

Однако наиболее ключевым является то, что праксиология способна посодействовать ходу развития «практического ума», т.е. здравомыслию и практичности. Считаться практичным в духе праксиологии – это:

- обладать способами самопознания, которые способны выявлять возможности, сильные и слабые стороны собственной личности (при этом, бесценную поддержку способно проявить исследование практического опыта других людей);
- обладать способностью, создавать и вносить поправки в собственные актуальные планы и стратегии, отталкиваясь из опыта самопознания;
- обладать способностью разбираться в непростых ситуациях, сопряженных с недостатком данных и риском, принимать решения и функционировать с учетом рационального риска, исследовать собственные и чужие ошибки;
- обладать главными способами первоклассного профессионализма и стратегиями работы в профессиональной сфере [2].

Базу педагогической праксиологии в профессиональной подготовке специалистов составляют конкретные закономерные условия к организации действий в рамках преподавательского процесса, обозначенные профессиональной установкой. Исполняя функцию методического ориентира, педагогическая праксиология может помочь профессионалу выходить на новейший уровень реализации профессиональной работы за счет включения его в другой тип отношений. Как отмечают И.А. Колесникова и Е.В. Титова, «праксеологические отношения человека с действительностью всегда конструктивны. Они предполагают создание объектов в идеальной либо в материально-образцовой форме на основе принципа целесообразности и успешности.

Педагогическая праксиология раскрывает не только оптимальный образ действия, но и необходимый образ мыслей о действии. Эта наука рассказывает не только о том, что и как делать педагогу, но и о том, как рационально думать, чтобы хорошо делать» [7, с. 12].

Педагогическая праксиология в концепции профессионального образования представляет собой единую методику, которая аккумулирует:

- утверждения, категории, законы, с поддержкой которых разъясняется феномен трудовой деятельности;
- общенаучные подходы, сопряженные с рассмотрением и решением трудностей профессиональной деятельности человека и закономерностей построения его работы;
- междисциплинарное познание, выступающее в качестве общетеоретического и практичного навыка оптимальной реализации профессиональных действий;
- результаты рефлексии по поводу факторов, обстоятельств и элементов успешности деятельности.

Особенный интерес в профессиональном образовании состоит в понимании структуры праксиологического знания, предполагающий анализ субъекта практики

(лица либо категории людей), цели как индивидуального вида будущего, направленной работы согласно подбору средств и ресурсов практики, объекта деятельности и ее результата.

Праксиологический подход базируется на совокупности принципов:

- принципе программизации, который подразумевает выработку проекта, который дает возможность достигнуть необходимого результата с минимальными потерями, расходами и затратами, в коем отмечено и рассчитано время исполнения каждого действия и единое время, необходимое для достижения конечной цели. Суть проекта состоит в согласованности частных его пунктов, в форме целостности, неразрывности его элементов, учитывает плавную трансформацию из одной процедуры к другой, формирует возможность непрерывающегося перемещения от его первой точки к заключительной;
- принципе антиципации, заключающемся в прогнозировании результатов деятельности, трудностей, которые могут возникнуть и препятствий для успешного осуществления;
- принципе препарации, который предполагает подготовку внешних условий, материальных и технических средств и субъектов к непосредственной деятельности;
- принципе инструментализации, который выражается в выборе средств в соответствии с определенной целью;
- принципе экономизации, который заключается в оптимизации затрат времени и материально-технической базы;
- принцип эвристичности, который подразумевает выявление инновационных, более целесообразных способов осуществления деятельности;
- принцип инициативности, который предполагает свободный выбор направления деятельности, в результате которой появляется возможность реализовать исследовательские замыслы, наметить определенную стратегию при решении определенных задач.

Таким образом, педагогическая праксиология представляет собой единую концепцию преподавательской работы, показывает её суть, закономерности и методы достижения производительности и благополучной работы педагога. Являясь практико-направленной методологической концепцией, педагогическая праксиология интегрирует философские, научные, практические познания в сфере педагогического действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булгакова, Е.Т. Праксиологические ситуации как средство реализации педагогом личностно-ориентированного подхода в обучении подростков [Электронный ресурс] /Е.Т. Булгакова// Вузовская наука Северо-Кавказскому региону – 2009 : материалы XIII научно-технической конференции. – Режим доступа: <http://abiturient.ncstu.ru/Science/conf/past/2009/region13/theses/ppsl/073.pdf>. (дата обращения: 02.09.09).
2. Григорьев, Б.В. Праксиология или как организовать успешную деятельность: учеб. пособие / Б.В. Григорьев, В.И. Чумаков. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 144 с.
3. Колесникова, И.А., Титова, Е.В. Педагогическая праксиология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В.Титова. – М., 2005. – 267 с.
4. Котарбинский, Т. Тракта о хорошей работе./ Т. Котарбинский. – М., 2012 – 239 с.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики. Учебное пособие для студентов пед. вузов / В.В. Краевский. – М., 2005 – 405 с.
6. Монахова Л.Ю. Праксиология и праксиология в историко-методологическом дискурсе / Л.Ю. Монахова, В.С. Федотова // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2011. – № 3. – С. 76-87.

7. Юсуфбекова Н.Р. Проблемы педагогической прaksiологии / Н.Р.Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. Вып.1.(57) / Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М., 2011 – 276 с.
8. Espinas, A. Les Origines de la Technologi. Paris, 1997. – 204 с.

Поступила в редакцию 20.10.2021 г.

PRAXIOLOGICAL APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT ABILITIES IN FUTURE SPECIALISTS

K. I. Prikhodchenko

An actual problem of praxeological approach to the practical activity of students as future professionals is considered in the article. It has been concluded that pedagogical praxeology is a unified concept of teaching work, shows its essence, patterns and methods of achieving productivity and successful work of a teacher. As a practice-oriented methodological concept pedagogical praxeology integrates philosophical, scientific, practical knowledge in the field of pedagogical action.

Key words: praxeological approach to training, pedagogical praxeology, a unitary concept of the pedagogical work.

Приходченко Екатерина Ильинична

Доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный учитель Украины, Академик
Международной академии наук педагогического
образования.

Профессор кафедры социологии и политологии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический
университет», г. Донецк, ДНР.

E-mail: 88rapoport88@mail.ru

Prikhodchenko Ekaterina Ilinichna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored
Teacher of Ukraine, Academician of the International
Academy of

Pedagogical Education Sciences

Professor of the Chair of

Sociology and Political Science of Donetsk National
Technical University. Donetsk. DPR.

E-mail: 88rapoport88@mail.ru

УДК 378.015.311 (043.3)

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

© 2021. *Н. В. Фунтикова*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»

В статье рассматриваются принципы воспитания как один из ключевых компонентов модели процесса воспитания интеллигентности у студентов университета. На основе анализа научной литературы и с учетом обязательности, равнозначности и комплексности как характеристик принципов воспитания проанализированы основные принципы, реализация которых может обеспечить эффективность процесса воспитания интеллигентности у студентов университета.

Ключевые слова: воспитание, воспитание интеллигентности, воспитание студентов университета, субъектно-ориентированный педагогический процесс, принципы воспитания.

Введение. Поставленные цели и задачи, рассмотрение процесса воспитания интеллигентности в контексте основных характеристик субъектно-ориентированного педагогического процесса и профессионального воспитания, а также понимание сущности интеллигентности как интегративного качества личности обуславливают подходы к формированию комплекса принципов процесса воспитания интеллигентности у студентов университета.

Принципы воспитания в педагогической науке традиционно рассматриваются как «общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса» и характеризуются обязательностью, комплексностью и равнозначностью [1, с. 40]. Принципы формулируются на основе закономерностей процесса воспитания и формируют систему исходных положений, соблюдение которых обеспечивает возможность достижение поставленных целей воспитания. Трансформации образовательных систем, возникновение и развитие новых подходов в исследовании и организации процесса воспитания личности основываются на традиционно выделяемом комплексе принципов воспитания, в который входят принципы: общественной направленности воспитания, связи воспитания с жизнью и трудом, опоры на положительное, гуманизации воспитания, личностного подхода и единства воспитательных воздействий [1, с. 41]. Однако обусловленные изменениями в жизни общества новые требования к личности, уровню и содержанию ее компетентности, изменения в понимании иерархии и содержания профессионально значимых качеств личности, роли личности в развитии культуры, производства, техники, технологий и связанные с этим изменения акцентов в проектировании и организации воспитательного процесса, безусловно, закономерно ведут к усложнению содержания основных принципов воспитания, наполнению их новыми смыслами в соответствии с поставленными целями педагогического процесса.

Основная часть. Признание воспитания интеллигентности одной из целей современной высшей школы актуализирует проблему формирования комплекса принципов воспитания интеллигентности как общих исходных положений, отражающих закономерности личностно-ориентированного воспитания [2; 3; 4] и определяющих отбор, структурирование содержания воспитания интеллигентности и выбор форм, методов и средств его реализации в педагогическом процессе образовательной организации высшего образования.

В исследованиях, посвященных проблеме воспитания интеллигентности у обучающихся, задаче определения принципов воспитания интеллигентности, их детализации относительно общих принципов воспитания, к сожалению, не уделялось достаточно внимания. Однако следует отметить, что Л. Викторова, исследуя теоретические основы становления интеллигенции в высшей школе, выделяет два обязательных условия, которые должны быть созданы в высшей школе для того, чтобы формирование у студентов двух существенных признаков интеллигента – гуманитарного мышления и творческого потенциала – стало возможным: гуманизация и гуманитаризация высшего образования и вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность [5, с. 147]. А. Труфанов, обосновывая педагогическую модель формирования интеллигентности у студентов образовательных организаций среднего профессионального образования в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, выделяет и анализирует условия системности и постепенности, считая их определяющими, поскольку, по его мнению, эти условия обусловлены самой сущностью интеллигентности и потому подразумеваются имплицитно любой теорией формирования интеллигентности [6, с. 60–63]. О. Лукьянова в качестве базовых принципов успешной реализации педагогических условий и средств формирования интеллигентности у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку определяет принципы гуманной педагогики, выделенные Ш. Амонашвили, Ю. Кулюткиным и Г. Сухобской, А. Маслоу, Д. Узнадзе [7, с. 92].

Исходя из описанных выше подходов, накопленного в педагогической науке опыта выделения принципов воспитания в контексте субъектно-ориентированного педагогического процесса, анализа и осмысления собственного педагогического опыта, в качестве основных принципов процесса воспитания интеллигентности у студентов университета назовем следующие:

- принцип гуманизации и гуманитаризации высшего образования;
- принцип единства целей профессионального воспитания и общественного развития;
- принцип эстетизации процесса профессиональной подготовки;
- принцип личностно-ориентированного подхода;
- принцип опоры на положительное.

Принцип гуманизации и гуманитаризации высшего образования является выражением базовой методологии нашего исследования, поскольку содержательным ядром, стержнем, содержательной основой интеллигентности, ее идеологией [8, с. 314] является смысловая ориентация личности [7, с. 36], которая состоит в стремлении реализовать общечеловеческое благоденствие [8, с. 314; 6, с. 21], обеспечить общественную форму жизни «...в смысле ее целостности и гармонии, придавая этому феномену всеобщее значение» [9].

Гуманизация высшего образования – многоуровневый социокультурный процесс, который реализуя родовую сущность человека и опираясь на ментальные, архетипические характеристики человека и общества наполняет образование современным гуманистическим содержанием, формирует основы гуманистического мировоззрения, выражаемого в конкретных близких людям духовно-нравственных образцах, которые будут закреплены в общественных нормах и ценностях и таким образом переводит идеи гуманизма из должного в общественную практику.

Гуманизация как процесс распространения определенных идеалов в общественной практике реализует, с одной стороны, сущностную черту гуманизма как средства достижения гуманистических целей, а с другой стороны, выступает критерием

развитости общества и представляет собой, на наш взгляд, одну из доминант развития человечества, является его принципом. Это проявляется в необходимости очеловечивания общественного и научно-технического развития, социальных отношений, идеологии, образования и других сфер человеческого бытия и духа.

Гуманизация высшего образования оказывает существенное влияние на развитие общества, так как через систему образования идет процесс социализации, профессионализации индивида, и именно в данной структуре он усваивает нормы, правила и ценности культуры общества, в котором живет [10].

Гуманизация высшего образования предполагает реализацию таких подходов к его проектированию, которые позволят реализовать гуманистические ценности и идеалы. Формируя в процессе профессионального воспитания личность как носителя качеств интеллигентного человека, мы, прежде всего, предполагаем формирование у студентов гуманистического мировоззрения, гуманистически ориентированной системы ценностей, способности к профессиональной самореализации личности в пространстве культуры.

Инструментом гуманизации высшего образования является его гуманитаризация – наполнение или дополнение образовательной программы гуманитарным содержанием, включение в образовательный процесс цикла гуманитарных дисциплин, повышение роли гуманитарных компонентов всех изучаемых дисциплин, включение в естественнонаучное образование содержательных компонентов, проблем и методов гуманитарного характера, усиление поликультурной направленности социально-гуманитарных и антропологических дисциплин, личностно значимых ценностных приоритетов, организацию познавательной деятельности на основе идей целостности мироздания, стремления к гармонии природы, общества, человека и культуры, систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов мировоззрения человека, на формирование духовно-нравственных основ личности во всех сферах общественных отношений [11; 12].

Именно гуманизация высшего образования способна вывести его на качественно новый, актуальный уровень, поскольку только через реализацию методологии антропоцентричности мы можем сформировать педагогические модели реализации миссии современного университета – воспитания студентов как носителей общей и профессиональной культуры, ответственных и достойных членов общества, воспитания в процессе профессиональной подготовки Человека, Гражданина и Профессионала.

Принцип единства целей профессионального воспитания и общественного развития предполагает координацию подходов к определению планируемых результатов обучения, зафиксированных в государственных образовательных стандартах высшего образования, и путей их достижения, к отбору содержания образования как единого процесса воспитания и обучения с теми векторами, которые определяют и существующий контекст со всеми его реалиями, и стратегию развития общества.

Очевидно, что система высшего образования, в рамках которой осуществляется профессиональное воспитание будущих специалистов, необходимых для обеспечения стабильного развития государства, укрепления его интеллектуального, экономического потенциала, прямо или опосредованно подвергается всем тем изменениям, которые происходят в обществе, в частности, изменениям технологического уклада и модели экономического развития, ведущим к цифровой трансформации образования [13], трансформации общественного сознания, общественного пространства в целом, к изменению качества жизни [14].

Именно в процессе профессионального воспитания осуществляется формирование достойного члена общества, гражданина своего государства, носителя таких качеств как системное мышление, мультикультурность, умение общаться с представителями других культур, работать в команде, налаживать контакты в коллективе, с клиентами и партнерами, умение работать в ситуации неопределенности, которая является одним из признаков современной экономической ситуации, – качеств, признанных ключевыми компетенциями XXI века [15].

Профессиональное образование в настоящее время развивается в реалиях становления цифровой экономики, цифровизации различных сторон общественной жизни и, в то же время, в соответствии со все более отчетливо проявляющимся вектором гуманизации, о чем шла речь выше. Как отмечают исследователи, фундаментом образовательной парадигмы современного постиндустриального общества является понимание человека как самостоятельной и независимой личности и стремление к формированию у него способности к постоянному самосовершенствованию, самообразованию и профессиональному росту. Соответственно этому и центральной задачей системы высшего образования является разработка, научное обоснование и реализация соответствующих методологических подходов, методов, форм и средств, способствующих формированию данных способностей [15], а также формирование моделей поведения и взаимодействия, связанных с изменением ролей и функций субъектов образовательного процесса в высшей школе: преподавателей и студентов [13], с необходимостью ориентации каждого выпускника на понимание этических и эстетических координат профессиональной деятельности, ее гуманистических смыслов, на диалогическое взаимодействие с другими людьми и обществом в целом.

Принцип эстетизации процесса профессиональной подготовки является логическим продолжением принципа гуманизации высшего образования и выражением гуманистической методологии, поскольку в основе его лежит признание образования механизмом трансляции идеального представления о человеке, сложившегося в культуре, в общественном сознании, и пространством, само устройство которого создает вектор, мотивацию и возможности формирования человека как самобытной и неповторимой личности, носителя культурных ценностей, общей и профессиональной культуры. Образование, неотъемлемой частью которого является воспитание, еще со времен И. Канта признается тем инструментом, благодаря которому «...человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше и ... ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности» [16, с. 448]. Такое понимание образования – как процесса формирования в человеке образа Человека – обуславливает необходимость рассмотрения его возможностей и механизмов с точки зрения эстетического. Но и рассмотрение системы высшего образования как пространства, в котором возможно решение задачи воспитания у студентов интеллигентности, невозможно без изучения и учета его эстетических координат, поскольку в самой сути интеллигентности как качества личности, интегрирующего духовно-интеллектуальную, духовно-нравственную и духовно-эстетическую составляющие.

Эстетизация процесса профессиональной подготовки предполагает многомерную интеграцию в высшее образование эстетических категорий прекрасного и безобразного, идеи гармонии, которые являются архетипической основой для формирования у студентов способности к определению добра и зла, способности к выбору: на уровне содержания образования, организации его усвоения, оформления пространства университета, корпоративной культуры университета, моделей поведения

преподавателей как носителей качеств интеллигентного человека, транслируемых ими представлений о мире, человеке, моделей взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе. По мнению исследователей, именно через эстетическую форму человек приобщается к культуре, искусству, знанию о мире и о себе, может гораздо глубже осознать себя и понять ответы на предельные метафизические вопросы о смысле жизни, смерти, бессмертии, сформировать в себе стремление к прекрасному, трансцендентальному, вечному и абсолютному [16]. Именно поэтому учет эстетических координат образовательной деятельности является определяющим условием эффективности процесса воспитания интеллигентности у студентов университета.

Принцип личностно-ориентированного подхода представляет собой интегрированное выражение методологии личностно-ориентированного подхода. Это принцип формирует вектор проектирования и организации образовательного процесса на личность как самобытный субъект, обладающий неповторимым опытом и комплексом социопсихологических характеристик и способный не только осваивать уже накопленный человечеством культурный опыт, культурные ценности, но и быть источником нового знания, творцом культуры. Именно поэтому глубокое изучение возрастных психофизиологических и социокультурных характеристик студентов, личностно-профессиональных качеств преподавателя высшей школы является основой для эффективной организации процесса воспитания интеллигентности в университете, представляющего собой многоуровневое творческое взаимодействие, затрагивающее как интеллектуальную, так и эмоционально-мотивационную, ценностную сферы личности. Опираясь на анализ научной литературы [2, с. 86–87] и теоретические положения нашего исследования, мы пришли к заключению, что принцип личностно-ориентированного подхода как основа эффективного процесса воспитания интеллигентности у студентов университета проявляется в обеспечении единства и комплексности процессов воспитания, обучения, развития, психолого-педагогической сопровождения и личностного самосовершенствования, в последовательной реализации целей, задач, содержания и технологии личностно-ориентированного воспитания в образовательном процессе, в разработке содержания и технологии личностно-ориентированного воспитания ценностными ориентациями, основанными на признании воспитания интеллигентности целью высшей школы, в обеспечении возможностей для личностного и профессионального самосовершенствования профессорско-преподавательского состава университета.

Принцип опоры на положительное является одной из неотъемлемых составляющих субъектно-ориентированного педагогического процесса, поскольку предполагает глубокое внимание педагога к студентам как активным субъектам образовательного процесса, нацеленность преподавателя на изучение личности каждого студента, выявление направленности личности, уровня сформированности мотивации к овладению выбранной профессией, к саморазвитию и самовоспитанию, личностных особенностей, интересов каждого студента, на основе которых возможно развитие творческого взаимодействия со студентами, направленного на формирование у них качеств интеллигентного человека.

Заключение. Каждый из названных принципов, безусловно, представляет собой сложноорганизованное единство целого ряда требований к проектированию и реализации образовательного процесса в университете.

Комплексная реализация системы перечисленных выше принципов в процессе проектирования содержания педагогической системы воспитания интеллигентности у студентов университета и ее реализации в педагогическом процессе с учетом

требований их обязательности и равнозначности является основой обеспечения возможности достижения цели и решения поставленных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учебник для студентов высших учебных заведений: В 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
2. Дзундза А. И. Принципы гуманистической направленности в валеологическом воспитании студентов / Дзундза А. И., Еремка Е. В., Фунтикова Н. В. // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VI Международной научной конференции (Донецк, 26–28 октября 2021 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 2 / Под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2021. – С. 93-95.
3. Калюжный А. С. Закономерности личностно-ориентированного воспитания и критерии оценки его эффективности / А. С. Калюжный // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2012. – № 1. – С. 81–95. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21681469> (дата обращения - 10.10.2021 г.).
4. Цапов В. А. Принципы формирования мировоззрения у цифрового поколения будущих учителей математики / Цапов В. А. // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ. – 2021. – Вып. 53. – С. 57–62.
5. Викторова Л. Г. Теоретические основы становления интеллигентности в образовательной системе высшей школы: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Л. Г. Викторова; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 1999. – 300 с.
6. Труфанов А. А. Формирование интеллигентности студента средней профессиональной школы в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Труфанов; Институт психологии и педагогики профессионального образования РАО. – Казань, 2003. – 201 с.,
7. Лукьянова О. В. Формирование интеллигентности у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Лукьянова; Калининградский государственный университет. – Калининград, 2005. – 178 с.
8. Лосев А. Ф. Об интеллигентности / А. Ф. Лосев // Лосев А. Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – С. 314–322.
9. Гражданственность интеллигенции: пути формирования в кризисном обществе: публикация по материалам научно-практической конференции «Гражданственность интеллигенции: пути формирования в кризисном обществе», 10 февраля 2001 года, г. Харьков // Альма-матер. – 2001. – №3. – С. 21–22.
10. Фунтикова Н. В. Гуманизация как стратегический вектор развития современного высшего образования / Фунтикова Н. В., Дзундза А. И. // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VI Международной научной конференции (Донецк, 26–28 октября 2021 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 1 / Под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2021. – С. 208–211.
11. Пушкарева М. П. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / М. П. Пушкарева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – Режим доступа: shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-4-11 (дата обращения: 10.10.2021 г.).
12. Хомутцов С. В. Духовность и духовные традиции: монография / С. В. Хомутцов. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – 177 с.
13. Кальней В. А. Человеческий фактор цифровизации образования / Кальней В. А., Шишов С. Е. // Гуманизация образования: научно-практический журнал. – 2021. – № 1. – С. 4–10.
14. Задорожная И. В. Трансформация смыслов образовательного пространства высшей школы в условиях развития цифровых технологий / Задорожная И. В., Вакула И. М., Колесникова Г. И. // Гуманизация образования: научно-практический журнал. – 2021. – № 2. – С. 13–24.
15. Кальней В. А. Образовательная парадигма постиндустриального общества / Кальней В. А., Бухтеева Е. Е. // Гуманизация образования: научно-практический журнал. – 2021. – № 2. – С. 4–13.
16. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 1980. – 712 с.
17. Дзюбенко Р. Г. Эстетизация современного образовательного процесса: вызовы современности / Дзюбенко Р. Г. // Манускрипт. – 2019. – Том 12. – Выпуск 3. – С. 80–84. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/9/2019/3/15.html (дата обращения: 10.10.2021 г.).

Поступила в редакцию 14.10.2021 г.

PRINCIPLES OF EDUCATION OF INTELLIGENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

N. V. Funtikova

The article examines the principles of education as one of the key components of the model of the process of education of intelligence among university students. Based on the analysis of scientific literature and taking into account the obligation, equivalence and complexity as characteristics of the principles of education, the main principles are analyzed, the implementation of which can ensure the effectiveness of the process of education of intelligence among university students.

Key words: education, education of intelligence, education of university students, subject-oriented pedagogical process, principles of education.

Фунтикова Надежда Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Заведующая кафедрой индустриально-
педагогической подготовки
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
университет имени Владимира Даля»,
г. Луганск, ЛНР.

E-mail: nvfuntikova2020@yandex.ru

Funtikova Nadezhda Valentinovna

Candidate of Sciences (Pedagogics), Associate
Professor
Head of Industrial and Pedagogical Training
Department
Vladimir Dahl Lugansk State University,
Lugansk, LPR.

E-mail: nvfuntikova2020@yandex.ru

УДК 378

ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

© 2021. В. А. Цапов

ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена обзору научно-педагогической литературы по вопросам формирования профессионально-педагогического мировоззрения студента – будущего педагога. Определяется структура и вычленяются компоненты системы мировоззренческих ориентиров будущих учителей математики.

Ключевые слова: мировоззренческие ориентиры, структурные компоненты, будущий учитель математики.

Важнейшим аспектом современного проектирования педагогического образования становится направленность его содержания на формирование мировоззренческих ориентиров и установок личности. Именно мировоззренческие ориентиры учителя являются направляющим фактором в развитии общества, своеобразным индикатором благополучия или неблагополучия социальной жизни. Мировоззренческие ориентиры и установки не только определяют параметры жизнедеятельности педагога, актуализируют главную линию его профессиональной деятельности, но и регулируют его отношения и особенности взаимодействия с объектами его профессиональной деятельности, детерминируют и регулируют процессы саморазвития и самосовершенствования.

Разрозненность исследований, преобладающая направленность на эмпирическое обобщение опыта без создания целостной концепции формирования и развития профессионального мировоззрения, не обеспечивает необходимых условий для подготовки нового поколения педагогов, обладающих высоким уровнем сформированности профессионально-педагогического мировоззрения.

Важный вопрос в рамках исследуемой проблемы – структура системы мировоззренческих ориентиров. Как правило, ученые, исследующие данный феномен, трактуют его в контексте собственных исследований и, следовательно, проводят связь между теми его компонентами, которые имеют прямое отношение к изучаемой ими проблематике.

В современной науке аккумулирован значительный теоретический материал, отражающий разноречивые подходы к структурированию мировоззрения. Исследование факторов и условий формирования профессионально-педагогического мировоззрения студента – будущего педагога осуществляется в результате вычленения его структурных компонентов. Исследователями применяются поэлементный и блочный подходы к структурированию мировоззрения.

Согласно поэлементному подходу к структуре мировоззрения знания, ценности, взгляды и убеждения непосредственно связаны между собой, но выполняют разные функции. Знания осуществляют познавательную функцию, ценности – функцию стабилизации жизненных смыслов, взгляды формулируют позицию индивидуума по отношению к событию или ситуации, убеждения формируют оценку ситуации и мотивы поведения.

Более близким к задачам нашего исследования является блочный прием структурирования системы мировоззренческих ориентиров. В педагогических исследованиях уделяется значительное внимание структурированию мировоззрения укрупнёнными «блоками». Так, С.А. Смирнов вычленяет нравственный, волевой и эмоциональный компоненты мировоззрения [1]; В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А. И. Мищенко – интеллектуальный, эмоционально-волевой и практически-действенный [2]; Л.П. Реутова – когнитивный, действенно-практический и эмоционально-ценностный компоненты мировоззрения [3]. Э.И. Моносзон трактует мировоззрение как комплекс познавательного, поведенческого и эмоционального компонентов [4]; Т.Я. Железнова – когнитивного, потребностно-мотивационного, и операционно-деятельностного [5].

Ряд исследователей выделяют три основных блока мировоззренческих ориентиров – интеллектуальные знания, эмоционально-чувственные оценки, волевую целеустремленность [6].

Проанализируем этот подход более подробно. Структура мировоззрения, по мнению Н.А. Дементьевой, состоит из познавательного, эмоционального и волевого компонентов. В понятие познавательного компонента она включает миропонимание, мировосприятие и мирозерцание. По мнению исследователя, эмоциональный компонент мировоззрения содержит как интеллектуальные чувства (уверенность или неуверенность, сомнение, чувство нового), так и нравственные (ответственность патриотизм, чувство долга), волевой компонент проявляется в отношении индивида к действительности (к обществу, природе, труду, самому себе), и в поступках и действиях, благодаря которым проявляются его взгляды и убеждения [7].

Коллектив исследователей под руководством В.А. Сластенина рассматривает мировоззрение как совокупность интеллектуального, эмоционально-волевого и практически-действенного компонентов [2]. С.А. Смирнов со своей стороны, выделяет нравственный, волевой и эмоциональный компоненты мировоззрения [1].

Нам импонирует позиция А.Л. Жохова, который рассматривает мировоззрение как комплекс таких структурных компонентов, как образно-знаниевый включающий в себя совокупность обобщенных знаний, представлений, смыслов; деятельностно-волевой, подразумевающий средства и способы учебной деятельности и межличностной коммуникации, волевые акты; эмоционально-ценностный, охватывающий психофизиологические установки, мотивы, ценности [8].

В исследованиях Н.А. Менчинской наблюдается в некоторой степени иной подход. Анализируя феномен мировоззрения личности, она выделяет три главных компонента: интеллектуальный, действенно-практический и побуждающе-мотивационный. Интеллектуальный компонент определяется как система мировоззренческих знаний и умений, служащих основой взглядов и убеждений – ключевых структурных мировоззренческих единиц. К побуждающе-мотивационному относят эмоциональные качества личности, включая идеалы, мотивы, интересы. Действенно-практический компонент обуславливает деятельность личности, её поведение [9].

По мнению Н.В. Рябоконя понятие мировоззрения включает в себя четыре главных компонента: познавательный, эмоционально-волевой, ценностно-нормативный, практический [10]. Более развёрнуто структурирует мировоззрение А.В. Позняк. Он выделяет: потребностно-целевой, знаниевый, когнитивный, эмоционально-волевой, рефлексивно-ценностный, деятельностный, результативный компоненты [11]. М.А. Халиман выделяет следующие компоненты мировоззрения

когнитивный, аксиологический (конструктивно-ценностная, интерпретационная и критическая подфункции), праксеологический (или деятельностный) [12].

По мнению А.А. Радугина в структуре мировоззрения традиционно вычленяют четыре основных ориентира:

- познавательный ориентир включает знания: научные, профессиональные, повседневные.
- ценностно-нормативный ориентир содержит разного рода ценности, убеждения, идеалы.
- эмоционально-волевой ориентир является эмоциональным тоном восприятия ценностей, верований, убеждений, а также психологической направленностью на готовность к действию.

- практический ориентир это реальный настрой к определённым действиям [13].

На наш взгляд было бы целесообразным дополнить предложенную структуру компонентами, отражающими нравственность, гражданственность, эстетическое развитие будущего учителя.

Иной подход к вычленению мировоззренческих ориентиров осуществляется с 1998 года в проекте К. Петерсона и М. Селигмана. Авторы выделяют две единицы анализа – добродетели и силы характера. В роли добродетелей считаются основополагающие и безусловные ценности всех или почти всех сообществ. Это – мудрость, смелость, гуманность, социальность, умеренность и духовность. В дальнейшем каждой базовой добродетели поставили в соответствие силы характера (мировоззренческие ориентиры), организованные в 6 групп: 1. Мудрость и познание – «когнитивные» личностные качества, определяющие успешность действий с полученными знаниями и информацией. Это – любопытство; гибкость мышления; интерес к учению; мудрость. 2. Смелость – личностные добродетели, влияющие на настойчивость в достижении цели, способность к самоограничению и умение преодолевать трудности. Это – храбрость; упорство; искренность; жизненная энергия. 3. Гуманность – добродетель, определяющая отзывчивость, готовность поддержать. Это – доброта; социальный интеллект. 4. Социальность – способность к сотрудничеству. Это причастность к общему делу; непредвзятость; лидерство. 5. Умеренность – добродетель, определяющая сдержанность в общении с людьми. Это – способность прощать; скромность; благоразумие; самоконтроль. 6. Духовность – добродетель, способствующая успешной реализации устремлений личности. Это – чувство прекрасного; благодарность; надежда; чувство юмора; религиозность [14; 15].

В диссертационных исследованиях также представлены различные подходы к структурированию мировоззрения. Так, В.Н. Михайлова, выделяет интеллектуально-творческую, инновационную, адаптационную, профессионально-квалификационную, коммуникативную (включающую языковую), психосоматическую, духовно-нравственную сущностные стороны мировоззрения [16]. С ней в этом полностью солидарен М.А. Нугаев [17].

Согласно задаче нашего исследования, нас в большей степени интересует мировоззрение не абстрактной личности, а будущего педагога. И в связи с этим нам более близки исследования, в частности, Л.П. Реутовой и Е.В. Дмитриевой. Рассмотрим их более детально.

Учитывая методологические требования к индивиду как целостной личности, Л.П. Реутова в структуре профессионально-педагогического мировоззрения учителя выделяет: знаниевый, мотивационный, действенно-практический и эмоционально-ценностный компоненты.

Знаниевый компонент охватывает комплекс психолого-педагогических знаний, являющиеся сведениями о сущности педагогического труда, о существенных особенностях деятельности учителя, о психическом и эмоциональном развитии, возрастных особенностях обучающихся. Это дает возможность будущим учителям использовать методы педагогического мышления в решении педагогических задач, планировать профессиональную деятельность, принимая во внимание закономерности развития педагогического процесса.

Мотивационный компонент побуждает к выбору педагогической профессии, Это подразумевает позитивное отношение к профессии учителя, стремление заниматься профессиональными видами деятельности.

Действенно-практический компонент предполагает деятельностьную природу мировоззрения, поскольку профессионально-педагогическое мировоззрение – это система педагогических ценностей, убеждений, ставшая внутренней основой поведения учителя, руководством к действию.

Эмоционально-ценностный компонент охватывает педагогические ценности, убеждения, идеалы, взгляды на педагогический процесс, которые регулируют деятельность учителя. Эмоционально-ценностный компонент определяет для учителя ориентацию в образовательном пространстве, формирует общий стиль педагогической деятельности [3].

Нам представляется важным в свете изучаемых нами проблем исследование феномена профессионального педагогического мировоззрения Е.В. Дмитриевой. Автор определяет его как динамически развивающуюся систему ценностей, взглядов, убеждений и идеалов педагога, определяющих характер профессиональной деятельности и выражающихся в индивидуальной личностной позиции. Е.В. Дмитриева выделяет в профессиональном педагогическом мировоззрении когнитивный, эмоционально-ценностный и действенно-практический компоненты. При этом предполагается отчетливое разграничение таких понятий, как «педагогическое мировоззрение» и «профессиональное педагогическое мировоззрение».

Феномен педагогического мировоззрения наблюдается у многих людей: родителей, работников культуры и искусства, врачей, а поэтому его можно считать обыденным мировоззрением. Кроме того, педагогическое мировоззрение присуще и государству в лице органов власти в сфере образования, как объекта народного хозяйства.

С другой стороны, профессиональное педагогическое мировоззрение представляет собой научное мировоззрение, базирующееся на фундаментальных знаниях психолого-педагогических, философских, а также правовых и экономических дисциплин. Е.В. Дмитриева определяет профессиональное педагогическое мировоззрение как динамически развивающуюся систему ценностей, взглядов, убеждений и идеалов учителя, опирающихся на психолого-педагогические, философские, правовые и экономические научные знания, задающие направление его профессиональной педагогической деятельности. При этом учитель является не только носителем профессионального педагогического мировоззрения, но и образцом поведения для обучающихся. Учитывая специфику профессионального педагогического мировоззрения, Е.В. Дмитриева выделяет когнитивный, действенно-практический и эмоционально-ценностный компоненты [18].

Мировоззренческому самоопределению юношества в новых культурно-образовательных условиях посвящено исследование. С.Э. Берестовицкой. В нем рассматриваются теоретические вопросы, связанные с мировоззренческими

проблемами современных старшеклассников и анализируется роль школьного образования в становлении их мировоззрения [19].

Учеными М.Б. Батютой и Т.М. Сорокиной профессионально-педагогическое мировоззрение определяется для зрелой психики как интегративное новообразование, представляющее собой совокупность знаний, убеждений, ценностей, взглядов, идей, принципов личности в сфере профессиональной деятельности, направляющей и регулирующей ее активность. Ими выделены структурные компоненты профессионально-педагогического мировоззрения: знаниевый, деятельностный и ценностный [20].

Подведем итог проведенному анализу, актуализируя близкие по содержанию компоненты:

1. Интеллектуальный (познавательный, когнитивный, знаниевый, интеллектуально-творческий, инновационный, образно-знаниевый);
2. Эстетический (эмоциональный, эмоционально-ценностный, эмоционально-чувственный);
3. Патриотический;
4. Нравственный (ценностный, гуманность, духовность, рефлексивно-ценностный);
5. Волевой (эмоционально-волевой, потребностно-мотивационный);
6. Социально-адаптационный (практический, поведенческий, действенно-практический, правовой).

При этом обратим внимание на первые пять компонентов, учитывая специфику и возможности математического образования.

В таблице 1 систематизирован обзор по компонентам личностного мировоззрения.

Таблица 1

Компоненты личностного мировоззрения

Автор, источник	Мировоззренческие компоненты	Комментарии
1	2	3
В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко [2]	Интеллектуальный, практически-действенный и эмоционально-волевой компоненты мировоззрения	Не актуализированы нравственный, эстетический и патриотический компоненты
С.А.Смирнов [1]	Нравственный, эмоциональный и волевой	Не актуализированы интеллектуальный, волевой и патриотический компоненты
Э.И.Моносзон [4]	Познавательный, эмоциональный и поведенческий	Не актуализированы нравственный, волевой и патриотический компоненты
Т.Я. Железнова [5]	Потребностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный	Не актуализированы нравственный, эстетический и патриотический компоненты
М.Н.Белозеров [6]	Интеллектуальные знания, эмоционально-чувственные оценки, волевая целеустремленность	Не актуализированы нравственный и патриотический компоненты
В.Н. Михайлова, М.А. Нугаев [16, 17]	Интеллектуально-творческий, инновационный, адаптационный, профессионально-квалификационный, коммуникативный, психосоматический, духовно-нравственный.	Не актуализированы эстетический и патриотический компоненты
А.Л. Жохов [8]	Эмоционально-ценностный; деятельностно-волевой; образно-знаниевый	Не актуализированы нравственный и патриотический компоненты
А.А. Радугин [13]	Познавательный, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой, практический	Не актуализированы нравственный, эстетический и патриотический компоненты

Продолжение табл. 1

1	2	3
Н.В. Рябоконь [10]	Познавательный, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой, практический	Не актуализированы нравственный, эстетический и патриотический компоненты
А.В.Позняк [11]	Потребностно-целевой, знаниевый, эмоционально-волевой, рефлексивно-ценностный, деятельностный, результативный	Не актуализированы эстетический и патриотический компоненты
К. Петерсон и М. Селигман [14, 15]	Добродетели: мудрость и познание, смелость, гуманность, социальность, умеренность, духовность	Не актуализированы эстетический и патриотический компоненты
Н.А. Дементьева [7]	Познавательный, волевой и эмоциональный	Не актуализированы нравственный и патриотический компоненты
Н.А. Менчинская [9]	Интеллектуальный, побуждающе-мотивационный и действенно-практический	Не актуализированы нравственный, эстетический и патриотический компоненты

В таблице 2 систематизирован обзор по компонентам профессионально-педагогического мировоззрения.

Таблица 2

Компоненты профессионально-педагогического мировоззрения

Автор, источник	Мировоззренческие компоненты	Комментарии
Л.П. Реутова [3]	Мотивационный, знаниевый, эмоционально-ценностный и действенно-практический	Не актуализированы нравственный и патриотический компоненты
М.Б. Батюга, Т.М.Сорокина [20]	Знаниевый, ценностный и деятельностный	Не актуализированы эстетический и патриотический компоненты
Е.В. Дмитриева [18]	Когнитивный, эмоционально-ценностный и действенно-практический	Не актуализированы нравственный, волевой и патриотический компоненты
М.А.Халиман [12]	Когнитивный, конструктивно-ценностный, деятельностный	Не актуализированы нравственный, эстетический, волевой и патриотический компоненты

Итак, анализ научно-педагогических исследований позволил нам выделить следующие структурные компоненты системы мировоззренческих ориентиров будущих учителей математики: интеллектуально-познавательный компонент, эстетический компонент, патриотический компонент, нравственный компонент, волевой компонент. При структурировании системы мировоззренческих ориентиров мы опирались на положения и выводы выше перечисленных исследований, но при этом учитывали мировоззренческий потенциал математического образования [21–30].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – 4-е изд., испр. – Москва: Издательский центр «Академия», 2015. – 512 с.
2. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
3. Реутова Л.П. Структурные компоненты, критерии и уровни сформированности профессионально-педагогического мировоззрения учителя/ Л.П. Реутова, Ф.П. Хакунова, В.М. Гребенникова // Вестник Адыгейского государственного университета. – Вып. 3 (183). – 2016. – С. 67-73.

4. Моносзон Э.И. Формирование научного мировоззрения учащихся / Э.И. Моносзон. – Москва: Педагогика, 1985. – 232 с.
5. Железнова Т.Я. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя / Т.Я. Железнова // Нижегородское образование. – 2013. – №2. – С. 4–11.
6. Мировоззрение и проблемы его формирования в процессе преподавания социально-гуманитарных, естественно-научных и специальных дисциплин / Сост. Белозеров М.Н. – Москва: РЗИТЛП, 1995. – 137 с.
7. Дементьева Н.А. В.И. Ленин о воспитании научного мировоззрения / Н.А. Дементьева // Система учебно-воспитательной работы в пединституте как условие совершенствования качества подготовки специалистов. – Саратов, 1972. – С. 39.
8. Жохов А.Л. О важных методологических понятиях методической науки / А.Л. Жохов, А.А. Юнусов, А.М. Бердалиева, П.А. Сайдахметов, Г.К. Нурмаханбетова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 12-4. – С. 439-444.
9. Педагогическая психология: хрестоматия для студентов педагогических направлений подготовки / Л.С. Выготский и др. – Тула: Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, 2019. – 243 с.
10. Рябоконь Н.В. Философия и методология науки: лекции / Н.В. Рябоконь. – Минск: Минский университет управления, 2015. – 288 с.
11. Позняк А.В. Методы управления ценностно-смысловой деятельностью старшеклассников в учебном процессе / А.В. Позняк // Управление в образовании. – 2015. – № 4. – С. 56-60.
12. Халиман М.А. Структура мировоззренческих ориентаций / М.А. Халиман // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 1238-1243.
13. Радугин А.А. Философия. Курс лекций / А.А. Радугин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва, 2004. – 336 с.
14. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 440 с.
15. Peterson C. A Primer in positive psychology. – N.Y.: Oxford University Press, 2006. – 400 с.
16. Михайлова В.Н. Личностный потенциал госслужащих в условиях российского региона: дисс. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / В.Н. Михайлова. – Москва, 2008. – 144 с.
17. Нугаев М.А. Базовая модель качества социального потенциала региона / М.А. Нугаев. – Казань: Казанский гос. энерг. ун-т, 2009. – 341 с.
18. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Дмитриева. – Волгоград, 2003. – 175 с.
19. Берестовицкая С.Э. Мировоззренческое самоопределение старшеклассников в школьном образовании / С.Э. Берестовицкая. – Санкт-Петербург, 2016. – 372 с.
20. Батюта М.Б. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения / М.Б. Батюта, Т.М. Сорокина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1549
21. Дзундза А.И. Потенциал математического образования в формировании личности представителей цифрового поколения / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. – Гомель, 2014. – № 2 (83). – С. 57-62.
22. Дзундза А.И. Математичне навчання як засіб формування інтелектуальної сфери цифрового покоління / А.И. Дзундза, В.О. Цапов // Наукова скарбниця освіти Донеччини, Наук.-методич. журнал. Изд. ДОШПО. – Донецьк, 2014. – № 1(18). – С. 27-31.
23. Дзундза А.И. Мировоззренческий потенциал математики / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ / редкол.: Е.И. Скафа (научн. ред.) и др.; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2016. – Вып. 43. – С. 7-12.
24. Цапов В.А. Прикладные математические задачи как средство повышения экономической культуры учащихся / В.А. Цапов // Дидактика математики: проблемы и исследования :международный сборник научных работ / редкол.: Е.И. Скафа (научн. ред.) и др.; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2016. – Вып. 44. – С. 49-53.
25. Цапов В.А. Проблема проектирования математического образования с учетом личностных параметров современных студентов цифрового поколения / В.А. Цапов // Дидактика математики: проблемы и исследования. – Донецк: Фирма ТЕАН, 2018. – Вып. 47. – С. 20-28.
26. Дзундза А.И. Проблема формирования социально-адаптационного компонента системы мировоззренческих ориентиров цифрового поколения современных студентов средствами экономико-математического моделирования / А.И. Дзундза, В.А. Цапов, Е.Ю. Чудина // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. – 2019. – №2. – С. 115-122.

27. Цапов В.А. Сущностные характеристики процесса формирования социально-адаптационного компонента системы мировоззренческих ориентиров будущих специалистов средствами экономико-математического моделирования / В.А. Цапов // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. – 2019. – №1. – С. 185-191.
28. Дзундза А.И. Математическое обучение как средство патриотического воспитания цифрового поколения / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Дидактика математики: проблемы и исследования : международный сборник научных работ / редкол.: Е.И. Скафа (научн. ред.) и др.; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2019. – Вып. 50. – С. 41-47.
29. Дзундза А.И. Проблема формирования эстетического компонента системы мировоззренческих ориентиров будущих учителей математики / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Дидактика математики: проблемы и исследования : международный сборник научных работ / редкол.: Е.И. Скафа (научн. ред.) и др.; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2020. – Вып. 52. – С. 45-49.
30. Дзундза А.И. Обоснование дефиниции «эстетический компонент системы мировоззренческих ориентиров цифрового поколения будущих учителей математики» / А.И. Дзундза, В.А. Цапов // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. – 2020. – №3. – С. 173-182.

Поступила в редакцию 30.06.2021 г.

JUSTIFICATION OF THE STRUCTURE OF THE SYSTEM WORLDVIEW GUIDELINES FOR FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

V. A. Tsapov

The article is devoted to a review of scientific and pedagogical literature on the formation of a professional and pedagogical worldview of a student - a future teacher. The structure is determined and the components of the system of worldview guidelines for future mathematics teachers are identified.

Key words: worldview guidelines, structural components, future teacher of mathematics.

Цапов Вадим Александрович

кандидат физико-математических наук, доцент.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: tsapva@mail.ru.

Tsapov Vadim Aleksandrovich

Candidate of Physico-Mathematical Sciences,
Associate Professor.
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: tsapva@mail.ru.

УДК 159.922.7 - 057.874

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

© 2021. *Е. А. Юргайте*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье раскрывается значение эмоционального интеллекта в развитии личности младшего школьника; проанализированы возрастные особенности детей младшего школьного возраста; определено, что фактором развития эмоционального интеллекта детей в учебно-воспитательном процессе выступают возрастные типические характеристики и закономерности протекания психических процессов младшего школьника.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, младший школьник, возрастные особенности, учебно-воспитательный процесс.

Изменения в современной системе образования предполагают ориентацию педагогического процесса не только на усвоение обучающимся знаний и формирование предметных компетентностей, но и на становление универсальных (метапредметных) компетентностей, необходимых для успешной реализации в обществе как личности. В связи с этим своевременен поиск образовательных траекторий, способствующих удовлетворению потребностей общества и эффективности развивающего влияния образования, направленного на целостное развитие человека. Осознание образовательных ориентиров актуализирует значимость и необходимость развития эмоционального интеллекта обучающихся, в частности, детей младшего школьного возраста.

Концепция эмоционального интеллекта была сформулирована американскими психологами-учеными Дж. Мейером и П. Сэловеем в 1990 г. Авторы определили эмоциональный интеллект как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [1, с. 433].

В педагогической науке проблема эмоционального интеллекта обсуждается последние двадцать лет как фактор всестороннего развития личности обучающегося, действенное средство самопознания и познания окружающего мира школьником, а также как средство формирования культуры межличностных отношений участников образовательного процесса. Заимствование понятия эмоционального интеллекта из психологической науки в область «обучения-воспитания» представляется «как наиболее рациональный способ решения актуальных проблем в педагогике» [2, с. 56].

Необходимость развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста продиктована Государственным образовательным стандартом начального общего образования Луганской Народной Республики [3]. Ведущие идеи ГОС ЛНР ориентированы на становление таких личностных характеристик младшего школьника, как самостоятельность, ответственность за свои поступки, доброжелательность, эмоционально-нравственная отзывчивость, сопереживание, способность к диалогу и рефлексии. Становление перечисленных качеств, определяющих «портрет выпускника начальной школы», обусловлено уровнем развития эмоционального интеллекта

обучающегося, заключающегося в умении выражать и регулировать собственные эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей, а также выстраивать поведенческие стратегии.

Анализ психолого-педагогических источников по проблеме эмоционального интеллекта указал на глубокий интерес ученых к рассмотрению различных аспектов данной способности человека. Вопросы определения понятия эмоционального интеллекта и его структурных компонентов отражены в исследованиях И. Андреевой, Р. Бар-Она, Г. Гарднера, Д. Гоулмена, Д. Карузо, Д.В. Люсина, Дж. Мейера, Э.Л. Носенко, А.И. Савенкова, П. Сэловея, Дж. Стайна и др. Аспекты развития эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте освещены в работах А.М. Белобородова, М.О. Журавлевой, Е.И. Изотовой, А.Е. Каргиной, Е.Б. Максимовой, М.А. Манойловой, И.С. Морозовой, Э.Э. Сыманюк и др. В настоящее время особенно востребованы программы, тренинги и коучинги для взрослых, целью которых является совершенствование эмоционального интеллекта и его применение в работе и бизнесе.

Несмотря на многочисленные исследования по обозначенному вопросу, проблема развития эмоционального интеллекта младших школьников остается малоизученной. Особую значимость в раскрытии данной проблемы приобретает изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.) обучающегося начальной школы. Знание типических характеристик возрастного развития личности является движущей силой, определяющей способы управления формированием и развитием субъекта в учебно-воспитательном процессе. Это означает, что младший школьный возраст имеет свою неповторимую психофизиологическую специфику, которая в значительной степени определяет потенциальные возможности детей данной возрастной категории и является фактором развития их эмоционального интеллекта. В связи с этим, цель статьи – проанализировать возрастные особенности младших школьников в контексте развития эмоционального интеллекта.

Ученые, работающие в области исследований эмоционального интеллекта, отмечают, что на процесс развития данной способности существенно влияет жизненный опыт. Следовательно, уровень развития эмоционального интеллекта возрастает в период юности и зрелости. Тем не менее, формирование и развитие способностей к различению, осознанию и управлению эмоциями в детском возрасте представляются особенно важными. Исследованию возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, вопросам развития их эмоционально-чувственной и познавательной сфер, посвящены работы Г.М. Бреслава, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, З.В. Денисовой, А.В. Захаровой, А.В. Запорожец, М.И. Лисиной, А.М. Прихожан, С.Я. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, П.М. Якобсона и др.

Согласно периодизации психического развития для каждого возраста определяются нормативы развития (психофизиологические, психосоциальные), «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский), психические новообразования. Следует отметить, что периодизация психического развития – «это метод структурирования онтогенеза человеческой жизни, позволяющий выделить отдельные периоды развития (возраста) на основании их содержательных характеристик» [4, с. 236].

В «Педагогическом словаре» младший школьный возраст определяется как возраст 6/7 – 10-летних детей, обучающихся в I–IV классах общеобразовательного учреждения [4]. Этот возрастной период совпадает со вторым периодом интенсивного

роста ребенка (первый – от рождения до 1-го года), периодом глубокой перестройки систем внутренних органов, интенсивных морфофункциональных изменений, требующих соответствующей перестройки координационных механизмов нервной системы.

В младшем школьном возрасте происходят существенные анатомо-физиологические изменения во всех органах и тканях тела: интенсивный рост, увеличение внутренних органов, укрепление скелетно-мышечной системы. Вес головного мозга заметно увеличивается после семи лет, особенно увеличиваются лобные доли, играющие большую роль в формировании высших и наиболее сложных функций психической деятельности человека. Усиливается подвижность нервных процессов, большее равновесие приобретают процессы нервного возбуждения и торможения, однако склонность к возбуждению еще остается. В связи с этим младший школьник (особенно ученик I–III классов) характеризуется непоседливостью, возбужденностью, эмоциональностью [5, с. 69–71].

По мнению А.В. Запорожца, «особое значение для характеристики возраста имеет ведущая деятельность, в которой реализуются типичные для данной ступени развития отношения ребенка с людьми и предметной действительностью и осуществляются основные изменения его психики. В процессе ведущей деятельности совершается активное усвоение детьми социального опыта» [6, с. 233]. Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая выступает основным способом усвоения общечеловеческого опыта обучающимися и носит характер общественно-значимой. Учебная деятельность способствует выявлению наиболее характерных черт личностного становления младшего школьника.

Именно на основе учебной деятельности, как указывал Л.С. Выготский, у младшего школьника складываются основные психологические новообразования – понятийное мышление, произвольное внимание, логическая память, мировоззрение и система нравственных установок личности [7]. Включение ребенка в учебную деятельность, по мнению В.В. Давыдова, создает условия для формирования внутреннего плана действий (способность действовать в уме), развития мотивационно-потребностной сферы, социально-психологических качеств личности [5, с. 85–87]. Познавательные процессы, активизирующиеся в процессе учебной деятельности и ранее развивающиеся на наглядно-образной основе, формируются в словесно-логическом плане. Учебная деятельность младшего школьника содержит необходимые компоненты для дифференциации субъектной и личностной структуры действий по отношению к другим и к себе. Ситуации самоанализа, планирования, организации, контроля и регулирования впервые становятся произвольными и рефлексивными процессами.

Л.С. Выготский, характеризуя младший школьный возраст как критический период в личностном развитии ребенка, отмечает, что семилетний ребенок переживает одновременно два кризиса: кризис физического развития (усиленного роста тела в длину, смену зубов) и кризис в психическом развитии, связанный самооценкой и самосознанием [7]. Появление такого новообразования как способность к самооценке обусловлено развитием способностей к осознанию собственных эмоциональных переживаний. В семилетнем возрасте, по утверждению Л.С. Выготского, наступает «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [8, с. 379]. Ученый назвал данную стадию личностного становления ребенка «интеллектуальным моментом», «смысловым переживанием», «обобщением переживаний» или «аффективным обобщением», в котором проявляется логика чувств. Согласно Л.С. Выготскому,

младший школьник впервые открывает мир собственных ощущений и эмоциональных состояний и начинает понимать, что означает «я радуюсь», «я огорчен», «я сердитый», «я добрый».

Осознание младшим школьником себя как субъекта учебно-познавательной деятельности способствует переходу от развитого воображения, обеспечивающего особую внутреннюю позицию и надситуативность во взаимодействии с миром, к развивающейся рефлексии. Согласно В.В. Давыдову, рефлексия, как способность к децентрации и умение «как бы со стороны рассматривать, анализировать и оценивать собственные мысли и действия», выступает основным новообразованием ребенка данной возрастной категории [5, с. 86].

Учебная деятельность обуславливает изменения социальной ситуации развития, которая выступает одной из основных характеристик возрастного развития. «Социальная ситуация развития – конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей действительностью в тот или иной период своей жизни» [4, с. 242]. В период возрастного кризиса, которым и является начало обучения в школе, социальная ситуация развития ребенка меняется кардинальным образом, обуславливая преобразование всей системы отношений. «Центром жизни младшего школьника, источником его самооценки становится система «ребенок – учитель», которая служит основой и для построения отношений в системах «ребенок – сверстники» и «ребенок – родители» [4, с. 233]. В связи с этим к обучающемуся предъявляются более «взрослые» требования, что изменяет позицию ребенка и в семье.

Переживая и осознавая себя в качестве социального индивида в новой системе отношений, т. е. субъекта социального действия, у младшего школьника возникает способность и потребность в социальной функции. На протяжении всего детства у ребенка формируется и усваивается социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства. «В процессе усвоения детьми социального опыта не только приобретаются отдельные знания и умения, но и развиваются способности, формируется личность ребенка» [6, с. 228].

Не менее важной характеристикой каждого возрастного периода выступает «сензитивность – особая чувствительность к определенному рода воздействиям» [6, с. 233]. Сензитивность младшего школьного возраста проявляется в том, что процесс обучения-воспитания определенным знаниям, умениям и навыкам оказывается более эффективным именно в начальной школе, чем в старшем звене. Идеи о сензитивности младшего школьного возраста отражены в трудах таких ученых, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др. Обозначенный возрастной этап является сензитивным для формирования мотивов, приемов и навыков учебной работы младшего школьника, развития его познавательных потребностей и интересов, навыков общения со сверстниками, становления навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции [9].

В условиях учебной деятельности (как ведущей) и сложившейся социальной ситуации развития младшего школьника изменяется общий характер эмоционального мира ребенка, увеличивается его потребность в умении эффективно общаться и налаживать эмоциональный контакт со сверстниками и учителями. Особенности эмоций и их выражения в этом возрасте обусловлены системой строгих правил, сознательной дисциплиной, произвольным вниманием и памятью, усвоением новых норм и правил поведения. В процессе обучения в начальной школе у ребенка «наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний, умение управлять своим

настроением», что приводит к нарастанию организованности в эмоциональном поведении ребенка [5, с. 99]. Формирование произвольности психических процессов позволяет младшему школьнику не только регулировать свое эмоциональное состояние, но и маскировать его, что является характерной чертой данного возраста. Младшим школьникам, особенно детям восьми – десяти лет, свойственно длительное, устойчивое радостное и бодрое настроение. «Младшие школьники более уравновешенны, чем дошкольники, а также подростки» [5, с. 99].

Исследователи А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Я.З. Неверович отмечают существенные сдвиги в эмоционально-чувственной сфере младшего школьника в связи с развитием взаимоотношений с окружающими людьми (учитель, одноклассники) и с изменениями характера его деятельности (учебная деятельность). Изменение содержательных характеристик аффектов выражается «в появлении особых форм сопереживания, сочувствия действиям и состояниям другого лица, без чего скольконибудь сложные формы общения и совместной деятельности были бы невозможны» [6, с. 259].

По мере усложнения деятельности, которое выражается в умении отделить начальные моменты действия от конечного результата, меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения. У младшего школьника появляются и развиваются опережающие эмоциональные переживания, предвосхищающие последствия выполняемых действий. Возникновение эмоционального предвосхищения обуславливает изменение структуры эмоциональных процессов, «в состав которых постепенно включаются помимо вегетативных и моторных реакций различные познавательные процессы (сложные формы восприятия, образного мышления, воображения), что приводит, например, к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка» [6, с. 259].

Происходит постепенное подключение познавательных процессов к эмоциональным, которое приводит к обобщению непосредственного эмоционального опыта ребенка и позволяет ему осуществлять смысловую ориентировку в ситуации, оказывая «регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности» [6, с. 274]. Выполняя важную регулирующую роль, эмоциональное предвосхищение в учебной деятельности и межличностной коммуникации младшего школьника выступает не только в виде предварительно представленных отдаленных результатов действия, но и помогает заранее прочувствовать смысл этих действий, который они будут иметь для самого ребенка и окружающих его людей.

Эмоциональное предвосхищение возникает в результате «особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка» (А.В. Запорожец), становление которой происходит на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью. В этой деятельности формируется функциональная система, в которой органически сочетаются аффективные и познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, «эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслоразличения и смыслообразования» [6, с. 268].

Значимость эмоций в процессе обучения и воспитания младших школьников особо подчеркивал В.А. Сухомлинский. Педагог считал, что именно в период младшего

школьного возраста поведение и поступки детей характеризуются большей эмоциональной выразительностью и эмоциональной насыщенностью, по сравнению с дошкольным и подростковым. По мнению В.А. Сухомлинского, «чувство является наиболее действенным, наиболее конкретным выражением отношения ребенка этого возраста к окружающему миру», поэтому «характер деятельности младшего школьника в значительно большей мере определяется его эмоциями, чем другими сторонами психики» [10, с. 55].

Рассуждая о взаимообусловленности интеллектуальной и эмоциональной сфер в процессе познания, В.А. Сухомлинский выделял особенность этой взаимосвязи в младшем школьном возрасте. «Специфика определяется тем, что сущность предметов и явлений окружающего мира, связей между ними открывается перед ребенком впервые» [10, с. 52]. Все новое, что узнает младший школьник (о природе и обществе, жизни людей и т. п.), пробуждает у него глубоко эмоциональное отношение к действительности, которое он выражает ярко и непосредственно. Учебный материал, познание явлений «впервые», переживание новизны фактов оказывают большое воздействие на эмоциональную сферу ребенка и выступают основой для переживания интеллектуальных чувств (изумление, удивление).

Согласно В.А. Сухомлинскому, эмоциональное отношение младшего школьника «к предметам, явлениям, людям является как бы оценкой окружающего мира и играет большую роль в формировании его сознания, убеждений, в приобретении нравственного опыта» [10, с. 47]. Возникновение эмоционального отношения обусловлено характерной особенностью детей младшего школьного возраста – впечатлительностью, а также эмоциональной отзывчивостью и желанием эмоционально откликаться на явления окружающего мира, которые их затронули [11].

Готовность воспринимать окружающих на уровне понимания их чувств и переживаний, способность различать и усваивать различно окрашенные эмоциональные состояния являются в младшем школьном возрасте основой для воспитания базовых навыков взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Осознавая себя частью классного коллектива со своими правилами и традициями, ребенок испытывает переживания нового типа: одобрение, осуждение, дружба, безразличие к общественному мнению и зависимость от него. В этот период возрастного развития у обучающегося активно формируются нравственные переживания (чувства товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости, стыд, раскаяние и т. д.), а также разнообразные эстетические переживания (эмоциональные переживания при встрече с музыкой, просмотре спектакля, выразительном чтении литературных произведений и т. п.) [11].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом», поэтому отличительные черты эмоционального развития младшего школьника характеризует его личностные качества и обуславливают будущее личностное становление ребенка [12, с. 180]. Основную задачу эмоционального развития обучающихся С.Л. Рубинштейн видел «не в том, чтобы подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы их направить... чувства можно опосредованно направлять и регулировать через деятельность, в которой они и проявляются, и формируются» [12, с. 180].

О важной роли эмоционального воспитания в процессе становления личности писал Л.С. Выготский. Ученый считал, что эмоциональные реакции оказывают огромное влияние на все формы поведения обучающихся и настаивал на

эмоциональном стимулировании всех видов учебной деятельности [13]. «Именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса, ...поскольку эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля» [13, с. 142]. Л.С. Выготский особо отмечал, что «насушной педагогической задачей является овладение эмоциями, т. е. такое включение их в общую сеть поведения, когда бы они тесно связались со всеми другими реакциями и не врывались в их течение нарушающим и расстраивающим образом» [13, с. 143].

Таким образом, изучение возрастных особенностей и закономерностей личностного развития младшего школьника, проведенного на основе анализа научных трудов по проблеме публикации, позволяет утверждать следующее. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта на основе позитивных изменений и преобразований в интеллектуальной и эмоционально-чувственной сфере ребенка. Такие особенности личностного становления ребенка как: расширение эмоционального опыта, обогащение словаря эмоций, интеллектуализация эмоций, усиленная эмоциональная восприимчивость к явлениям окружающей жизни и действиям других людей, эмоциональная активность, проявляющаяся в усвоении различных событий, эмоциональная устойчивость и уравновешенность, осознанность эмоциональных проявлений, способность к эмоциональной регуляции, возникновение эмоционального предвосхищения, готовность эмоционально переживать и запоминать – выступают предпосылками для развития эмоционального интеллекта обучающегося именно в младшем школьном возрасте.

Перспективными направлениями научных исследований в данной области являются подбор диагностического инструментария для определения уровня развитости эмоционального интеллекта, а также разработка педагогических технологий, оптимизирующих развитие данной способности у обучающихся начальной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // *Intelligence*. – Volume 17. – Issue 4. – 1993. – P. 433–442. [Электронный ресурс]. – URL: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3) (дата обращения: 11.10.2021).
2. Яковлев Е.В. Понятийно-категориальный аппарат педагогического исследования / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. – №2. – 2010. – С. 52–60.
3. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – URL: <https://disk.yandex.ua/i/7hTgWVvP3YCNKU> (дата обращения: 22.10.2021).
4. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; Под ред. А.В. Петровского. – 2-изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
9. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
10. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В.А. Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.

11. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: Избр. психол. тр. / П.М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е.М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 304 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

Поступила в редакцию 12.10.2021 г.

THE AGE CHARACTERISTICS OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN (ON THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS)

E. A. Yurgaite

The article reveals the importance of emotional intelligence in the development of the personality of a younger schoolboy; analyzes the age characteristics of children of primary school age; it is determined that the factor of the development of emotional intelligence of children in the educational process are age-typical characteristics and patterns of the course of mental processes of a younger schoolboy.

Key words: emotional intelligence, development of emotional intelligence, junior high school student, age characteristics, educational process.

Юргайте Евгения Александровна.

Преподаватель кафедры культурологии и музыкознания.

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР.

E-mail: dofemi75@gmail.com

Yurgaite Eugenia Alexandrovna.

Teacher of the Department of Cultural Studies and Musicology.

SCE HE LPR “Luhansk State Pedagogical University”, Luhansk, LPR.

E-mail: dofemi75@gmail.com

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Для публикации в журнале «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки» принимаются не опубликованные ранее научные работы, содержащие новые результаты исследований в области истории, философии, педагогики. Статьи, представленные для публикации в других журналах, к рассмотрению не принимаются. Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала после рецензирования, учитывая научную значимость и актуальность представленных материалов. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, и статьи, не соответствующие тематике журнала, к рассмотрению не принимаются. Если рецензия положительна, но содержит замечания и пожелания, редакция направляет статьи авторам на доработку вместе с замечаниями рецензента. Автор должен ответить рецензенту по всем пунктам рецензии. После такой доработки редколлегия принимает решение о публикации статьи. В случае отклонения статьи редакция направляет авторам либо рецензии или выдержки из них, либо аргументированное письмо редактора. Редколлегия не вступает в дискуссию с авторами отклоненных статей, за исключением случаев явного недоразумения. Рукописи авторам не возвращаются. Статья, задержанная на срок более трех месяцев или требующая повторной переработки, рассматривается как вновь поступившая. Редакция оставляет за собой право проводить редакционную правку рукописей. Корректур статей авторам не высылаются.

2. Рукопись подаётся в одном экземпляре (на русском или английском языках), напечатанном с одной стороны листа бумаги формата А4 (экземпляр подписывается авторами). Объём рукописи, как правило, не должен превышать 15 000 – 20 000 знаков, включая рисунки, таблицы, список литературы. Страницы рукописи должны быть последовательно пронумерованы. Параллельно с рукописью на адрес редколлегии (elena_andrienko8@mail.ru) высылается во вложении полный текст статьи (в формате WORD, Office 97-2010). В случае невозможности передачи в редколлегию рукописи на электронную почту редакции высылается во вложении полный текст статьи в формате pdf.

Основной текст статьи — шрифт Times New Roman, размер 12 пт., с выравниванием по ширине;

Резюме, список литературы, таблицы, подрисуночные подписи — шрифт Times New Roman, размер 10 пт.

Текст набирается без автоматической расстановки переносов.

Поля **зеркальные**: верхнее — 20 мм, нижнее — 25 мм, слева — 30 мм, справа — 20 мм. Междустрочный интервал — одинарный.

Абзацный отступ — 1 см.

3. Текст рукописи должен быть построен по следующей структурной схеме:

- Индекс УДК в верхнем левом углу страницы (без абзацного отступа).
- **НАЗВАНИЕ** статьи — полужирный, по центру (прописными буквами без переноса слов);
- Через строчку: копирайт ©, год (без точки), (три пробела), инициалы и фамилия авторов: полужирный, курсив, выравнивание по левому краю без абзацного отступа (полужирный курсив).
- На следующей строке: официальное название организации (курсивом).
- Через строчку: аннотация на русском языке (10 кегль) объемом до 500 печатных знаков (с пробелами), которая должна кратко отражать цели и задачи

проведенного исследования, а также его основные результаты. *Ключевые слова* (это словосочетание – курсивом) (3–5 слов).

Образец оформления начала статьи

УДК 811.161.1'373.611

ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРЕДЛОГОМ ПОД СО ЗНАЧЕНИЕМ СРАВНИТЕЛЬНО-УПОДОБИТЕЛЬНЫМ

© 2016. А. В. Петров

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

В статье проанализированы глагольные конструкции с предлогом *под*, имеющим сравнительно-уподобительное значение. В глагольных конструкциях исследованы компоненты логической формулы сравнения, их состав и лексическая наполняемость: отнесённость к именам одушевлённым или неодушевлённым, именам нарицательным или собственным, конкретным или абстрактным, арте- или биофактам.

Ключевые слова: глаголы со значением подобия, глагольные конструкции с предлогом под, сравнительно-уподобительное значение предлога под, логическая формула сравнения.

– Через строчку – текст статьи (12 кегль), который включает введение, основную часть и заключение.

Введение: постановка проблемы в общем виде и связь с важнейшими научными и практическими задачами, краткий анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена статья, формулировка цели и задач статьи.

Основная часть: основные материалы исследования с полным обоснованием полученных научных результатов; как правило, содержит такие структурные элементы: постановка задачи, метод решения, анализ результатов.

Заключение: констатация решения поставленных во введении задач, перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ (10 кегль без абзацного отступа). Перечень литературных источников (СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ) приводится общим списком в конце рукописи в порядке ссылок в тексте (а не в алфавитном порядке) на языке оригинала в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» и ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Ссылка на источник дается в квадратных скобках. Ссылки допускаются только на опубликованные работы. Необходимо включение в список как можно больше свежих первоисточников по исследуемому вопросу (не более чем трех-четырёхлетней давности). Не следует ограничиваться цитированием работ, принадлежащих только одному коллективу авторов или исследовательской группе. Желательны ссылки на современные зарубежные публикации.

Словосочетание **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (Полужирный) выравнивается по левому краю.

Образец

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Наука, 1990. – С. 5–33.

2. Белозерова Е. В. Текстовые реализации лингвокультурных концептов / Е. В. Белозерова // Профессиональная коммуникация: проблемы гуманитарных наук : [сб. науч. тр.]. – Волгоград : ВГСХА, 2005. – Вып. 1. Филология, лингвистика, лингводидактика. – С. 10–17.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа: [http : // genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml) (дата обращения: 25.10.2014).
4. Магера Т. С. Текст политического плаката: лингвориторическое моделирование (на материале региональных предвыборных плакатов) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Т. С. Магера. – Барнаул, 2005. – 18 с.
5. Методология исследований политического дискурса : [сб. научн. тр. / под ред. Васюткина Е. С.] – М. : Мысль, 2000. – 347 с.

– Далее приводится текст на английском языке (10 кегль):

- название статьи (полужирный шрифт – выравнивание по центру),
- инициалы и фамилия автора (авторов) (полужирный курсив – выравнивание по ширине),
- аннотация, ключевые слова (словосочетание **Key words**: – полужирный курсив) – выравнивание по ширине.

по ширине.

Образец.

VERBAL CONSTRUCTIONS WITH THE PREPOSITION 'UNDER' IN THE MEANING OF COMPARISON AND SIMILARITY

A.V. Petrov

The study deals with the constructions formed on the pattern «the verb with the meaning of similarity + preposition *under* with the meaning of comparison and similarity + the noun in the Accusative case». The components of the logical formula of comparison have been considered as well as their structure and lexical characteristics. The following lexical features have been revealed: their relatedness to animate or inanimate names, concrete or abstract names, generic names or proper names, artifacts or bio facts.

Key words: verbs with the meaning of similarity, verbal constructions with the preposition *under*, the preposition *under* in the meaning of comparison and similarity, a logical formula of comparison.

– В конце статьи обязательно параллельно в таблице на русском и английском языках указываются (10 кегль, выравнивание по ширине, без абзацного отступа) следующие сведения об авторах (для каждого автора отдельная таблица):

- Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (полужирный);
- Ученая степень и звание (без выделения).
- Полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (без выделения).
- Должность (без выделения).
- Адрес электронной почты каждого автора.

В конце каждой строки ставится точка.

Образец:

Петров Александр Владимирович. Доктор филологических наук, профессор. Заведующий кафедрой русского, славянского и общего языкознания факультета славянской филологии и журналистики ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Симферополь, РФ. E-mail: liza_nada@mail.ru.	Petrov Alexandr Vladimirovich. Doctor of Philology, Professor. Head of Russian, Slavic and General Linguistics Department. Taurida Academy of Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. E-mail: liza_nada@mail.ru.
---	---

4. Отдельным файлом подаются сведения об авторах (фамилия, имя, отчество, учёная степень, учёное звание, место работы, должность, почтовый адрес, телефон, E-mail) – для авторской картотеки «Вестника».

5. В отдельном файле и на отдельном листе подаются **фамилия и инициалы автора**, а также **название статьи на русском и английском языках**. При этом

фамилия и инициалы автора набираются через неразрывный пробел и с разреженным межбуквенным интервалом (3 пт).

Образец

Петров А.В. Глагольные конструкции с предлогом под со значением сравнительно-уподобительным.

Petrov A. V. Verbal constructions with the preposition 'under' in the meaning of comparison and similarity

6. Аспиранты и соискатели вместе со статьей подают рецензию научного руководителя.

7. Авторы научных статей несут персональную ответственность за наличие элементов плагиата в текстах статей, в т. ч. за полноту и достоверность изложенных фактов и положений

8. Плата с авторов за публикацию статей не взимается.

9. Контактная информация:

83001, г. Донецк, пр. Гурова, 14, Кафедра философии (ауд. 509, 510).

Ответственный редактор: **Андрienko Елена Владимировна**, д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры философии Донецкого национального университета (E-mail: elena_andrienko8@mail.ru).

Ответственный секретарь: **Разумный Виталий Витальевич**, канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры всемирной истории ДонНУ (E-mail: razumnyi.vitalii@yandex.ru).

Научное издание

Вестник Донецкого национального университета

Серия Б. Гуманитарные науки

Научный журнал

2021. – № 4

На русаком и английском языках

Технический редактор: М.В. Фоменко

Свидетельство о регистрации СМИ № 000076 от 21.11.2016 г.

Подписано в печать 30.12.2021 г.
Формат 60х84/8. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Условн. печ. л. 19,2
Тираж 100 экз. Заказ № 21дек138

Издательство ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
83001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Тел.: (062) 302-92-27.

Свидетельство о внесении субъекта издательской деятельности
в Государственный реестр
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.