Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 01. 10. 2015 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 15,0. Уч.-изд. лист. 15,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 60.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя.

© «Гуманитарные науки», 2015

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 2 (30) / 2015

Главный редактор
Александр ГЛУЗМАН



Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 6 от 10 июня 2015 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – *главный редактор.*

Аблаев Э. А. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Заслуженюк В. С. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Н. А. – доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Гончарова О. Н. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

Ефимова В. М. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Якса Н. В. – доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Игнатенко Н. Я. – доктор педагогических наук, профессор.

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Дорожкин В. Р. – доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Яценко Т. С. – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева М. А. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мартынюк О .Б. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный универси-

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.
Ablajev E. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Zasluzhenuk V. S. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Manadgement of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Boginskaya I. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social Pedagogic Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Gluzman N. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Goncharova O. N. – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.
Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.
Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.
Yaksa N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.
Ignatenko N. J. – Doctor of Pedagogics, Professor.
Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.
Dorozhkin V. R. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.
Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.
Yatsenko T. S. – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Usatenko O. N. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Bura L. V. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Latysheva M. A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Martynyuk O. B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.
Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Инклюзивное образование в структуре современного антропологического пространства ... **8**

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

ЗНИКИНА Л. С., ЛУШНИКОВА Г. И.

Межкультурная коммуникация как необходимая составляющая в подготовке современного специалиста высшего учебного заведения…….. **11**

РАТОВСКАЯ С. В.

Философские измерения педагогической экспертизы образовательных инноваций…….. **16**

ШУВАЛОВА И.Н., СОБЯНИНА Г.Н.

К вопросу о состоянии соматического здоровья и физической реабилитации студентов педагогического профиля в современных условиях…… **24**

ВИШНЕВСКИЙ В. А.

Реализация нравственных и этических ценностей в семейном воспитании как ключевое направление развития современного поликультурного общества Крыма... **29**

ЛЮЛИКОВА А. В.

Литературная сеть как современный образовательный ресурс…….. **34**

ОВСЯННИКОВА О. А., БЕШЕНЦЕВА С. С.

Методика развития критического

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

МАСАЕВ М. В.

Историческая ретроспектива специальной педагогики: базовые аспекты…….. **47**

БОГИНСКАЯ Ю. В.

Доступность высшего образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья: современное состояние……. **52**

ПОНОМАРЕВА Е. Ю.

Психологическое сопровождение в обучении студентов с особыми потребностями…….. **59**

ЯРАЯ Т. А.

Формы помощи студентам с ограниченными возможностями здоровья в процессе адаптации к условиям обучения…….. **65**

РОКОТЯНСКАЯ Л. О.

Социализирующая деятельность вуза как фактор личностного и профессионального становления студентов с ограниченными возможностями здоровья…….. **71**

ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМА

ХАЛИЛЕВ Р. А., ЛЕГЕЗА Л. А.

Проблемы противодействия коррупции в системе высших учебных заведений (анализ зарубежной практики)…… **76**

ШЕВЧЕНКО О. К.

К вопросу о базовых параметрах квантированной историографии Ялтинской конференции 1991–2014 гг…… **81**

ДИСКУРСОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

СЕЛЕЗНЁВА Л. В.

Речевая организация корпоративной системы……... **88**

РУСАКОВА О. Ф.

Дискурс soft power в гуманитарной дипломатии: инструментально-измерительный анализ……... **91**

СИНЕЛЬНИКОВА Л. Н.

О концепции пространства в лирическом тексте: когнитивная и лингвокультурная параметризация…….. **97**

РОМАНОВ А. А., РОМАНОВА Л. А.

Спиндокторинговое конструирование смыслов: схематический аспект (стратум)….. **103**

КОЖЕМЯКИН Е. А.

Дискурс-анализ: метод, идеология, междисциплинарный проект?..... **106**

ОЛЯНИЧ А. В.

Драматургия непрямого импакта в дискурсе: стратегии и тактики перформативности…….. **111**

НИЛОГОВ А.С.

Дискурс антиязыка (от философии языка к философии антиязыка)……... **118**

ТРЕТЬЯКОВА И. Ю.

К вопросу об окказиональных модификациях фразеологизмов в политическом дискурсе……. **124**

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

СТРЯПЧАЯ С. А.

Формулы знакомства: к изучению ситуации общения…….. **130**

ПАВЛЮК Т. П.

Аналіз бінарної опозиції «чоловік / жінка» на уроках української літератури…… **134**

СМИРНОВА А. Г.

Гендерные стереотипы в рекламных текстах, ориентированных на женщин…… **140**

КРАСИЛОВСКАЯ А. А.

Танатологический аспект пейзажных образов в лирике Ивана Жданова……... **146**

НАШИ АВТОРЫ **150**

Contents

EDITOR IN CHIEF COLUMN

GLUZMAN A. V.

Inclusive Education in Structure of Modern Anthropological Space…….. **8**

XXI CENTURY EDUCATION

ZNIKINA L. S. , LUSHNIKOVA G. I.

Intercultural Communication as an Indispensable Constituent Higher Education Establishment Modern Specialist Training…… **11**

RATOVSKAYA S. V.

Philosophical Dimensions of Educational Innovations Pedagogical Expertise……. **16**

SHUVALOVA I. N., SOBYANINA G. N.

Concerning the State of Physical Health and Physical Rehabilitation of Students of Pedagogical Department in Modern Conditions……... **24**

VISHNEVSKY V. A.

Moral and Ethical Values Realization in Family Education as the Key Direction of Modern Multicultural Crimean Society Development…… **29**

LIULIKOVA A. V.

Literary Web as a Modern Educational Resource…….. **34**

OVSYANNIKOVA O. A , BESHENTSEVA S. S.

Methods of Adolescents' Critical Thinking and Musical Scope Development by Means of Mass-Media……. **38**

ANTROPOLOGICAL DIMENSIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

MASAYEV M. V.

Pedagogics: Basic Aspects…… **47**

BOGINSKAYA I. V. .

Accessibility of Higher Education for Students with Disabilities: the Current State……. **52**

PONOMAREVA E. Y.

Psychological Support of Teaching of Students with Special Needs…… **59**

YARAYA T. A.

Forms of Aid to Physically Challenged Students During Adaptation to Learning Environment…….. **65**

ROKOTYANSKAYA L. O.

Higher Education Establishment Socializing Role as a Factor of Individual and Professional Growth of Physically Challenged Students……. **71**

THEORY. EXPERIENCE. ISSUE

KHALILEV R. A., LEGEZA L. A.

Problems of Anti-Corruption in Higher Education Establishments System (Foreign Practice Analysis)…. **76**

SHEVCHENKO O. K.

On Basic Criteria of Yalta Conference Quanted Historiography 1991-2014…. **81**

DISCOURSOLOGY IN CONTEXT OF MODERN HUMANITIES KNOWLEDGE

SELEZNEVA L. V.

Speech Organization of Corporate System……. **88**

RUSAKOVA O. F.

Soft Power Discourse in Humanities Diplomacy: Instrumental and Measurement Analysis…… **91**

SINELNIKOVA L. N.

On Space Concept in Poetic Text: **97**

Cognitive and Linguocultural Parametres……

ROMANOV A. A. , ROMANOVA L. A.

Spin-doctoring Construction of Meanings: Schematic Aspect (Stratum)…….. **103**

KOZHEMYAKIN E. A.

Discourse Analysis: Method, Ideology, Interdisciplinary Project?..... **106**

OLYANITCH A. V.

Iindirect Impact Dramaturgy in Discourse: Performative Strategies and Tactics…… **111**

NILOGOV A. S.

Anti-language Discourse (from Language Philosophy to Anti-language Philosophy)……... **118**

TRETIAKOVA I. Y.

On the Question of Phraseological Units Occasional Transformations in the Political Discourse…….. **124**

LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING METHODS

STRYAPCHAYA S. A.

Introduction Formulas: on the Question of Communication Situations……. **130**

PAVLIUK T. P.

Binary Opposition "man" vs "woman" on Ukrainian Literature Lessons…….. **134**

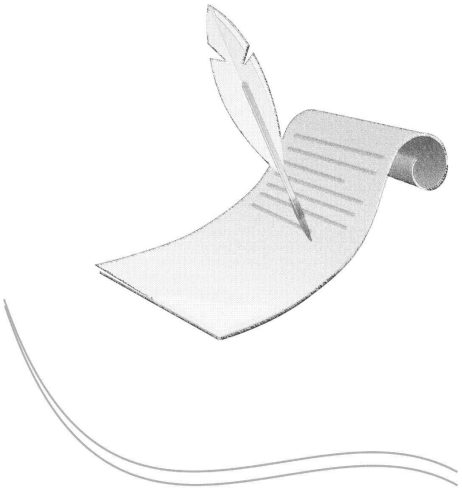
SMIRNOVA A. G.

Linguistic Features of a Gendered «Female» Advertising Texts of German Advertising……. **140**

KRASILOVSKAYA A. A.

Thanatological Aspect of Landscape Images in Poetry by Ivan Zhdanov……... **146**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор
журнала «Гуманитарные науки»

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Уважаемые читатели журнала «Гуманитарные науки»! Исследование проблемы образования имеет давнюю традицию, обусловленную непрекращающимся интересом к освоению и внедрению в практику новых методологических принципов. В настоящем номере мы предлагаем познакомиться со статьями, проявляющими такого рода интерес представителей разных областей знания.

Открывает выпуск традиционная для нашего журнала рубрика «Образование XXI века». В рубрике содержатся статьи учёных, предпринимающих попытку определить вектор современного образовательного процесса. В статье докторов педагогических наук, профессора Л. С. Зникиной и профессора Г. И. Лушниковой рассматриваются дидактические методы и приёмы, создающие основу для формирования межкультурной коммуникации как одного из критериев успешности профессиональной деятельности современного специалиста.

Об эффективности экспертной деятельности в системе высшего образования пишет кандидат педагогических наук, доцент С. В. Ратовская. Автор приходит к выводу, что педагогическая экспертиза образовательных инноваций является необходимой процедурой в вузе, позволяющей определить ориентиры его эффективного функционирования и развития.

Доктор медицинских наук, профессор И. Н. Шувалова и кандидат биологических наук, доцент Г. Н. Собянина размышляют о соматическом здоровье студентов и их физическом развитии. В результате проведения диагностических мероприятий авторами выявлено, что ведущим фактором успешности физического воспитания и спортивной подготовки является специально организованный процесс адаптации к нагрузкам, параметры которых определены закономерностями тренировки и согласованы с состоянием организма тренирующихся, ритмом их возрастного развития и личностными установками.

Кандидат педагогических наук, доцент В. А. Вишневский ставит перед собой задачу охарактеризовать основные принципы и методы нравственного и этического воспитания в условиях современного культурного и образовательного пространства Крыма.

Один из ключевых вопросов современного образования связан с использованием в образовательном процессе web-ресурсов и средств массовой информации. Эта проблема является предметом изучения в статьях кандидата филологических наук А. В. Люликовой, а также кандидата педагогических наук, доцента О. А. Овсянниковой и молодого исследователя С. С. Бешенцевой, отмечающих, что использование литературных сетей и СМИ может стать эффективным инновационным дополнением ко многим традиционным образовательным технологиям.

В рубрику «Антропологические измерения инклюзивного образования» вошли статьи, которые посвящены актуальным на сегодняшний день вопросам. Таковой, безусловно, является проблема психологической поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В статье доктора философских наук, профессора М. В. Масаева вниманию читателей предложен ретроспективный анализ специальной педагогики, развитие которой в условиях современного образования способствовало утверждению компетентностного подхода как основного в структуре педагогического процесса. Проблема доступности высшего образования рассмотрена доктором педагогических наук, профессором Ю. В. Богинской. Автор статьи, исходя из ряда нормативно-правовых документов, в том числе и государственной программы «Доступная среда», указывает на обеспечение научно-технической, информационной и финансовой «безбарьерности».

В статье кандидата психологических наук, профессора Е. Ю. Пономарёвой в результате анализа работы Регионального Центра высшего образования инвалидов, действующего в Гуманитарно-педагогической академии г. Ялты, определена система мероприятий, позволяющих корректировать психофизические нагрузки студентов и создавать благоприятные условия для успешной адаптации в образовательном пространстве. Об адаптивных возможностях студентов с инвалидностью в процессе профессиональной подготовки размышляет кандидат психологических наук Т. А. Ярая. В статье автор определяет факторы, затрудняющие действие адаптационных механизмов указанной категории студентов, и предлагает средства для их оптимизации. Научный сотрудник Л. О. Рокотянская актуализирует влияние социализирующей деятельности высшего учебного заведения на процесс личностного и профессионального становления студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В рубрику «Теория. Опыт. Проблема» вошли статьи, раскрывающие специальные в рамках гуманитарного знания вопросы. Так, статья, написанная доктором юридических наук, профессором Р. А. Халилевым в соавторстве с кандидатом юридических наук Л. А. Легезой, посвящена вопросу о развитии антикоррупционной политики. Кандидат философских наук, доцент О. К. Шевченко в результате анализа исследований крымскими учёными событий Ялтинской конференции обосновывает необходимость дальнейшего изучения этой темы. Автор статьи видит перспективу в проведении такого исследования на базе Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского.

Новая для журнала рубрика «Дискурсология в контексте современного гумани-

тарного знания» содержит статьи ведущих российских лингвистов в области дискурсологии. Так, академический статус дискурс-анализа является предметом исследования в статье доктора филологических наук, профессора Е. А. Кожемякина, указывающего на то, что именно разработка междисциплинарной методологии дискурс-анализа является ключевой задачей на сегодняшний день. Изучению феномена дискурсивного непрямого воздействия как стратегической составляющей коммуникации посвящена статья доктора филологических наук, профессора А. В. Олянича.

Доктор филологических наук, профессор Л. В. Селезнёва рассматривает содержание, структуру, лексико-грамматическую организацию разножанровых текстов корпорации, определяя структурообразующие факторы речевой организации и коммуникативный статус текстов. Доктор филологических наук, профессор О. Ф. Русакова исследует коммуникативно-управленческий потенциал дискурса soft power, который на практике выступает своеобразным инструментом управления ресурсами, обладающими аттрактивной силой.

Статья доктора филологических наук, профессора Л. Н. Синельниковой посвящена онтологии трансцендирования, которая, являясь высшей степенью познания, даёт возможность практической реализации междисциплинарного подхода к анализу поэтической картины мира.

Доктора филологических наук, профессора А. А. Романов и Л. А. Романова предпринимают попытку определить спиндокторинговые технологии, используемые сегодня в медийном пространстве. Авторы дифференцируют действия spin-doctoring'а и пропаганды, по-разному воздействующие на общественное мнение.

Не только лингвистам, но и читателям, интересующимся философией языка, будет интересна статья кандидата философских наук, доцента А. С. Нилогова, посвящённая сигнификативной неадекватности языка. Автор приводит примеры антиязыковой номинации вещей, которые не укладываются в сигнификативные возможности естественного языка.

Политический дискурс проанализирован доктором филологических наук, доцентом И. Ю. Третьяковой. Анализ фразеологических единиц, используемых авторами публицистических текстов для характеристики социально-политических процессов и политических деятелей, позволил автору определить ценностные приоритеты коммуникантов, создающих дискурсивное пространство.

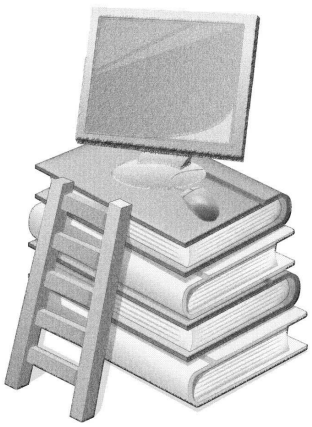
Авторы статей из рубрики «Методические проекты» предлагают вниманию читателей результаты своих исследований в области языкознания и литературоведения. Так, кандидат филологических наук, доцент С. А. Стряпчая рассматривает один из трудных случаев изучения синтаксиса в высшей школе. На материале ситуации знакомств автором проанализирован изоморфизм семантической структуры предложения с предикатами. Кандидат филологических наук, доцент Т. П. Павлюк определяет основные формы и методы работы с языковой картиной мира и, в частности, с основными архетипными доминантами.

Кандидат филологических наук, доцент А. Г. Смирнова в рамках антропоцентрического подхода осуществляет лингвистический анализ рекламных текстов, ориентированных на женскую аудиторию. Материалы исследования доцента А. Г. Смирновой могут быть использованы в курсе дисциплин филологического цикла, поскольку расширяют представление о рекламном дискурсе, который, как правило, отражает современное состояние языка и общества. Завершает данную рубрику статья аспирантки А. А. Красиловской, в которой автор предпринимает попытку проанализировать поэтическое наследие Ивана Жданова в контексте эстетики танатологии.

Редакционная коллегия благодарит авторов статей за предоставленные результаты

своих исследований и надеется, что статьи заинтересуют наших читателей!

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА



Л. С. Зникина, Г. И. Лушникова

УДК 821.111.07(091)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В течение последних лет наблюдается активное развитие международного сотрудничества во всех сферах, и обновление российского образования не может происходить без учёта этих тенденций. К факторам, определяющим качество подготовки специалистов, относятся:

– академическая мобильность и глобализация образования;

– расширение профессиональной деятельности специалистов и выход на уровень общения с представителями других культур;

– необходимость знания иностранных языков.

Другими словами, важным в деятельности специалистов становятся не только собственно специальные знания, но и общая способность организации коммуникативной профессиональной деятельности в различных социально-экономических условиях с представителями разных профессиональных групп и культур [1, с. 90].

Важно отметить, что знание иностранных языков подразумевает умение общаться в сфере профессиональной деятельности, поскольку в настоящее время совершенно изменились мотивы изучения языка. Новое время,

новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приёмов преподавания иностранных языков. Общеизвестен тот факт, что обучение нефилологов иностранным языкам в вузе сводилось к чтению специальных текстов, измеряемых тысячами слов, так называемое внеаудиторное чтении (ВАЧ), что не давало возможности научить общаться на иностранном языке не только в сфере профессиональной коммуникации, но и в повседневных ситуациях. Реализовалась почти исключительно одна функция языка – функция сообщения, информативная функция, и то в весьма суженном виде, так как из четырёх навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на чтение. Другими словами, современные иностранные языки преподавались как «мёртвые» – латынь или греческий. Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение «живому» языку как реальному и полноценному средству общения.

В создавшихся условиях для удовлетворения социально-исторических потребностей общества практически во всех высших учебных заведениях России в учебные программы гуманитарных и технических специальностей введены курсы по дисциплинам «Теория коммуникации», «Межкультурная коммуникация», «Лингвокультурология», а также открывается новая специальность – «Неофилология», которую раньше осмысляли совсем иначе и, соответственно, не готовили специалистов. Основные принципы этого направления сформулированы С. Г. Тер-Минасовой следующим образом:

а) изучать языки функционально, в плане использования их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, экономике, культуре и т. п.;

б) обобщить огромный практический и теоретический опыт преподавания иностранных языков специалистам;

в) научно обосновать и разработать методы обучения языку как средству общения между профессионалами, как орудию производства в сочетании с культурой, экономикой, правом, прикладной математикой, разными отраслями науки – с теми сферами, которые требуют применения иностранных языков;

г) изучать языки в синхронном срезе, на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, то есть в тесной связи с миром изучаемого языка;

д) разработать модель подготовки преподавателей иностранных языков, специалистов по международному и межкультурному общению, специалистов по связям с общественностью [2, с. 26].

Необходимость межкультурной коммуникации в профессионально значимых ситуациях ориентирует на разработку дидактических принципов и методов обучения в процессе формирования специалиста.

Конечно, приоритетом в профессиональном образовании по-прежнему должны оставаться профессиональные знания. Однако одним из факторов, определяющих общую профессиональную компетенцию специалистов и целостное адекватное современным условиям представление о профессии, является формирование межкультурной компетенции как компонента в структуре профессионального образования. Значимым аспектом в подготовке специалистов становятся знания межкультурной коммуникации и иностранного языка. На первый план выдвигается формирование не собственно знаний и умений, а развитие необходимых для реализации этих знаний качеств и компетенций личности. Очевидно, будущий специалист должен быть способным к социальным, экономическим и межкультурным формам деятельности, владея на достаточном уровне также иностранным языком. В связи с этим понятие профессиональной компетенции расширилось и стало включать в себя новые составляющие, среди которых важное место

занимает межкультурная компетенция, формируемая гуманитарными дисциплинами. Межкультурная компетенция, в свою очередь, предполагает наличие таких компетенций, как языковая, коммуникативная и культурная, что диктует необходимость обучения языковым и коммуникативным навыкам, а также развитию общекультурного кругозора.

Известно, что деловой успех человека лишь на 15 % зависит от его знания дела и на 85 % от умения общаться с другими людьми. Общеизвестно, что деловые идеи никогда не будут осуществлены в результате того, что не соблюдаются элементарные правила общения друг с другом. У менеджеров, которых готовят к работе с иностранными партнёрами, наряду с требованиями к профессиональной квалификации, должны быть сформированы такие личностные качества, как умение общаться, знание особенностей (вербальных и невербальных) представителей других культур.

Именно поэтому мы всё чаще стали говорить о необходимости разработки принципиально новой модели специалиста, формирования целостного адекватного представления о профессии в современных условиях, выработки поиска и возможностей вариантов индивидуального стиля деятельности специалистов.

В качестве примера реализации формирования межкультурной коммуникативной компетенции приведём некоторые аспекты курса «Сравнительный менеджмент», разработанного в рамках Президентской программы по подготовке специалистов управления в ФГАБОУ ВПО «Кузбасском государственном техническом университете имени Т. Ф. Горбачёва». Как представляется, данный опыт может быть применён и в других вузах.

Для менеджеров знание основ сравнительного менеджмента, среди других компетенций, является одновременно и инструментом, и методом управленческого, организационного и личностного развития.

Общий комплекс целей по реализации формирования необходимых компетенций конкретизируется в процессе обучения решением ряда задач:

– развитие личностной и социальной компетенций, предполагающих наличие профессиональных, личностных, межкультурных и мировоззренческих ценностей;

– введение понятий ключевых компетенций менеджеров с позиций сравнительного менеджмента;

– знакомство с основными зарубежными и российскими концепциями менеджмента;

– системное изложение основ проблемных областей межкультурной коммуникации при деловом, в том числе международном сотрудничестве;

– совершенствование организационной коммуникации;

– представление особенностей российской культуры, использование российского менталитета для успешной коммуникации с деловым партнёром;

– практическое развитие культурной восприимчивости, способности понимать и правильно интерпретировать конкретные коммуникативные проявления в различных культурах при профессиональном общении;

– тренинг и практическое обучение базовым приёмам и навыкам успешной коммуникации на основе теоретических знаний и др.

Особый акцент сделан на межкультурном общении, его особенностях, стереотипах, что также является важным в принятии многих управленческих решений. Именно решение различных коммуникативных задач помогает формировать коммуникативный профессиональный потенциал менеджеров.

Важными являются, как показала практика, знания по основным зарубежным и российским концепциям менеджмента. С интересом рассматриваются различные подходы зарубежного менеджмента в практике коммуникативного поведения и обсуждаются основные необходимые ключевые компетенции менеджеров. С этих позиций предоставляется отличная возможность обмениваться мнениями по специфике коммуникативной организации профессиональной деятельности ко-

манды и особенностям языковых средств, используемых в деловой межкультурной коммуникации (языковые и культурные стереотипы; соотношение стереотипов, деловой коммуникации и стилей управления; толерантность к «чужой» культуре; особенности российского менталитета для успешной коммуникации с деловым партнёром).

Оказывается полезным ознакомить учащихся с правильным использованием стереотипных знаний о представителях иных культур. Существует ложное мнение, что стереотипы играют негативную роль в процессе межкультурного общения. На самом деле стереотип может быть и полезным и вредным, в зависимости от того, как мы его используем. Чтобы стереотип помогал, нужно помнить, что стереотип характеризует групповые нормы, а не индивидуальные, стереотип описывает, а не оценивает, стереотип должен быть точным, стереотип должен видоизменяться на основе реального общения. Стереотипы мешают, если мы неправильно определяем группу, к которой принадлежит индивид, если мы неправильно описываем групповые нормы, если мы даём оценку группе или категории, если мы считаем описание конкретного индивида стереотипом, если мы не умеем менять стереотипные представления.

Приведём расширенный пример актуализации в образовательном процессе темы «Национальные модели менеджмента», которая включена в курс «Сравнительный менеджмент». Лейтмотивом темы является принцип делового партнёрства: «Выигрывает тот, кто умеет работать в соответствии с культурными нормами партнёра». Акцент делается на том, что западные фирмы, работая в условиях жесточайшей конкуренции, сталкиваются как с объективными, так и субъективными причинами: устаревший образ мышления, недостаточная компетенция для ведения активной работы, отсутствие самоорганизации и т. д.

Тема представлена в следующей последовательности:

– актуальность проблем межкультурной коммуникации при деловом и международном сотрудничестве;

– особенности и различия национальных «моделей» в менеджменте: межкультурный аспект;

– стереотип как характер в межкультурном деловом общении;

– российский менталитет и деловое партнёрство: проблемы, особенности, преимущества.

На данном этапе изучения курса применяются активные методы обучения – дискуссия в обсуждении особенностей российского менталитета для успешной коммуникации с деловым партнёром; в определении языковых и культурных стереотипов и коммуникативных стилей управления у представителей других культур; в обсуждении основных зарубежных и российских концепций менеджмента. Для дискуссионных обсуждений предлагаются следующие вопросы: основа эффективности международного сотрудничества; причины трудности работы западных менеджеров на российском рынке; требования, которым должны отвечать предложения о сотрудничестве; что является основой аттрактивности делового партнёра. В заключении проводится игра «Это менеджер из…».

В ходе целевого обучения был проведён опрос слушателей курсов по вопросам, относящимся к существенным аспектам для выявления степени необходимости знаний менеджера по межкультурной компетенции. При разработке анкеты прежде всего был установлен предел анализа. С этой целью для опроса выбран 51 пункт, содержащий вопросы, анализируемые или прогнозируемые как возможные причины проблем при деловом общении. Вот некоторые из них: отсутствие страноведческих знаний; проблемы из-за незнания языка; непонимание вашего юмора; трудность найти тему для разговора вне деловой беседы; непунктуальность; непонимание «невербального» языка, жестов при деловых встречах; отказ от прямых ответов (да, нет) на ваши вопросы; нестандартность, с вашей точки зрения, общения; чужой (неприсущий вашей нации) стиль коммуникации; постоянная дистанция при общении.

По количественным параметрам ответы (они были представлены 373 респондентами) на вопросы распределились на 3 условные группы, посредством которых обеспечивался качественный анализ: первая группа – наиболее важные условия с позиций коммуникативных проблем для решения деловых вопросов; вторая группа – условия, влияющие в различной (в большей или меньшей в зависимости от ситуации) степени на течение процесса деловых встреч и принятия решений; третья группа – представляет условия, которые интерпретируются как неважные в процессе деловых встреч.

Наиболее важными позициями, анализируемыми или прогнозируемыми как возможные причины проблем при деловом общении, являются:

– недостаточный уровень профессионально-коммуникативной компетенции и знаний делового этикета;

– отсутствие страноведческих знаний;

– отсутствие предыдущей практики общения с иностранными партнёрами;

– культурный шок;

– чужой (неприсущий нашим обычаям) стиль общения.

Это представлено как самооценка полученной компетенции менеджерами после изучения курса. Достоверность этих ответов подтверждается тем, что часть слушателей уже имела возможность проверить приобретённые на занятиях знания и компетенции в профессиональных ситуациях межкультурного общения на практике за рубежом.

Компетентностный подход к обучению реализуется через такие дидактические методы и приёмы, как:

- Лекционно-семинарские занятия, сопровождающиеся многочисленными примерами и дискуссионным включением
- Практические занятия с тьютерскими формами обучения:

– моделирование деловых ситуаций – для идентификации и анализа причин проблемных ситуаций в межкультурной коммуникации; для овладения основами эффективной коммуникации;

– интерактивный тренинг – для формирования поведенческих коммуникативных умений делового межкультурного общения;

– дискуссии – в обсуждении особенностей российского менталитета для успешной коммуникации с деловым партнёром; в определении языковых и культурных стереотипов и коммуникативных стилей управления у представителей других культур; в обсуждении основных зарубежных и российских концепций менеджмента;

– ролевые игры – для отработки коммуникативных умений подготовки и ведения переговоров, презентаций;

– использование диагностического инструментария – для контроля процесса и результатов обучения.

Применение конкретных методов и приёмов, выбор тем и содержания занятий определяется уровнем подготовки обучающихся и задачами, которые ставятся на определённом этапе обучения.

На современном этапе обучение межкультурной коммуникации является необходимым компонентом в подготовке специалистов разных областей знания, что должно учитываться при создании общеобразовательных программ по направлениям подготовки в высших учебных заведениях, а также при составлении рабочих программ по конкретным дисциплинам.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные принципы подготовки специалистов вузов в современных условиях. Акцент делается на формировании такой компетенции, как межкультурная коммуникация, поскольку успешность современного специалиста во многом определяется эффективностью его профессиональной деятельности в различных социально-экономических условиях с представителями разных профессиональных групп и культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессиональные компетенции, сравнительный менеджмент, культурный стереотип.

SUMMARY

The article deals with the main principles of education in modern environment. The formation of intercultural competence is in the focus of the attention as the efficiency of a modern specialist is in many respects determined by his\her professional activity in different socio-economical situations in cooperation with the representatives of varied trade and cultural groups.

Key words: intercultural communication, professional competence, comparative management, cultural stereotype.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зникина Л. С., Лушникова Г. И. Развитие коммуникативной компетенции языковой личности в межкультурном аспекте. – Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №. 1 (61) – Т. 1. – С. 89−93.

2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

С. В. Ратовская

УДК 378.012:001.895

ФИЛОСОФСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Актуальность исследования. Перед системой подготовки педагогических кадров всех стран встают грандиозные задачи, требующие самого радикального преобразования и обновления, подвергать которым эту систему ещё никогда не приходилось. Масштабность и темпы преобразований таковы, что мы всё больше опираемся на знания, которые выступают в качестве важнейших компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития человека, общества. Современному педагогическому образованию отводится важная роль формирования личности и её целостного мировоззрения. Это согласуется и с целями формирования общеевропейского пространства высшего образования и закреплением за высшей школой ведущих позиций в мире [12]. В Декларации в первой Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» указывается на важную роль в определении образовательной стратегии страны преподавательских кадров высших учебных заведений [2, с. 5].

Так, с одной стороны, изменение роли государства на управление образованием, получения права образовательных организаций и преподавателей на творчество, выбор содержания, форм, методов и средств образовательной деятельности привело к широкому внедрению в образовательный процесс инноваций. Необходимость специального исследования отношения и позиции к инновационной образовательной деятельности субъектов образования обуславливает появление определённого спроса на педагогическую экспертизу.

С другой стороны, влияние государства на развитие высшего педагогического образования достаточно велико, оно по-прежнему планируется и осуществляется на государственном уровне. Перспективы развития педагогического образования в современной России зависят в большей мере от того, как развиваются и функционируют региональные системы. В связи с требованием дня в русле программы развития Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» [8], а также для обеспечения устой-

чивого развития педагогического образования в Республике Крым формируется инновационная система подготовки педагогических кадров [4]. Специалисты, которые будут реализовывать предложенную учёными Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте модель системы педагогического образования, должны быть подготовлены к проектированию и организации современных образовательных систем, проведению экспертизы. Они, безусловно, должны владеть соответствующей методологией экспертизы, синтезирующей философские, социологические, психологические, педагогические, управленческие знания и технологии. Всё это обуславливает несомненную актуальность исследования природы экспертизы.

Цель статьи – ознакомить читателей с философскими основами педагогической экспертизы образовательных инноваций.

Теоретические основы исследования. Методологические основы инновационности в образовании рассматриваются в работах А. Андарало, Ю. Богинской, А. Глузмана, Н. Глузман, Н. Горбуновой, Л. Редькиной, В. Слободчикова, А. Хуторского, Н. Юсуфбековой. В работах исследователей определяются пути построения новой образовательной среды, которая бы позволила человеку учиться познавать, учиться делать, учиться быть и учиться жить вместе.

Общие законы и принципы проведения экспертизы в образовании представлены в трудах Г. Азгальдова, М. Алексеева, Б. Ананьева, Л. Евланова, Д. Иванова, М. Кларина, Г. Мкртычяна, А. Нестерова, Т. Новиковой, Г. Прозументовой, В. Сластёнина, Г. Тульчинского, В. Черепанова, Ю. Швалба, Г. Штемпеля.

Через философию образования реализуются ведущие идеи прорыва: понимание мира, общества и человека, на что указывают исследования Н. Алексеева, В. Давыдова, В. Краевского, Т. Сидориной, Г. Щедровицкого.

Изложение основного материала исследования. Сущность образовательных инноваций, совершаемых на научной основе, позволяет им быть эффективными и действенными, поскольку в процессе их внедрения учитываются закономерности и природосоответствующее развитие объекта преобразований. Многие преподаватели воспринимают инновации в образовании как объективную реальность, упорно работают над повышением уровня преподавания учебных дисциплин, организации познавательной деятельности студентов, внедряя новые методы, технологии в образовательный процесс. При этом часто достигается локальный развивающий или обучающий эффект, который является недостаточным для решения задач, стоящих перед системой образования. Определить это помогает экспертиза.

Проведённый анализ научных источников дал нам возможность определить экспертизу как деятельность человека по изучению проблемных ситуаций компетентными специалистами, имеющими специальные знания по определённым вопросам, путём выбора наиболее аргументированных решений. Различные научные подходы к пониманию экспертизы объединяют рассмотрение её как процесса принятия решений в различных областях общественной жизни. Несмотря на конкретные задачи, которые ставятся перед экспертизой, её главное назначение – обеспечение принятия обоснованных и целесообразных решений [10]. Именно это позволяет утверждать, что педагогическая экспертиза – сложная исследовательская деятельность, технология, которая осуществляется через взаимосвязь содержательной стороны (база знаний об инновационном образовательном процессе, экспертное заключение) с операциональной (методика проведения экспертного исследования, методы обработки данных).

Для понимания логики проведения педагогической экспертизы образовательных инноваций необходимо осмыслить философские основы значимой человеческой деятельности. Философия определяется как особая

форма научно-теоретического знания и осмысления мира, так и как совокупность философских взглядов интеллектуально развитой личности. Рассмотреть явление с философской точки зрения означает определить его предельные основы, выявить факторы, порождающие это явление, осмыслить его как часть бытия (природы, общества и т. д.), постичь его особый смысл и значение. Объяснить явление с философских позиций – значит понять его как результат развития и саморазвития. Философия связана с постановкой граничных понятий бытия, соотнесения каждого конкретного явления с целостным существованием мироздания.

Известно, что роль философии в жизни личности и общества, социальный заказ на философию особенно возрастает в период радикальных общественных преобразований. В такие периоды возникает потребность в качественно новых философских идеях и знаниях, отражающих своеобразие современных социальных процессов, а также актуализации многих традиционных представлений, которые ещё совсем недавно казались незыблемыми. Философское видение проблемы имеет следующие особенности:

1. Всеобщность философского видения: обобщающий характер познания, сущностная полнота отражения предметного содержания [7, с. 32].

2. Диалектичность философского видения. Отрешенно-обобщённое восприятие мира, утверждение автономного метода умственного конструирования как «науки об обучении мышлению» даёт возможность философии приобрести «значение объективного, то есть воплощённого в реальном мире, познавательного конструирования ума» [16, с. 47].

3. Особенность и роль философии определяется тем, что именно она разрабатывает категориальную структуру, категориальный аппарат, число категорий. Глубина их разработки определяет эффективность человеческого мышления [13].

Философия является сочетанием научного познания с ценностным осмыслением бытия в целостной структуре мировоззрения, «реализует свою методологическую функцию в соответствии со всеми науками – естественными, техническими, общественными, гуманитарными, когда они становятся перед проблемой выхода за пределы своих конкретных исследований и неизбежного взаимодействия с другими науками для решения познавательных задач, изучения сложных системных объектов [5, с. 15].

Современная философия образования выступает методологической основой педагогической экспертизы образовательных инноваций. С этих позиций можно говорить о её конкретизации в специфической философии экспертизы. Общие контуры философии экспертизы в образовании можно представить в виде исследования единых методологических позиций в такой совокупности:

– диалектика экспертизы обуславливает требования обоснованности, системности, целостности, комплексности, фундаментальности;

– онтология экспертизы объясняет сущность экспертизы как специфического социального феномена;

– гносеология экспертизы заключается в познании и философском осмыслении природы и сущности феномена экспертизы, без чего невозможны ни эффективная экспертная деятельность, с одной стороны, ни отбор компетентных специалистов для её осуществления, с другой;

– аксиология экспертизы выясняет природу и источники ценностных основ экспертной деятельности;

– телеология экспертизы раскрывает сложную и противоречивую систему целей как самой педагогической экспертизы, так и педагогического образования в частности;

– герменевтика экспертизы – для понимания и интерпретации объектов экспертирования;

– теория истины как важная составляющая философии экспертизы, позволяющая выработать соответствующее объективному реальному миру знание.

Раскроем сущность выделенных аспек-

тов. Первым аспектом рассмотрения педагогической экспертизы образовательных инноваций является диалектический. В основе диалектики лежат три закона, которые представляют собой движущую силу развития материального мира и формы и пути его познания: единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицание отрицания. Применяя диалектический подход к педагогической экспертизе образовательных инноваций, реализуются принципы: объективности (фактология исследования, построение гипотез, оценка результатов), движения и развития (учёт функционирования и изменения качества, приспособление к условиям), противоречивости (оценка альтернатив, действия связей и зависимостей), научности, проверяемости практикой, взаимодействия (учёт разнообразия связей, многовариантность), целостности (экспертиза как система существует в рамках определённой целостности), относительности (понимание и поиск ограничений, этапность исследования, сравнительная оценка результатов), исторической и генетической определённости.

Онтологический подход определяет сущность и назначение педагогической экспертизы образовательных инноваций, её роль в системе педагогических теорий и инновационной образовательной практике. Онтология ориентирует на конкретное, многостороннее изучение объективных процессов. Она позволяет находить новые грани вещей, новые повороты, связи, способы осознания действительности развивающихся и тем самым воспроизводить её во всей сложности, противоречивости, многогранности, с множеством оттенков подходов к изучению бытия, приближение к нему. Онтология даёт ключ к пониманию сущности экспертизы, отражает реальные инновационные процессы в образовании, в частности в образовании будущего педагога, каким оно есть в действительности, позволяет эксперту быть адекватным, производить истинное знание, учитывать подвижность и изменчивость современных процессов, происходящих в обществе. В наше стремительное время как никогда необходима нестандартность, гибкость мышления, подвижность понятий, соответствующих объективной действительности. Потому консерватизм мысли, склонность к устаревшим понятиям является серьёзным тормозом на пути познания изменяющегося мира. Особое значение это приобретает для экспертов, поскольку именно от их мыслей, выводов, мышления зависит эффективное функционирование и развитие объектов экспертизы. По мнению С. Таранова, «гуманитарная экспертиза требует как условие своего осуществления экзистенциальный анализ, вскрывающий онтологические основания для понимания сущности исследуемой ситуации» [15, с. 213]. Онтологический статус педагогической экспертизы образовательных инноваций следует рассматривать как важный механизм и технологическое средство обеспечения эффективности инновационного образовательного процесса и его соответствия требованиям современного студента.

Гносеология как наука о процессах познания, их источниках, возможностей и средств является основой для анализа и оценки объекта, процесса или явления в единстве отражения предметно-практической деятельности и коммуникации. Согласно гносеологическому подходу анализ существующего знания рассматривается как исследование индивидуальной и межсубъектной (коллективной) деятельности, в основе которой лежит практическое изменение объектов. Гносеологический аспект философии педагогической экспертизы образовательных инноваций заключается, во-первых, в выделении её роли в более глубоком познании сущности, целей, задач экспертизы в развитии субъекта образовательного процесса, а во-вторых, в познании возможностей самой экспертизы в выявлении целесообразных путей их изучения, её постоянного развития и совершенствования для обеспечения соответствия новых задач образования согласно изменениям в современном обществе. Гносеология позволяет

раскрывать пути исследования функционирования и развития экспертизы образовательных инноваций, отдельных её составляющих. Осмысление педагогической экспертизы образовательных инноваций на гносеологической основе показывает её прикладное значение для решения конкретных задач устойчивого развития педагогического образования в современных социокультурных условиях. Это значительно расширяет и углубляет понимание её сущности и процессов.

В соответствии с общефилософской теорией познания в основе познавательного процесса лежит практическая деятельность вообще и экспертная, в частности. Осмысление экспертной деятельности заложено в специфических личностных характеристиках человека (коллектива), в ходе которого человек взаимодействует с другими субъектами инновационного образовательного процесса. В то же время в системе динамических изменений процесс познания рассматривается как акт приобретения и присвоения опыта других. Согласно теории познания экспертная деятельность развивается во времени, а следовательно, имеет свою историю.

Философское познание педагогической экспертизы обусловлено социальными потребностями, где основной механизм связи заключён между познавательными и практическими подходами. Связь между теорией и практикой выполняет аксиология – наука о природе ценностей, их связь с социальными, культурными факторами и личностью человека.

Аксиологический подход в изучении педагогической экспертизы образовательных инноваций поможет установить критерии оценки инновационной деятельности, традиционных и новых методов, технологий в образовании, педагогического опыта, ошибок и достижений. Этот подход органически присущ гуманистической педагогике. В гуманистически ориентированной философии образования человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Сущность аксиологического (ценностного) подхода заключается в том, что человек полностью находится в ситуации мировоззренческой (политической, нравственной, эстетической и др.) оценки событий, которые начинаются с постановки задач, затем продолжаются через поиск и принятия решений по их реализации [6]. При этом отношение эксперта к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с различными, хотя и взаимообусловленными абстрактно-познавательными (теоретическими) и практическими подходам. Практический подход обусловлен приспособлением человека к изменяющимся во времени и пространстве явлениям, теоретический подход преследует цель познания закономерностей деятельности [9, с. 27].

Следовательно, аксиология может рассматриваться как основа философии педагогической экспертизы образовательных инноваций в частности. Аксиологические знания в контексте педагогической экспертизы образовательных инноваций утверждают ценности педагогического образования, будущей профессионально-педагогической деятельности; формирование гармоничных отношений с обществом, обеспечивают будущему педагогу условия для непрерывного педагогического образования и максимальной творческой реализации его потенциальных способностей. Аксиологический подход в таком взаимодействии с научными знаниями из других отраслей реализуется через принципы: равноправия различных философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей; равнозначности традиций и творчества; равенства людей в диалоговых поисках ценностей. Аксиологический подход на гуманистической основе обеспечивает прогресс развития как отдельного человека, так и общества в целом.

Аксиологический подход позволяет изучить феномен педагогической экспертизы образовательных инноваций одновременно с позиций удовлетворения потребностей человека в образовании и решения задач гуманизации общества. Категория ценности присуща как человеку, так и обществу, поскольку

вне человека и без человека понятие ценности не может существовать. Если считать ценностью не только предметы и явления, необходимые обществу и отдельной личности для удовлетворения своих потребностей, но и мотивы, идеи, установки, тогда стремление к обновлению является такой же ценностью, которая побуждает человека к изменениям. Идея нового имеет гуманистическое направление и выступает прогрессивной основой развития общества.

Современная философия экспертизы должна предусматривать также её телеологический аспект, который раскрывает сложную и противоречивую систему целей как самой педагогической экспертизы образовательных инноваций, так и педагогического образования в частности. Эта сложность заключается в их нелинейных связях, когда цели педагогической экспертизы не просто подчинены целям образования, но и в значительной степени влияют на их определения, на обеспечение их соответствия динамичным, изменчивым потребностям общества и самой личности обучающегося. В то же время цели педагогического образования существенно влияют на определение целей педагогической экспертизы, использование различных технологий, методов, способов, средств, применяемых для установления соответствия образовательных инноваций потребностям и возможностям обучающегося.

Среди других философских течений, которые необходимо рассмотреть по проблеме педагогической экспертизы образовательных инноваций, выделим герменевтику. Исходным пунктом герменевтики как философского течения является онтологический характер герменевтического круга, который выражает специфическую черту процесса понимания, связанного с его циклическим характером. Эта идея является центральной в философском учении Х. Гадамера, в котором герменевтика не сводится к разработке методологии понимания текстов, а определяется как философия понимания. Предметом понимания, по мнению Х. Гадамера, является не смысл, вложенный автором (эксперт) в текст (экспертное заключение), а то предметное содержание, с осмыслением которого связан данный текст [3]. Французский философ П. Рикер признаёт трактовку герменевтики как интерпретацию символов узкого, ограниченного и переходит к анализу целостных культурных текстов как объекта интерпретации [11].

Согласно методологии герменевтики единство противоположных начал: рассудительности и интуиции, значения и смысла, единичного и всеобщего ведёт к правильному пониманию любых проявлений деятельности преподавателя, позволяет более полно представить структуру познавательных практик, понять семиотическую неоднородность образовательного процесса и с этих позиций определить требования к содержанию, структуре и функциям образовательной инновации. Герменевтический подход, в основе которого находятся процедуры ситуационного анализа и интерпретации, позволяет уже на начальном этапе педагогической экспертизы образовательных инноваций описать образовательную ситуацию и пути её развития, исходя из позиции автора и на языке, понятном другим, а также позволит предотвратить потери оригинальных инновационных идей и оригинальной инновационной практики.

Определение философских аспектов предопределяет понимание особенностей организации, отбора методов, приёмов осуществления педагогической экспертизы образовательных инноваций, её выводов, а также позиции главного действующего лица – организатора экспертизы, его взглядов на сущность экспертной проблематики, индивидуальных ценностей, принадлежности к соответствующей научной школе или направлению в области экспертизы.

Для организации экспертизы и выработки выводов существенной основой служит теория истины. Критериями истины являются: соответствие законам логики; соответствие ранее открытым законам науки; соответствие фундаментальным законам; прос-

тота, экономичность; парадоксальность идеи; практика. Практика является ведущим критерием истины. Она включает материальное производство, накопленный опыт, эксперимент, дополняется требованиями логической согласованности и во многих случаях практической полезностью тех или иных знаний.

Если организатор экспертизы исходит из признания объективной истины, не зависящей от воли и сознания людей, придерживается истинного монизма, он склоняется к утверждению относительного (с точки зрения достижения истины) и субъективного характера теоретических знаний и практического опыта любого индивида. Логическим следствием такого понимания становится известный тезис о том, что группа экспертов, как правило, ближе к истине, чем отдельный эксперт. При этом, чем больше численность этой группы и основательно проработана процедура её работы в логико-математическом плане, тем точнее и надёжнее результаты её деятельности. Полноценно и логично такой подход реализуется в квалиметрической школе экспертизы [14].

Скептическое отношение организатора экспертизы к самой возможности существования объективной истины, утверждение плюрализма истины, её принципиально субъективный характер, опирается, соответственно, на такой философско-методологической конструкт как «индивидуальная картина мира». Он не считает необходимым привлечение больше, чем одного эксперта [1]. Поэтому для проведения экспертизы образовательной инновации возникает необходимость выбора такого эксперта, который является не просто профессионалом в соответствующей области, а обладает надпредметным видением объекта и общего контекста инновации. Эта надпредметность, по мнению С. Братченко, должна иметь общегуманитарный, этический характер, поскольку все решения должны приниматься на благо человека, общества [1]. Недостаточное количество экспертов с надпредметным видением порождает определённые трудности проведения качественной экспертизы. Это объясняет проявление экспертного «субъективизма» при проведении экспертизы одним экспертом и не исключает другого варианта организации экспертизы – массового экспертного опроса, который получил широкое распространение в области образования.

Установка на массовость экспертизы приводит к тому, что результаты такой экспертизы могут восприниматься как объективное мнение общественности. Однако ни теоретические, ни практические результаты массового опроса не считаем, что стоит отождествлять с объективной истиной. Если объективная истина не зависит от воли и сознания и отражает действительное положение и связь вещей, то результат массового экспертного опроса отражает мнение участников опроса в отношении того, что они считают целесообразным, значимым, желанным, истинным для себя и других в данной конкретной ситуации.

Выводы. Таким образом, анализ философских основ педагогической экспертизы образовательных инноваций, которые представлены в виде исследования единых методологических позиций в такой совокупности, как диалектика, онтология, гносеология, аксиология, телеология, герменевтика, теория истины, позволяет понять процесс экспертизы как необходимого действия в современной социокультурной ситуации в контексте увеличения числа вариативных решений, значимых в сфере образования личности; выявить тенденции развития экспертной деятельности, возможности её влияния на эффективность образовательного процесса.

Дальнейшее решение проблемы состоит в разработке концептуальной модели педагогической экспертизы образовательных инноваций в системе высшего педагогического образования. Можно предположить, что модель педагогической экспертизы образовательных инноваций позволит вузу определить ориентиры эффективного функционирования и развития, сохранить национальные особенности, местные традиции, а также

разрешить разногласия между потребностями общества и жизненными планами выпускников. Подготовленное методическое обеспечение в рамках разработанной модели позволит решить проблему подготовки специалистов, подготовленных для проведения экспертной деятельности в области образования, а также проектированию и организации современных образовательных систем.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию проблемы педагогической экспертизы образовательных инноваций в системе высшего педагогического образования. В статье автор анализирует философские основы педагогической экспертизы образовательных инноваций, которые выступают её методологическим базисом; представляет исследование единых методологических позиций в такой совокупности, как диалектика, онтология, гносеология, аксиология, телеология, герменевтика, теория истины.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, образовательная инновация, философия.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of pedagogical expertise of educational innovation in higher teacher education. The author analyzes the philosophical foundations of the pedagogical expertise of educational innovations as its methodological basis; presents studies of one methodological position together with dialectic, ontology, epistemology, axiology, teleology, hermeneutics, theory of truth.

Key words: pedagogical expertise, educational innovation, philosophy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.

2. Всемирная конференция ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры», 5–9 октября 1998 г. – Париж, 1998. – 24 с.

3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

4. Глузман А. В. Педагогическое образование в Республике Крым: опыт системного проектирования / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 21–25.

5. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.

6. Левко А. И. Проблемы ценности в системе образования. – Мн.: НИО, 2000. – 311 с.

7. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 286 с.

8. Основные положения программы развития Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» на 2015–2020 гг. // Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 7–21.

9. Пищулин Н. П. Образование и управление: руководство / Н. П. Пищулин, В. М. Ананишнев; Правительство Москвы, Моск. гор. пед. университет. – М.: Жизнь и мысль, 1999. – 295 с.

10. Ратовская С. В. Научные основы педагогической экспертизы образовательных инноваций // Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 63–70.

11. Рикер П. Я. Сам как другой / пер. с фран. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.

12. Совместное заявление министров образования 29 европейских стран «Пространство европейского высшего образования», Болонья, 19 июня 1999 г.

13. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы [Электронный документ]. – М.: Центр гуманитарных технологий, 2006. – Режим доступа: http://gtmarket.ru/laboratory/bas is/5321.

14. Субетто А. И. Квалиметрия человека и образования. – М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки спец., 2006. – 97 с.

15. Таранов С. В. Онтологические измерения гуманитарной экспертизы // Знание. Понимание. Умение. – № 4. – 2006. – С. 212–213.

16. Туровский М. Б. Предмет философии / М. Б Туровский, С. В. Туровская // Философия науки. – 1991. – № 5. – С. 44–59.

И. Н. Шувалова, Г. Н. Собянина

УДК 371

К ВОПРОСУ О СОСТОЯНИИ СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Охрана здоровья студенческой молодёжи является одной из наиболее актуальных задач общества, поскольку в современных условиях социальной, экономической и политической нестабильности эта группа населения испытывает наибольшее отрицательное воздействие окружающей среды и не всегда может адаптироваться к новым, изменившимся для них условиям жизни, обучения, высоким умственным нагрузкам [6].

Поступив в высшее учебное заведение, студенты сталкиваются с необходимостью адаптации к новым условиям обучения, режима дня, питания, проживания и общения с окружающими. Условия обучения, высокая суммарная учебная нагрузка, большой объём, новизна и сложность материала, которым должен овладеть студент, предъявляют к организму повышенные требования. Постоянная интенсификация труда студентов, широкое внедрение новых технических средств в учебный процесс являются негативными факторами, провоцирующими возникновение психосоматических заболеваний.

В этой связи у студенческой молодёжи важно сформировать здоровьесохраняющее поведение для реализации себя в современных социальных условиях. В настоящее время всё чаще возникает вопрос, как восстановить физическое состояние студентов после тяжёлого учебного дня.

Как известно, огромным потенциалом обладают физическая культура, спорт, двигательная рекреация, являющиеся важнейшим условием в укреплении и сохранении здоровья. Сегодня необходимы новые, нестандартные подходы в решении проблемы сохранения здоровья студенческой молодёжи. Крайне необходимо разрабатывать и внедрять в учебный процесс высших учебных заведений адаптированные программы реабилитации, включающие в себя различные средства и методы коррекции психосоматического здоровья. Однако прежде чем внедрять инновационные технологии, очень важно провести мониторинг, комплексную оценку физиологического статуса индивида.

Целью работы явилось изучение уровня соматического здоровья и психологической самооценки студентов Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ «Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского». В задачи исследования входило определение уровня соматического здоровья, физического развития организма студентов; выявление психологического отношения к своему здоровью и определение поведенческих рисков для здоровья студенческой молодёжи; охарактеризовать этапы тренированности организма студентов, регулярно занимающихся физической культурой и спортом.

В рамках исследования был проведён анализ социально-гигиенической характеристики условий и образа жизни студентов, обучающихся в Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ «Крымского федерального

университета имени В. И. Вернадского». Опрос проводился среди студентов педагогического профиля с 1-го по 3-ий курсы. Общая выборка составила 254 человека. Исследование физического развития студентов осуществляли с помощью соматоскопических, антропометрических методов. В качестве исследуемых показателей изучали длину и массу тела, динамометрию. На основе полученных показателей рассчитывали ряд индексов, позволяющих проводить сравнительную оценку уровня физического здоровья. Исследование функции системы внешнего дыхания проводили с помощью спирометрического метода. В качестве исследуемого показателя механики дыхания использовали жизненную ёмкость легких. Статистическую обработку результатов исследования проводили с помощью компьютерной программы STATISTICA v.6.0

Общеизвестно, что от системы ценностных ориентаций, сформировавшихся образов, воспринятых знаний, от модели поведения индивида в значительной мере зависит сохранность и развитие здоровья. Необходимо отметить, что ориентация на здоровый образ жизни у подавляющего большинства обследованных студентов носит абстрактный характер и не подкрепляется практическими действиями. В ходе проведения исследования было выявлено, что режим дня большинства студентов крайне нерационален. Так, 29,5±1,9% спят менее 6 часов в сутки, а каждый четвёртый, к тому же, страдает расстройствами сна. Каждый десятый студент практически не бывает на свежем воздухе, а для 66,7±1,9% прогулки заменяет дорога до учебного заведения и обратно.

Необходимо отметить также, что режим питания обследованного контингента студентов далёк от здорового. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что культура питания студентов находится на крайне низком уровне. В ходе исследования было выявлено, что половина студенческой молодёжи (46±2%) признают, что питаются нерегулярно, при этом горячую пищу употребляют не более одного раза в сутки (55±2%), а 15±1,5% вообще не едят жидкую пищу. При этом в студенческом рационе преобладают мучная (39,4±2%) и жирная еда (33,2±1,9%).

В ходе исследования было выявлено, что, несмотря на высокий уровень информированности студентов о последствиях употребления алкоголя и табака, распространённость вредных привычек в молодёжной среде не только не уменьшается, но и имеет тенденцию к увеличению, нанося при этом непоправимый вред их здоровью. К сожалению, вынуждены отметить, что среди участников исследования только лишь 20±1,6% не употребляют алкогольные напитки, тогда как превалирующее большинство регулярно употребляют спиртные напитки. Наиболее популярным напитком среди учащейся молодёжи является пиво – ему отдают предпочтение 72,8±2,6% опрошенных студентов. На втором месте стоят – различные «энергетические коктейли» (57,3±2,9%). Не лучшая ситуация в студенческой среде складывается с такой вредной привычкой, как курение. На момент опроса этому подвержен каждый четвертый опрошенный (24,1±2,7%), 58,2±3,5% курили ранее, но бросили, либо пытаются это сделать. Основной причиной курения у студентов явилось стандартное оправдание «за компанию» (50±2,9%), на второе место ставят стрессовые ситуации (32,1±2,7%).

Обращает на себя внимание также низкий уровень медицинской активности современного студенчества, являющейся важнейшей чертой образа жизни, характеризующей отношение человека к своему здоровью. С профилактической целью в амбулаторию обращается только 12,7% студентов, остальные же – только при наличии заболевания. При этом, даже заболев, сразу обращается к врачу только 45±2% опрошенных, остальные предпочитают сначала воспользоваться советами знакомых и родственников и подлечиться «народными средствами», а 30±1,9% студентов признают, что не предпринимают все необходимые меры для укрепления своего здоровья и поддержания его на должном

уровне. В общей структуре ценностей студентов здоровье занимает четвёртую позицию. На первом месте оказалась семья и семейные ценности, на втором – работа, приносящая удовлетворение, на третьем – образование.

Для определения компетенции студентов в области здоровья, собственного физического развития, им предлагались вопросы об их весоростовом показателе, частоте пульса, АД, ЖЁЛ, показателях динамометрии, времени восстановления пульса после нагрузки и др. При опросе только 0,8% студентов назвали все свои параметры физического развития; 94,7% не знали что такое ЖЁЛ, спирометрия, динамометрия; многим студентам проводились эти исследования впервые в жизни; 83,7% знали свой рост и вес, а 16,3% – знали только один из росто-весовых показателей.

Исследование физического развития студенческой молодёжи осуществляли с помощью соматоскопических, антропометрических методов. В ходе исследования было выявлено, что преобладающее количество студентов имеют астенический тип телосложения: у студентов первого курса это наблюдалось в 59,9% случаев, у студентов второго курса – в 52,0%, у студентов третьего курса – у 26,6%. Исследования показали, что процессам ретардации подвержены 81,8% студентов первого курса, 78,8% – студентов второго курса, 59,4% – студентов третьего курса. Такая реакция организма объясняется функциональной задержкой физического развития студентов, связанной с нейроэндокринной дискоординацией организма.

При расчёте весо-ростового индекса было выявлено, что 86,2% студентов института имеют дефицит веса (индекс Кетле < 20), соответственно: студенты первого курса с дефицитом веса составляют 95,6%, второго курса – 81,3%, третьего курса – 71,9%. При этом выраженный дефицит веса исследуемых отмечается в основном за счёт снижения мышечной массы тела. Необходимо отметить также, что в процессе обучения в вузе, от курса к курсу, отмечается увеличение массы тела, но как показало исследование, это в основном происходит не за счёт увеличения мышечной массы тела, а за счёт жировых отложений.

Полученные в ходе обследования показатели динамометрии также свидетельствуют об уменьшении и ослаблении силы мышц. Крайне низкие результаты (менее 10 кг) были получены у студентов первого курса в 16,1% случаев, у студентов второго курса были зарегистрированы на уровне 11,6%, среди обучающихся третьего курса в – 5,5% случаев. Ниже среднего показатели динамометрии выявлены у 66,2% студентов первого курса, у 66,7% студентов второго курса и у 74,5% студентов третьего курса.

К сожалению, не достаточно высокими были получены результаты исследования оценки жизненной ёмкости легких (ЖЁЛ). По данным спирометрии, ЖЁЛ до 2000 мл была выявлена у студентов первого курса – 11,5%, у второго – 14,5%, третьего – 9,1%. Средние показатели ЖЁЛ продемонстрировали: 66,9% – студенты первого курса, 63,8% – студенты второго курса, 70,9% – студенты третьего курса. Полученные данные свидетельствуют о снижении ЖЁЛ за счёт выключения из акта дыхания диафрагмы и снижения экскурсии грудной клетки. При таких условиях дыхания весь организм и, в первую очередь, кора головного мозга испытывают постоянное состояние гипоксии, приводящей к снижению работоспособности, утомляемости, вялости, сонливости, заторможенности.

С целью определения адаптированности к физической нагрузке студентам было предложено выполнить стандартную нагрузку – 20 приседаний. Реакция на нагрузку оценивалась по динамике частоты сердечных сокращений в ответ на нагрузку и времени восстановления пульса после выполнения нагрузки. В норме, при хорошей физической подготовке, время восстановления пульса составляет 30 секунд.

Результаты теста продемонстрировали полную детренированность студентов и низкий уровень их физической подготовлен-

ности. Соответствие полученных показателей возрастным нормам были зарегистрированы лишь у 21,6% студентов. Тогда как у 78,4% студентов в ходе выполнения теста отмечались одышка, тахикардия, утомляемость, выявлялась экстрасистолия, диагностированы случаи повышения артериального давления, случаи замедления восстановления пульса после выполнения нагрузки до 3-5-8-12 минут. Как показало исследование, функциональные возможности сердечно-сосудистой системы обследованных студентов характеризуются как высокие – 5,3%; средние – 16,3%; низкие – 71,0%; очень низкие – 7,4%. Данный тест наглядно продемонстрировал, что гиподинамия и гипокинезия провоцируют снижение уровня здоровья. В ходе исследования была выявлена обратно пропорциональная зависимость между двигательной активностью студентов и временем обучения их в высшем учебном заведении. Тем самым, выявленную невысокую регулярность занятий спортом, снижающуюся по мере продвижения от курса к курсу, можно отнести к числу явных факторов риска, связанных с поведенческими стратегиями студенческой молодёжи. Как ни печально, но приходится констатировать, что физической культурой и (или) спортом систематически занимаются лишь 11,5±1,9% студентов, тогда как у превалирующего большинства студентов (64,5±1,8%) утренняя зарядка отсутствует как таковая.

По данным опроса, не занимаются спортом студенты: первого курса – 63,9%, второго курса – 64,0%, третьего курса – 63,6%. Занимаются физической культурой 6 часов в неделю: 24,6% – студенты первого курса; 25,0% – студенты второго курса; и 25,5% – студенты третьего курса. Регулярно занимаются спортом, имеют спортивные разряды 10–11% студентов, это, как правило, студенты, которым привита любовь к спорту в школе, семье, и в процессе обучения в вузе, они продолжают заниматься физической культурой. К сожалению, приходится констатировать, что большинство студентов – 78,4% – не готовы и по своей ментальности не занимаются регулярными занятиями физической культурой. Как видно, физическая культура и спорт, являющиеся важнейшими компонентами развития личности, занимают в их образе жизни весьма малое место.

Как показало исследование и опрос, для студентов важным социальным фактором, формирующим желание заниматься физической активностью, является: организация спортивно-массовых мероприятий (спартакиада, соревнования по видам спорта); создание условий для тренировочного процесса (секции по видам спорта, тренажёрный зал, спортивная площадка).

Как известно, выносливость, сила, быстрота, высокий уровень функциональной подготовленности организма, его работоспособность могут быть приобретены только путём использования эффекта целенаправленного, организационного процесса адаптации организма студента к физическим нагрузкам определённого содержания, объёма и оптимальной интенсивности.

Занятия физической культурой оказывают положительное влияние на студентов всех курсов, очень важно, чтобы они занимались с заинтересованностью, необходимо обеспечить высокую мотивацию занятий. При построении программ тренировочного процесса нужно подходить индивидуально, необходимо знать не только физическое состояние студента, но и его потребности, чтобы тренировочный процесс им был интересен. Практика показывает, что весьма интересны современному студенту занятия йогой, танцданс, бодифлекс, бодибилдинг, пилатес, аэробика, северная (нордическая) ходьба. Ведущим фактором успешности физического воспитания и спортивной подготовки является специально организованный процесс адаптации к физическим нагрузкам, параметры которых определены закономерностями тренировки и согласованы с состоянием организма тренирующихся, ритмом их возрастного развития и личностными установками, интересами и уровнем притязаний.

Для контроля уровня тренированности организма студентов необходимо базироваться на показатели работы сердечно-сосудистой системы. Динамику показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы в процессе тренировок можно разделить на четыре последовательные фазы: 1 фаза – начальная; 2 фаза – прогрессирующего улучшения; 3 фаза – стабилизации; 4 фаза – улучшения.

В начальной фазе эффект тренированности будет заметен лишь к 5–7 неделе от начала занятий. Яркими характеристиками этого периода будут выступать уменьшение частоты сердечных сокращений в покое, число ЧСС в покое, улучшение наполнения пульса; сокращение времени восстановления исходного значения ЧСС после физической нагрузки. Кроме того, под воздействием двигательной активности возрастает уровень тренирующий частоты сердечных сокращений, при этом утомляемость наступает через более продолжительный период тренировки. 2 фаза прогрессирующего улучшения длится от 7 до 9 недель. В этот период под воздействием постепенно увеличивающейся нагрузки частота сердечных сокращений достигает уровня 130–150 уд./мин, причём продолжительность занятий уже составляет 40–60 минут. 3 фаза – фаза стабилизации, достигается после 9 недель занятий. На этом этапе стабилизируется работа сердечно-сосудистой и дыхательной системы, увеличивается не только интенсивность, но и продолжительность занятий. В этот период рекомендуется включать более энергичные упражнения аэробного характера (ходьба, плавание, восхождение в горы). Такая физическая нагрузка легко дифференцируется в соответствии с предпочтениями и интересами занимающихся. В 4 фазе – фаза улучшения, нормализуется работа не только сердечно-сосудистой системы, но и нервной, и дыхательной систем. Установлено, что при физической активности различной интенсивности в пределах тренировочных нагрузок, положительный эффект возрастает пропорционально физической нагрузке.

Таким образом, привлечение возможно большего числа студентов к регулярным занятиям физической культурой, спортом и туризмом, привлечение их к активному участию в массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятиях должны являться приоритетными задачами педагогического коллектива высшего учебного заведения. Проходя регулярные обследования, каждый студент имеет возможность получить информацию об изменениях функционального состояния своего организма. Когда студент видит конкретные результаты роста своих физических возможностей, отмечает увеличение динамической выносливости организма; у него изменяется мотивация к занятиям физическими упражнениями – большинство респондентов начинают осознавать значение систематических занятий физическими упражнениями для укрепления здоровья. Современный студент начинает понимать, что физическая активность не только играет существенную роль в укреплении здоровья, но и устраняет стрессовые явления и негативные последствия, возникающие вследствие физического и психического перенапряжения у студентов в учебе и современных условиях жизни.

АННОТАЦИЯ

В работе проанализированы представления студентов 1–3 курсов института педагогики, психологии и инклюзивного образования о здоровом образе жизни, физической культуре, а также изучен уровень их физического развития. Исследование показало, что отстают в физическом развитии 81,8% студентов первого курса, 78,8% студентов второго курса, 59,4% студентов третьего курса. Физическая культура и спорт, являющиеся важнейшими компонентами развития личности, занимают в образе жизни студентов весьма малое место. В статье охарактеризованы этапы тренированности организма студентов, регулярно занимающихся физической культурой и спортом.

Ключевые слова: физическая реабилитация, физическое развитие, здоровый образ жизни, здоровье студентов.

SUMMARY

Ideas about healthy lifestyles and physical education of 1-3 grade students of Institute of Education, Psychology and Inclusive education were analyzed in this report, as well as their level of physical development was studied. The study shows the following percentage of students lagging behind physical development: 81.8% first-year students, 78.8% second year students, 59.4% third year students. Physical culture and sport, which are essential components of personal development, takes in the students' lifestyle a very small part. The report describes the stages of fitness of students' organism that are regularly engaged in physical culture and sports.

Key words: physical rehabilitation, physical development, healthy lifestyle, health of students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моделирование процесса обучения здоровому образу жизни: Материалы к конференции / авт.-сост. Н. П. Абаскалова. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2003. – 286 с.

2. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М: ВЛАДОС, 2002. – 345 с.

3. Павлова М. А., Колисник И. И. Мониторинг эффективности программы «Основы здорового образа жизни»: материалы конференции. – Саратов, 2004. – 198 с.

4. Паначев В. Д. Формирование здорового образа жизни студентов Пермского края. Изд-во Пермского нац. иссл. полит. ун-та, 2014. – 108 с.

5. Уфимцева Л. П., Окладникова Т. Н Содержание психокоррекционной работы с соматически ослабленными школьниками // Вестник психо-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. – № 2 – С. 30–40.

6. Щепин О. П., Овчаров В. К., Стародубов В. И. и др. Основные направления государственного регулирования развития здравоохранения Российской Федерации на 2000–2010 гг. // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – М., 2000. – № 3 – С. 3–11.

В. А. Вишневский

УДК 37.018.1:37.034:172.4(470-13)

РЕАЛИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННЫХ И ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ КАК КЛЮЧЕВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА КРЫМА

Современность – особый этап в восприятии ценностей и понимания смысла бытия человека. С одной стороны, нынешняя эпоха несёт нам новые перспективы и творческое вдохновение, а с другой – бросает резкий вызов человечеству. Анализируя события, которые оставил после себя XX век, можно сделать два основных вывода: во-первых, был реализован глобальный скачок в развитии технологий, средств информации и связи. В то же время, в прошлом веке, в военных конфликтах погибло не меньше людей, чем за всю предыдущую историю цивилизованного человечества.

Развитие современного общества отмечается ростом динамики социальных процессов, сложностью решаемых социумом задач, а постоянное обострение глобальных проблем человечества в свою очередь заставляет ведущих учёных, педагогов, социологов, философов и историков всё чаще обращаться к культурным проблемам, которые достаточно часто для своего решения требуют исторических ретроспекций.

Одной из главных и актуальных проблем является возрождение и популяризация в крымском обществе нравственных и этических ценностей, а также понимания их как основного компонента развития поликультурного социума на современном этапе.

В то время, когда человечество в техническом развитии следовало вперёд семимильными шагами, всё больше возрастал разрыв между развитием внешним, то есть научно-техническим прогрессом, и внутренним, нравственным и этическим развитием человека. Решение данной проблемы является актуальным и приоритетным направлением исследований целого спектра современных наук, таких как педагогика, история, этика, социология, правоведение и других.

Анализ современных трудов свидетельствует о том, что вопросам реализации нравственных и этических ценностей в семейном воспитании современного поликультурного общества Крыма уделено небольшое внимание, что подтверждает актуальность данного исследования.

Цель статьи – обоснование необходимости актуализации нравственного и этического семейного воспитания подрастающего поколения в Крыму на современном этапе.

Философ, писатель с мировым именем Г. Сковорода, утверждал мысль о том, что ничего не может быть страшнее человека, обладающего знаниями сложных наук, но не имеющего доброго сердца, а Ницше считал, что быть моральным, этическим – значит быть покорным давно установленному закону или обычаю. Современные авторы утверждают, что нравственность – это преимущество человека перед природой. В научной литературе указывается, что нравственность появилась в начале развития общества. Выдающуюся роль в её возникновении сыграла трудовая деятельность людей. Без взаимопомощи, без определённых обязанностей по отношению к роду человек не смог бы устоять в борьбе с природой. Нравственность выступает как регулятор взаимоотношений людей [6].

К примеру, в педагогическом словаре под редакцией С. Гончаренко нравственность рассматривается как одна из форм общественного сознания; система взглядов и представлений, норм и оценок, которые регулируют поведение людей. Нравственность выполняет также познавательную, оценочную, воспитательную функции, а её составляющими являются этическая деятельность (поступки, поведение человека), этические отношения; нравственное сознание. Нормы и принципы нравственности, идеалы, чувства составляют систему нравственности, которая определяет жизненную позицию определённой социальной общности или индивида, ориентирует их в мире ценностей.

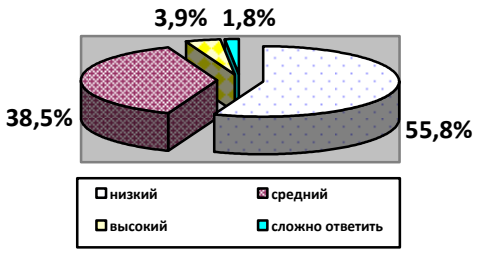
Что касается такого понятия как этическое воспитание, то это – один из важнейших видов воспитания, который реализуется в целенаправленном оформлении нравственного сознания, развитии нравственных чувств и формировании привычек и навыков культурного поведения человека в соответствии конкретной идеологии.

Этическое воспитание осуществляется на национальной основе путём усвоения национальных норм и традиций, богатой духовной культуры народа, тех исторических норм и качеств, которые являются регулятором отношений в обществе, согласованности действий и поступков людей. Такими нормами являются, в первую очередь, гуманизм и демократизм, которые выражаются в идеале свободного человека, способного к честному сотрудничеству, с высокоразвитым чувством собственного достоинства, а также уважением к достоинству другого человека; любовь к родителям, к Родине, к родному языку; правдивость, справедливость, трудолюбие и скромность; готовность защищать слабых, заботиться о младших; уважительное отношение к женщине; умение везде и всегда действовать благородно, культурно, проявлять другие качества [2; 5]. Данный вопрос особо актуален для современного поликультурного крымского общества, которое выра-

батывает новые приоритеты своего культурного развития.

Итак, можно сделать вывод, что если нравственность – это специфический способ нормативного регулирования общественной жизни и деятельности людей, социализация личности, овладение накопленным обществом социально-историческим опытом, то этика – это формирование адекватного нравственного сознания личности.

В рамках личной семилетней педагогической учебно-воспитательной деятельности с 2007 по 2015 гг., при преподавании курсов «Педагогика», «История педагогики», «Этнопедагогика», «Основы профориентационной деятельности» и др., было сделано следующее наблюдение: студентам различных курсов и форм обучения был задан вопрос: «Как вы оцениваете уровень нравственно-этического развития крымского общества?». В исследовании приняло участие порядка 800 человек, результаты представлены в диаграмме 1.



Приведённые результаты свидетельствуют о достаточно критическом отношении студентов к уровню нравственно-этической ситуации в регионе. Более половины граждан региона считают уровень нравственности низким, хотя данный факт демонстрирует не аморальность общества, а его деморализацию. Об истинности полученных результатов говорить достаточно сложно, ведь исследование проводилось не системно, и перед аудиторией ставился только один вопрос, но некоторые тенденции всё-таки можно проследить. С уверенностью можно говорить о наличии проблемы и необходимости повышения воспитательной работы на уровне каждой конкретной семьи.

Организация жизнедеятельности молодёжи требует непосредственного воздействия на неё и взаимодействия с ней. Это должно стать своеобразным фундаментом, на котором базируется и деятельность, и общение, и отношения, и поведение молодых людей. Социальное развитие современной молодёжи требует решительного перевода её с позиции исполнителя в позицию активного участника, соавтора, автора и соисполнителя всего воспитательного процесса. Ведь известная истина утверждает, что бездумный исполнитель никогда не станет хозяином ситуации [1].

В реальной жизни общества наступил тот период, когда необходимо осознать, что если не будет решена проблема развития и становления нравственной личности молодёжи, то ни о каких преобразованиях в нашей реальности не может быть и речи. При этом целесообразно избегать одностороннего подхода к определению целей и содержания воспитания.

Трудно назвать что-то более важное для человека, чем его взаимоотношения с другими людьми. От характера этих отношений многое зависит в нашей жизни: настроение, психологическое самочувствие, работоспособность и т. п. Отношения с окружающими дают возможность видеть смысл своего существования, осознавать себя как часть человеческого общества. Человек, как социальное существо, немыслим вне взаимоотношений с другими людьми. Именно благодаря общению и определённым отношениям, которые складываются в процессе этого общения, человеческий индивид становится личностью, способной осознавать не только других, но и самого себя, сознательно и активно регулировать собственную деятельность и поведение, влиять на окружающих, учитывать их стремления, интересы.

В сложном процессе формирования всесторонне развитой личности ведущее место

принадлежит нравственному и этическому воспитанию.

Как отмечают исследователи, три института играют первостепенную роль в процессе нравственного воспитания человека. Первый – это семья, где ребёнок закладывает основы характера своей личности. Нравственные отношения в семье накладывают отпечаток на всю жизнь человека, поскольку их воздействие связано, во-первых, с сильными переживаниями, во-вторых, они более постоянны, в-третьих, в них закладываются основы всех нравственных отношений человека к обществу, к труду, к другим людям.

Второй – это образовательные институты, через которые поэтапно проходит человек: детский сад, школа, вуз. Переоценить роль этих организаций невозможно, ведь именно в них происходит методически обоснованное и научно выверенное становление личности.

Третьим компонентом, конечно же, должно выступать государство, которому нужно направлять свои управленческие рычаги на создание комфортных условий жизни человека и повышение нравственности.

Основной целью нравственно-этического воспитания как семейного, так и организованного, в образовательных учреждениях является стремление передать знания и культурные традиции, научить молодёжь развивать личностные качества и увеличивать культурное наследие. К сожалению, в целом процесс воспитания направлен на то, чтобы развивать интеллектуальные способности, а не культуру и нравственность.

Для максимальной результативности процесс нравственного и этического воспитания в семье должен основываться на определённых общепринятых принципах, руководящих положениях, отражающих общие закономерности процесса воспитания и определяющих требования к содержанию организации и методов воспитательного процесса. Основные принципы, по нашему мнению, следующие:

– целеустремлённость воспитания предусматривает направление воспитательной работы на достижение основной цели воспитания – гармонии личности, подготовки её к сознательной и активной трудовой деятельности;

– обязательная связь воспитания с жизнью. Суть принципа заключается в том, что воспитательная деятельность должна сформировать у личности чувство необходимости пребывать в обществе;

– единство сознания и поведения в воспитании. Поведение человека – это его сознание в действии. Воспитание такого единства – сложный и противоречивый процесс, поскольку формирование навыков правильного поведения сложнее, чем воспитание сознания;

– воспитание в труде. В основе этого принципа – идея о том, что формирование личности напрямую зависит от её деятельности, от личного участия в труде. Этот принцип опирается и на такое психологическое качество, как стремление ребёнка к активной деятельности;

– комплексный подход в воспитании основывается на диалектической взаимозависимости педагогических явлений и процессов. Воплощение его в жизнь предполагает: единство цели, задач и содержания воспитания; единство форм, методов и приёмов воспитания; единство воспитательных воздействий школы, семьи, общественности, средств массовой информации, улицы; учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей; единство воспитания и самовоспитания;

– воспитание личности в коллективе. Индивид становится личностью благодаря общению и связанному с ним самосознанию. Сочетание педагогического руководства с инициативой и самодеятельностью учащихся является мощным фактором развития человека. Педагогическое руководство обусловлено отсутствием у детей жизненного опыта; воспитание личности возможно, если существуют условия для проявления самостоятельности и творчества, одобряются инициатива и самодеятельность;

– сочетание уважения к личности воспитанника с разумной требовательностью к нему. В этом – главный смысл гуманистической педагогики по формированию необходимых взаимоотношений воспитателей и воспитанников. Этот принцип предусматривает единство требований к воспитанникам со стороны педагогов, контроль их поведения, гуманное отношение к ним, уважение их мнения;

– индивидуальный подход. Такой подход, как индивидуальная коррекция общей системы воспитания, – важное требование к организации воспитательного процесса и одно из условий повышения его эффективности;

– принцип системности, последовательности и преемственности в воспитании. Исходит из того, что для формирования сознания, выработки навыков и привычек поведения, нужна система определённых последовательных воспитательных мероприятий. Такие качества человеческой личности нельзя сформировать, если воспитательный процесс представляет собой случайный набор воспитательных мероприятий, которые будут иметь эпизодический, а не системный характер;

– единство педагогических требований школы, семьи и общественности. Система должна охватывать все стороны учебно-воспитательной работы школы, все формы деятельности ученического и педагогического коллективов, семьи, находить своё выражение в содержании, формах обучения и воспитания, в правилах поведения школьников, в стиле жизни школы, её традициях. Такое единство является одним из условий оптимизации воспитательного процесса [5; 6].

Когда речь идёт о человеке, то обычно имеется в виду два аспекта человеческой природы: то, что мы называем умом или душой – внутренний аспект, и физическое тело – внешний аспект. Внутренний аспект направлен на реализацию фундаментальных духовных ценностей – истины, добра, красоты, любви, а внешний, в свою очередь, отвечает за заботу о физическом комфорте – еда, жильё и одежда, которые, безусловно, необходимы нам для выживания. Образование имеет возможность предоставить молодому поколению знания, позволяющие достичь успеха в материальной сфере. Очень важно, чтобы эти материальные блага были добыты с использованием морали и этики. Такое образование включает в себя воспитание ценностей семьи, развитие характера, преподавание того, как стать гражданином и нравственной личностью.

На основании рассмотренного материала можно сделать вывод, что нравственно-этическое воспитание является многоаспектным процессом формирования духовных качеств и культуры поведения человека. Проблема реализации нравственных и этических ценностей в современном культурном и образовательном пространстве Крыма является особенно важной и актуальной. В рамках исследования установлено, что семья – один из самых важных факторов влияния на личность, поэтому она должна стать фундаментом нравственного и этического развития подрастающего поколения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются аспекты нравственного и этического воспитания в рамках крымского общества. Выявлены институты, играющие важнейшую роль в нравственном воспитании человека, показана первостепенная роль семьи в организации такого воспитания, проанализированы основные принципы организации семейного воспитания с учётом поликультурности и современных тенденций развития социума.

Ключевые слова: нравственность, этика, воспитание, поликультурность, Крым.

SUMMARY

The article deals with various aspects of moral and ethical education in the society of Crimea. Institutions which play an important role in the moral education of the person are identified. The primary role of the family in the organization of such education is shown. The basic principles of family education based on

multiculturalism and modern trends in the development of society are analyzed.

Key words: morality, ethics, education, multiculturalism, Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамова А. Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода // Вестник университета Российской академии образования. – 2008. – № 1 – С. 26.

2. Алексеєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молодої сім'ї: навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.

3. Венгер А. Мечтать не вредно? // Семья и школа. – 1999. – № 11−12. – С. 18−19.

4. Зверева О. Л., Ганичева А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учеб. пособ. – М.: Академия, 1999. – 160 с.

5. Кривоніс С. Роль сім'ї у моральному вихованні дітей // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка – 2002. – № 1. – С. 8.

6. Эрн В. Ф., Сковорода Г. С. Жизнь и учение // Волшебная гора. – 1998. – № 7. – С. 26−157.

А. В. Люликова

УДК 024.6(470+571):004.735

ЛИТЕРАТУРНАЯ СЕТЬ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

Современное общество использует электронные ресурсы во всех видах своей деятельности, например, игровой – в случае обращения к информационным источникам в сети Интернет с целью развлечения и отдыха; трудовой – когда электронный ресурс используется в соответствии с профессиональными потребностями; учебной – в результате использования электронного контента в образовательных целях. Востребованность электронных ресурсов в последние годы обусловлена рядом факторов – информативностью и доступностью, причём доступностью как ситуативной, так и временной.

Важное место электронные ресурсы занимают в образовательной среде, которая в последние десятилетия продолжает претерпевать изменения.

Вопрос о возможности использования электронных ресурсов в образовательном процессе всё чаще становится предметом научных дискуссий среди специалистов в области образования. Так, например, вопрос о принципах информационно-когнитивной дидактики рассматривается М. П. Карпенко; виды, структура и технологии электронных образовательных ресурсов являются предметом исследования В. А. Ильина; принципы web-дидактики и её перспективы определены в трудах С. С. Дикаревой.

В условиях нового образовательного пространства значимость литературных сетей определяется не только их развлекательно-досуговым характером, но, в первую очередь, их информационно-образовательным потенциалом, что и определяет актуальность рассматриваемой проблемы.

Цель статьи – определить место и роль литературных сетей в образовательном процессе высшей школы.

Интенсивное развитие информационных технологий предопределило появление новой формы образования – электронного образования, основой которого, как отмечает В. А. Ильин, являются электронные образовательные ресурсы [2].

Понятие «электронный образовательный ресурс» является новым в педагогической науке, и это, в свою очередь, во многом объясняет дискуссионный характер существующих сегодня подходов к определению данного термина. В. А. Ильин под электронным образовательным ресурсом предлагает

понимать «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме (ГОСТ 52653-2006), для использования которого необходимы средства вычислительной техники» [2]. Структура, содержание, а также основные формы использования электронного ресурса определяются его функциональным назначением и спецификой применения в конкретных информационно-образовательных системах.

Использование в образовательном процессе информационных и медиа- технологий влечёт за собой смену парадигмы обучения и, кроме того, вносит коррективы в систему дидактических принципов. Как отмечает М. П. Карпенко, «центром педагогического процесса становится обучаемый, акцент от научения смещается в сторону изучения» [3, с. 132]. В этой парадигме обучения преподаватель выполняет роль посредника или медиатора между информационной средой обучения и обучаемым, «традиционная педагогика, в которой преподаватель являлся для обучаемого «высшей» инстанцией переходит в педагогику сотрудничества» [3, с. 131].

Роль преподавателя-медиатора предполагает построение нового типа образовательного сценария, в соответствии с которым преподаватель координирует процесс обучения студента, задаёт ему траекторию движения.

Изначально созданные больше в развлекательных целях литературные сети сегодня всё чаще используются студентами при подготовке к занятиям, при выполнении домашних заданий и т. д. Студент использует литературную сеть, как правило, с одной целью – ему нужно получить необходимую информацию. Преимущество электронных ресурсов – возможность доступа к информации в любой ситуации, из любого места, в любое время.

И в этой связи возникает вопрос: а может ли информация, содержащаяся в той или иной литературной сети, стать академически значимой, каковы условия её использования, есть ли требования к её усвоению. Это круг вопросов, на которые предстоит ответить методистам и специалистам в области образования.

Разработчики литературных сетей стремятся к изложению информации, которая отвечала бы требованиям современности, но в то же время не была бы лишена академичности. Критерием востребованности, безусловно, является количество заинтересованной аудитории. Так, одна из крупнейших сегодня Российская Литературная Сеть насчитывает более восьми тысяч постоянных читателей, прочитывающих более четырнадцать тысяч книг ежедневно [8]. Российская Литературная Сеть основана координационным советом ассоциации «Библиотеки России» в рамках проекта «Культура цифрового века». Развитие сети так же, как и финансовую и технологическую независимость проекта, обеспечивает попечительский совет, состоящий из ряда крупнейших компаний высокотехнологичного сектора экономики Российской Федерации.

Разработчики Российской Литературной Сети, непрерывно совершенствуя механизм предоставления информации, ставят перед собой задачу обеспечить комфортный доступ к произведениям авторов классической литературы и современной поэзии и прозы всем заинтересованным читателям, способствуя, тем самым формированию и развитию класса молодых интеллектуалов. Содержание Российской Литературной Сети составляют авторские произведения, справочный материал, критические статьи, галерея фотографий, адреса авторских музеев и пр.

Ресурсы Российской Литературной Сети содержат, помимо авторских произведений, ещё и справочный материал, включая критику, галерею фотографий, адреса авторских музеев и прочие статьи.

Особой популярностью пользуется сегодня Facultet, называющий себя первой в России социальной литературной сетью и являющийся первым в России молодёжным издательством [7].

Цель издательства «Facultet» – открыть читательской аудитории новые имена. Отли-

чительной чертой сети «Facultet» является направленность на работу именно с молодыми и перспективными авторами. Разработчики сети пишут: «Мы хотим, чтобы самые талантливые <…> вышли за рамки интернет-сети и самиздата, а их работы стали доступны в полноценном печатном варианте» [7].

Сам факт существования литературных сетей и их растущая популярность во всём мире делает актуальным вопрос о перспективе современной литературы. Может ли современная литература существовать и развиваться в условиях, когда печатные издания становятся всё менее востребованы, а настольной является так называемая электронная книга?

На этот вопрос отвечают разработчики литературной сети «Литнет.ру» – лозунгом которой является следующий тезис: «Современная литература существует» [4].

Несмотря на заверения разработчиков сайта, всё же следует признать, что популярность литературных сетей и электронной книги является основной причиной наблюдаемому сегодня процесса забвения культа печатной книги.

Действительно, в современном культурном пространстве цифровая литература занимает прочную позицию. Художественная так же, как и научная и публицистическая, литература существует не только в печатном варианте, который стал традиционным и привычным для большинства читателей, но и в цифровом варианте. Цифровая литература – это явление не новое ни для отечественного, ни для зарубежного литературоведения. В последние десятилетия цифровая литература приобрела особую популярность в широких кругах читающей публики.

Проблема существования литературы в столь разных, казалось бы, взаимоисключающих формах – печатной и электронной – актуальна не только среди специалистов в области образования, но и литературоведов, которые отмечают, что деление современной литературы на «печатную» (print) и «цифровую» (digital) стало вполне привычным для западного литературоведения. Кроме того, в современном литературоведении утвердился взгляд на print литературу и digital литературу как на разные, но взаимовлияющие эстетические сущности. «То, что литература, перенесённая на экран компьютерного монитора, качественным образом должна отличаться от печатной, было ясно уже в конце XX столетия, задолго до того, как новаторские, полуфантастические идеи воплотились в привычных технологиях» [1, с. 68].

У цифровой литературы есть прошлое: «она впитала в себя традиции и достижения печатной литературы. Есть у неё, безусловно, и будущее, но нельзя сказать точно, каково оно, несмотря на очевидность некоторых текстуальных и эстетических приоритетов» [1, с. 69]. «Данное явление, – считает исследовательница цифровой литературы О. Дедова, – как и сами технологии, развивается столь стремительно, что делать какие бы то ни было прогнозы в этой области — задача неблагодарная» [1, с. 69].

Литературные сети в современных образовательных условиях интересны, прежде всего, тем, что позволяют студенту-филологу или студенту-гуманитарию не только получать информацию и воспроизводить её, но и предлагают ряд услуг. Так, например, сайт Общественной литературной сети «Общелит» [6] – это интерактивный поэтический журнал со свободной публикацией. Зарегистрированные авторы могут самостоятельно размещать на страницах журнала свои стихи, писать и получать отзывы на произведения. Но кроме услуг электронного издания, литературная сеть предоставляет зарегистрированным авторам другие права, которые позволяют им участвовать в жизни сайта и формировать его редакторскую политику. К таким правам относятся, например, анонсирование стихов, написание обзоров контента, организация поэтических конкурсов, приглашение новых авторов (в данном случае уместно говорить о формирование контента), участие в продвижении своей странички и всего сайта в Интернете. Уровень прав каждого автора регулируется системой баллов, которая совмещает автоматический учёт

активности пользователя, рейтинг его стихов и ручную модерацию. Немаловажно, что все права на размещённую на сайте информацию принадлежат авторам, воспроизведение возможно только с их разрешения.

Социальная литературная сеть «Русское собрание литераторов» предлагает авторам выставить свои произведения, даже незавершённые, на продажу. Читатели получают возможность купить книгу лично у автора, выражая тем самым ему свою признательность и мотивируя его на новое творчество.

Ещё один некоммерческий проект «Новая Литературная Сеть» [5] собирает все возможные материалы, чтобы предоставить сведения о писателях русской и мировой литературы на языке оригинале. Кроме того, авторы предлагают своим читателям принять участие в работе проекта, расширить его информационные возможности.

Предоставляемое право принимать участие в работе проекта переводит пользователей из группы интеллектуальных потребителей в группу созидателей. В данном случае мотивированные таким предложением студенты могут применять свои знания и умения при написании комментариев, отзывов на ту или иную книжную новинку или попробовать себя в роли рецензента.

Подобные краудсорсинговые литературные проекты являются инновационными образовательными технологиями, которые предполагают использование информационно-коммуникационных возможностей сети Интернет, готовят студента к профессиональной деятельности в условиях информационного общества и совершенствованию своих профессиональных умений. Важно отметить, что работа с краудсорсинговыми проектами должна быть синхронизирована с поставленными образовательными и профессиональными задачами.

Информативность литературных сетей облегчает усвоение знаний о различных культурах и традициях, образе жизни народов – всё это воспитывает толерантность по отношению к носителям инокультурной системы. Отметим также, что развитие информационных технологий существенно расширяет палитру видов занятий и учебных продуктов по сравнению с традиционной технологией. Это и электронные учебники, и обучающие электронные образовательные ресурсы, в том числе и литературные сети. Однако традиционная дидактика в принципе не может поставить и тем более решить задачи их эффективного использования в учебном процессе. Проблему того, как и чему учить в новых условиях информационно-коммуникационной среды, предстоит решить уже современной педагогике.

Таким образом, особую значимость приобретает вопрос о формировании национальных электронных библиотек, которые облегчают доступ к информации на разных языках и в этой связи могут быть использованы в учебном процессе. Использование литературных сетей в современном образовательном пространстве является эффективным инновационным дополнением ко многим уже ставшим традиционными образовательным технологиям.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность использования литературных сетей в образовательном процессе. В результате исследования контента литературных сетей определён их информационно-коммуникативный потенциал.

Ключевые слова: литературная сеть, современная литература, образование, ресурс.

SUMMARY

The article is dedicated to possibility of usage of literary nets in educational process. As a result of the research of literary net content its informational and communicative potential is determined.

Key words: literary net, contemporary literature, education, resource.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дедова О. Перспективы цифровой литературы // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 115. – С. 67–71.

2. Ильин В. А. Электронные образовательные ресурсы. Виды, структуры, технологии

// Электронный научный журнал «Программные продукты, системы» [Электронный ресурс]. – 2014. – № 1. – Режим доступа: http://swsys-web.ru/electronic-educational-resources.html

3. Карпенко М. П. Когномика. – М.: СГА, 2009. – 225 с.

4. Литнет.ру. – Режим доступа: http://www.litnet.ru/

5. Новая Литературная Сеть. – Режим доступа: http://www.nnekrasov.ru/draft/

6. Общественная литературная сеть «Международная русскоязычная литературная сеть: поэзия, проза, критика, литературоведение». – Режим доступа: http://www.obshelit.ru/

7. Первая в России литературная социальная сеть «Facultet». – Режим доступа: http://www.facultetbook.ru/

8. Российская литературная сеть. – Режим доступа: http://www.rulib.net/

О. А. Овсянникова, С. С. Бешенцева

УДК: 372.87

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО КРУГОЗОРА ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Начавшееся в середине XX столетия бурное развитие информационных технологий заложило основу формированию общества современного типа – информационного общества. Средства массовой информации взяли на себя значительную часть функций по формированию сознания людей, воспитанию их вкусов, взглядов, привычек, предпочтений. Особо сильное воздействие средства массовой информации способны оказать на развитие личности подростка, осуществляющего общение посредством различных видов СМИ [9]. К сожалению, СМИ могут оказывать и негативное влияние на детей и оградить от него практически невозможно, но необходимо сделать так, чтобы школьники самостоятельно научились анализировать и отбирать для себя информацию, положительно влияющую на развитие личности. Для того чтобы нейтрализовать негативное влияние СМИ, необходимо развивать критическое мышление и кругозор школьников. В педагогическом опыте уже имеются отдельные попытки решения данной проблемы: анализ телевизионных программ на предстоящую неделю, использование телепередач в учебном процессе и т. д. Кроме того, некоторые авторы занимались вопросами рассмотрения средств массовой информации как элемента манипулятивного воздействия на подростков (О. В. Гордякова, А. А. Левицкая, Ю. Н. Усов, Г. Шиллер и др.). Е. И. Федотовская разработала методику развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах. А. Л. Макарьев изучал формирование художественного кругозора и предпочтений учащихся. С. В. Попова рассматривала аспекты развития музыкального кругозора подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях. В процессе работы по формированию музыкального кругозора подростков В. В. Давыдовым, С. В. Поповой доказана эффективность таких средств обучения, как учебные видеозаписи, дидактический материал на печатной основе. Но никто из авторов не изучал проблему развития критического мышления и музыкального кругозора подростков средствами массовой информации на предмете «Искусство».

По нашему мнению, значительными возможностями в развитии критического мышления и музыкального кругозора учащихся обладают уроки искусства, где предусмотре-

но знакомство с различными телепередачами, кинофильмами, журналами, то есть использование различных средств массовой информации. В свою очередь, средства массовой информации в более интересной для школьников форме (различных фильмов, телепередач, статей и др.) распространяют информацию о видах, жанрах, произведениях искусства, что положительно влияет на мировоззрение и кругозор обучающихся.

Цель статьи – разработать и описать методику развития критического мышления и музыкального кругозора учащихся 8-х классов средствами массовой информации в рамках предмета «Искусство», проверить её эффективность.

В связи с данной целью были поставлены определенные задачи:

1. Раскрыть понятие «средства массовой информации»;
2. Рассмотреть амбивалентность влияния СМИ на подростков;
3. Уточнить понятия «критическое мышление» и «музыкальный кругозор»;
4. Выявить показатели развитого музыкального кругозора и критического мышления подростков;
5. Разработать методику развития критического мышления и музыкального кругозора средствами массовой информации на уроке «Искусство»;
6. Описать опытно-поисковую работу по развитию критического мышления и музыкального кругозора СМИ на предмете «Искусство», проанализировать полученные результаты.

Под средствами массовой информации (далее СМИ) понимается наиболее употребительное обозначение средств повседневной практики сбора, обработки и распространения информации, предназначенной для массовых аудиторий [14]. Я. Н. Засурский также определяет СМИ как «многофункциональный социально-политический институт, действующий через систему относительно локальных средств информации и характеризующийся: а) обращённостью к массовой аудитории и общедоступностью; б) корпоративным характером производства и распространения информации; в) социально-преобразовательным потенциалом» [14, с. 23]. К основным и наиболее действенным средствам массовой информации, с помощью которых можно воздействовать на молодое поколение, относятся: телевидение, пресса и Интернет [16]. По мнению В. Б. Бриткова, именно данные СМИ в большей степени создают предпосылки для усвоения теоретического мировоззрения и закрепления его с помощью новых фактов [4].

Особенно сильное воздействие оказывают СМИ на личность подростков, которые стремятся познать мир и самого себя. По мнению Н. Г. Тагильцевой, «одним из средств пополнения знания о себе и других людях является художественная деятельность: восприятие художественных произведений и создание художественного продукта» [20, с. 46]. СМИ предоставляют такую возможность восприятия различных видов художественных произведений и создания творческих продуктов, например, проектов или учебных фильмов с использованием СМИ.

К основным возрастным особенностям детей подросткового возраста, по мнению Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейна, относятся: чувство взрослости, подражание (взрослым, сверстникам, кумирам). Характерной чертой этого возраста является любознательность, пытливость ума, стремление к познанию информации [3; 23]. Все эти особенности необходимо учитывать при развитии как критического мышления, так и музыкального кругозора подростков.

Ведущей деятельностью подростков является коммуникативная. Общаясь, в первую очередь, со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни, о себе. Также подросток общается и через СМИ, но не всегда это общение носит позитивный характер. К негативному влиянию СМИ необходимо отнести: обесценивание информации для подростков, отрицательное влияние на качество межличностного обще-

ния. По мнению Э. Гинзбург, одним из негативных эффектов глобальной компьютерной сети является широкое распространение различной информации сомнительного содержания [6]. Кроме того, существуют информационные воздействия, прямо угрожающие психическому или физическому здоровью человека. Е. В. Якушина утверждает, что СМИ становятся досугом детей, что, безусловно, отнимает огромное количество времени от основных занятий (учение уроков, посещение секций, общение со сверстниками) [26]. Т. П. Авдулова отмечает, что в отличие от традиционных институтов социализации влияние средств массовой информации стихийно и спонтанно, а воздействие на личность носит относительно неконтролируемый характер [1]. Помимо негативного влияния на подростков, можно выделить и несколько позитивных моментов: СМИ держит подрастающее поколение в курсе всех происходящих событий, утоляя «информационный голод»; средства массовой информации повышают различные виды культуры; снимают социальную напряжённость [9]. Но всё это при условии их качества и тщательного анализа и контроля со стороны взрослых (родителей, учителей), что и является одним из аспектов данной работы.

Для развития критического мышления и музыкального кругозора подростков на предмете «Искусство» необходимо проанализировать их сущность и уточнить определения данных понятий. Сегодня в различных научных источниках можно найти разные определения критического мышления, приведём лишь некоторые из них. Более подробное определение даёт Д. Халперн: «Критическое мышление – это интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтезирования и/или оценки информации, полученной или порождённой наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия» [24, с. 203]. Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил пришли к мнению о том, что «думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов» [19, с. 128]. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений. По мнению Р. Х. Джонсон, И. О. Загашева, критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. По данным А. В. Бутенко, набор ключевых навыков, необходимых для критического мышления, включает в себя наблюдательность, способность к интерпретации, анализу, выведению заключений, способность давать оценки, умение выдвигать способы решения социальных проблем в жизни, умение давать собственную аргументированную оценку событиям [5].

Опираясь на суждение Е. И. Федотовской о том, что механизм критического мышления включает выявление проблемы, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, а также способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем [22]; на высказывания Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил о том, что критическое мышление – есть сочетание нескольких умений; а также на мнение А. В. Бутенко о наборе ключевых навыков критического мышления, среди которых способность давать оценки, умение выдвигать способы решения социальных проблем в жизни; относительно детей подросткового возраста «критическое мышление» рассматривается нами как умение анализировать и давать аргументированную оценку событиям и явлениям, умение выдвигать способы решения различных, в том числе социальных проблем.

Развитие кругозора – важный аспект формирования всесторонне развитой личности. Являясь существенным показателем образованности выпускника современной школы, кругозор обеспечивает быстрое самоопределение личности и стимулирует её развитие. Кругозор, в частности музыкальный, служит

разностороннему обогащению человека, развивает способность к творчеству, самостоятельности, расширяет знания, активизирует интерес. Т. Ф. Ефремова определяет кругозор как интерес к чему-либо и объём знаний [12]. Наиболее подробно в сфере музыкального образования описывает музыкальный кругозор В. С. Попова. По её мнению, музыкальный кругозор подростка вбирает в себя определённый опыт культуры музыкального восприятия, переживания, эмоционально-образного мышления, художественной оценки музыкальных явлений, а также представляет собой синтез музыкального знания, включающего наряду с содержательно-информативным, историческим и региональным компонентом, эмоционально-ценностный блок, интересы и потребности в самообразовании, самосовершенствовании [18]. Исходя из вышеизложенных мнений, «музыкальный кругозор» подростков можно определить как наличие интереса к искусству, в частности, к музыкальному, и объём музыкальных знаний.

Опытно-поисковая работа по развитию критического мышления и музыкального кругозора подростков средствами массовой информации в рамках урока «Искусство» проводилась на базе МАОУ СОШ № 68 г. Тюмени в 8 «А» классе и включала в себя несколько этапов: начальная диагностика, проведение развивающих занятий, итоговая диагностика. В исследовании приняли участие 32 школьника. На начальном этапе диагностики уровень развития критического мышления и музыкального кругозора учащихся оценивался по выделенным критериям и показателям. Показатели критического мышления и музыкального кругозора были определены на основе обозначенных определений данных понятий.

Первым критерием являлось критическое мышление. Первый показатель этого критерия – умение давать аргументированную оценку событиям.

Для выявления этого показателя применялся метод многомерного анализа фильма (в данном случае музыкального фильма «Цирк», при восприятии использовался фрагмент исполнения зрителями цирка «Колыбельной» для укачивания темнокожего ребёнка). Сущность данного метода заключается в том, что анализ фильма затрагивает не только определение главной идеи фильма и её аргументацию, но и анализ музыкального материала с точки зрения определения жанра фильма и основных средств музыкальной выразительности фрагмента музыкального произведения.

Второй показатель критерия «критическое мышление»: умение выдвигать способы решения социальных проблем в жизни и искусстве. Для диагностики второго показателя использовался метод беседы (на основе просмотренного фрагмента фильма «Цирк»), которая предполагала обсуждение двух вопросов: Каковы способы решения данной проблемы в жизни? Каковы способы решения данной проблемы в искусстве?

Вторым критерием являлся музыкальный кругозор. Первый показатель данного критерия: интерес к искусству, в частности к музыкальному. Для выявления этого показателя использовался диагностической метод – анкетирование. Учащимся предлагалась анкета с определённым рядом вопросов о музыкальных предпочтениях, посещении культурных мест и роли музыки в жизни каждого учащегося, обсуждались интересы детей к искусству, традиции в классе, например, поход всего класса в филармонию или театр. Учащиеся письменно заполняли анкеты с приведением жизненных примеров.

Второй показатель критерия «музыкальный кругозор»: объём знаний по музыкальному искусству. Для выявления уровня этого показателя применялся метод музыкально-словесной викторины. Викторина состояла из 2-х частей. Первая – анкета с вопросами, вторая – собственно музыкальная викторина. В анкете присутствовали вопросы открытого и закрытого типа, последнее задание предполагало прослушивание музыкальных произведений с целью определения композитора, названия композиции и её эпохи. В число закрытых вопросов (с вариантами ответов)

входили, например, такие как: назовите произведение для солирующего инструмента и оркестра, назовите музыкальное произведение свободной формы из нескольких контрастных частей, основанное на народных мотивах с вариантами ответов. В список произведений, которые были использованы в музыкальной викторине, вошли такие мировые композиции, как «Концерт № 1 си-бемоль минор для фортепиано с оркестром» П. И. Чай-ковского, «Токката и фуга ре минор» И. С. Баха, «Зима» из цикла «Времена года» А. Вивальди.

Каждый показатель критического мышления и музыкального кругозора подростков оценивался по бальной системе (от 0 до 2-х). Анализ начальной диагностики показал недостаточный уровень развития критического мышления и музыкального кругозора школьников, что определило необходимость их развития.

Для развития критического мышления и музыкального кругозора была разработана методика, реализуемая на предмете «Искусство» с использованием основных видов СМИ.

Методика развития критического мышления и музыкального кругозора подростков на предмете «Искусство» с использованием основных видов СМИ (телевидение, пресса, Интернет) включала два этапа: 1. Подготовительный, цель которого: развитие интереса к различным видам искусства, развитие умения объективно анализировать информацию, расширение музыкальных предпочтений и знаний школьников об искусстве. Для решения поставленной цели применялись следующие методы: метод анализа телепередачи (или статьи из журнала, газеты, музыкального фильма), метод лекции-дискуссии с презентацией. Метод анализа телепередачи был направлен на развитие критического мышления подростков, метод лекции-дискуссии использовался для развития музыкального кругозора. Всего с подростками было проведено 4 занятия. В рамках анализа телепередачи был выбран фрагмент телепередачи с ведущим М. Швыдкой «Культурная революция», а также анализировалась статья «Сублимация звукового ряда в кинофильме». Для развития музыкального кругозора учащиеся дискутировали по проблемам, заложенным в рок-опере «Юнона и Авось» А. Рыбникова, а также проводилась лекция-дискуссия на тему «Образ Снегурочки в различных видах искусства». На подготовительном этапе с учащимися применялись следующие формы работы по источнику получения знаний: словесные и наглядные.

2. Второй этап – основной. Целью его являлось развитие умения самостоятельно добывать информацию об искусстве, анализировать её, создавать на основе этой информации творческие продукты, а также развитие умения аргументированно высказывать свою точку зрения. Для решения поставленной цели применялись методы: метод проекта, метод создания учебного фильма и метод деловой игры. Данные методы были направлены на развитие и критического мышления, и музыкального кругозора. На данном этапе было проведено 5 занятий. Подростки создавали и защищали проект «Из истории создания военных песен», создавали учебный фильм «Героические улицы Тюмени», проводилась деловая игра на тему «Современность в искусстве». Формы организации учебной деятельности, которые применялись на данном этапе: самостоятельная, групповая работа и форма конференции.

Охарактеризуем сущность и специфику методов на подготовительном и основном этапах исследования.

Характеристика методов на подготовительном этапе методики.

Метод анализа – это теоретический метод исследования, характеризующийся выделением и изучением отдельных частей объектов исследования [2]. В данном случае метод анализа телепередачи (или статьи из журнала, газеты, фрагмента музыкального фильма) включает в себя подбор фрагмента (телепередачи, статьи, музыкального фильма) с социальной или нравственной проблемой, дис-

куссионное обсуждение главного вопроса, высказывание разных точек зрения на проблему и их аргументацию.

Метод лекции-дискуссии с презентацией, в котором лекция рассматривается как групповое учебное занятие, в рамках которого предполагается устное систематическое и последовательное изложение материала по какой-либо проблеме, теме вопроса и т. д. Применение лекции как метода обучения в условиях современной школы позволяет значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлекать их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения творческих заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью. Дискуссия как метод обучения основана на обмене взглядами по определённой проблеме, причём эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнения других лиц. Этот метод необходим для развития умения аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. В нашем случае лекция предполагала изложение материала с наглядными данными (презентацией) и дискуссию по теме лекции.

Методы основного этапа: метод проекта. По данным Е. С. Полат, это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [11]. В рамках нашего исследования учащиеся работали над проектом «Из истории создания военных песен», проект предполагал групповую форму работы. Школьники делились на восемь групп по четыре человека и распределяли обязанности в рамках своей группы. Конечным продуктом данного вида работы явился творческий доклад с презентацией об истории создания какой-либо военной песни, защита которого проходила в форме конференции.

Следующий метод – это метод создания учебного фильма (на тему «Героические улицы Тюмени»). Охарактеризуем его более подробно. Учебное кино – это вид научного кино, предназначенный для использования в учебном процессе. Создание учебного фильма рассмотрено нами с позиции метода, исходя из его определения. Метод – это совокупность приёмов или способов познания и освоения действительности, направленных на выполнение определённой цели [2]. Метод создания учебного фильма предполагал выявление определённой социальной или нравственной проблемы, подбор необходимого теоретического материала и создание видеофрагмента, либо включение небольшого видеофрагмента в презентацию, в котором отражались сущность и значимость данного явления, подбор соответствующего музыкального сопровождения. При создании учебного фильма использовались групповая и индивидуальная форма работы. Процесс создания учебного фильма включал следующие этапы (они отмечены в статье Овсянниковой О. А. «Учебные фильмы как средство развития личности подростков в рамках школьного предмета «Искусство» [17, с. 73]):

1 этап – обсуждение актуальных проблем, в данном случае, героизм советского народа в период Великой отечественной войны;

2 этап – разделение и работа по группам: каждая группа самостоятельно выбрала улицу города Тюмени, отвечала за поиск информации, работала с видео средствами, подбирала музыкальное сопровождение для видеофрагмента, которое соответствовало бы характеру предложенной информации, готовила вопросы для дискуссии и создавала презентацию.

3 этап – показ учебного фильма всем учащимся своего класса или другому классу, проведение дискуссии, в рамках которой школьники обсуждали примеры героизма своих дедов и прадедов, пришли к выводу о том, что необходимо разговаривать на данную тему с молодым поколением.

4 этап – обсуждение и анализ результатов проведённой работы по созданию фильма, прогнозирование новых фильмов на актуальные темы.

В качестве учебного фильма учащиеся выбрали разные варианты, например, фрагмент исторического фильма, слайд-презентация, либо фрагмент видеозаписи о героической улице Тюмени в настоящее время и памятника или мемориальной доски. В качестве музыкального сопровождения были использованы следующие произведения: С. В. Рахманинов «Вокализ», Д. Д. Шостакович «Ленинградская симфония», М. Бернес «Журавли», «Грёзы» Р. Шумана в обработке для хора А. В. Александрова, слова и музыка Елены Плотниковой «О той весне».

Каждый учебный фильм обсуждался учащимися в ходе его защиты. Обсуждению подлежали вопросы о месте нахождения мемориальной доски или памятника, о захоронении героя, по каким причинам администрация города решила назвать улицу в честь данного воина, почему именно это произведение взяли в качестве сопровождения.

Наиболее ярким, по мнению класса, оказался доклад о подвиге Зои Космодемьянской. Учащиеся подробно описали не только её биографию, но и заслуги военной службы, отличительные награды. В качестве учебного фильма был использован фрагмент художественного кино, также была создана слайд-презентация с музыкальным сопровождением «Господи, помилуй» в исполнении Ж. Бичевской.

На основном этапе применялся метод деловой игры, данный метод имитирует реальную жизнь, реальные проблемы современного общества, позволяет участникам игры экспериментировать, проверять разные способы поведения и даже совершать ошибки, которые в реальности нельзя себе позволить, рассматривать разные точки зрения и оспаривать их [2]. В нашем исследовании школьники имитировали сократовский спор двух групп философов, которые высказывали разные точки зрения и аргументировали их в рамках темы «Современность в искусстве».

После реализации методики осуществлялась итоговая диагностика исследуемых качеств подростков, которая проводилась по тем же критериям, показателям и диагностическим методам, что и в начальной диагностике, изменялись лишь материал заданий, фрагмент фильма, музыка к музыкально-словесной викторине, вопросы открытого и закрытого типа. Подводя итог диагностики, следует отметить появление у учащихся потребности в общении с искусством, развитие способности анализировать информацию в СМИ, высказывать и аргументировано отстаивать собственную точку зрения, умение оспаривать мнение одноклассников, а также расширение и улучшение качества знаний, определение предпочтений в сфере искусства.

По данным итоговой диагностики можно наблюдать повышение уровня развития критического мышления и музыкального кругозора, что подтверждает эффективность разработанной методики.

По результатам начальной диагностики уровня развития критического мышления 12,5% учащихся 8 «А» класса показали высокий уровень развития критического мышления, 43,7% – средний и 43,7% – низкий. По результатам начальной диагностики уровня развития музыкального кругозора 15,6% учащихся 8 «А» класса показали высокий уровень развития критического мышления, 34,3 % – средний и 50% – низкий. Данные начальной диагностики показали недостаточный уровень развития критического мышления и музыкального кругозора, что определило необходимость их развития.

Для развития критического мышления и музыкального кругозора была разработана методика, состоящая из двух этапов: подготовительного и основного.

На подготовительном этапе использовались метод анализа телепередачи (или статьи из журнала, газеты, музыкального фильма), метод лекции-дискуссии с презентацией.

Метод анализа телепередачи направлен на развитие критического мышления подростков, метод лекции-дискуссии использовался для развития музыкального кругозора. На данном этапе применялись следующие формы работы по источнику получения знаний: словесные и наглядные.

На основном этапе методики использовались метод проекта, метод создания учебного фильма и метод деловой игры. Данные методы были направлены на развитие и критического мышления, и музыкального кругозора. Формы работы в рамках данного этапа включали: групповую, самостоятельную работу и форму конференции.

По данным итоговой диагностики можно наблюдать повышение уровня развития критического мышления и музыкального кругозора подростков. Производя количественную оценку работ учащихся по развитию критического мышления необходимо отметить, что 13 учащихся перешли с низкого уровня развития на средний, 7 учащихся со среднего на высокий. На прежнем уровне в развитии критического мышления в 8 «А» классе остались 12 человек из 32-ти, из них 3 человека остались на высоком уровне, 8 на среднем и 1 на низком. Но при этом количество баллов увеличилось у каждого учащегося.

Анализ работ учащихся по развитию музыкального кругозора показал, что 13 учащихся перешли с низкого уровня на средний и 1 с низкого на высокий. Со среднего уровня на высокий перешло 8 учащихся. На прежнем уровне в развитии музыкального кругозора в 8 «А» классе остались 9 человек из 32-ти, из них 5 человека остались на высоком уровне, 3 на среднем и 1 на низком, но при этом количество баллов также повысилось у каждого учащегося.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема нивелирования отрицательного влияния средств массовой информации на детей подросткового возраста в рамках общеобразовательного предмета «Искусство»; уточняются понятия «критическое мышление» и «музыкальный кругозор», определяются их показатели, обосновывается их взаимное развивающее влияние; описываются диагностические задания по выявлению уровня развития критического мышления и музыкального кругозора на предмете «Искусство», рассматривается методика развития указанных качеств в рамках предмета «Искусство» с использованием основных видов СМИ: телевидения, прессы, Интернета; анализируются основные результаты опытно-поисковой работы.

Ключевые слова: средства массовой информации, критическое мышление, музыкальный кругозор, школьный предмет «Искусство», учебный фильм, метод анализа телепередачи.

SUMMARY

The article considers the problem of neutralizing negative influence of mass media on teenagers within the General subject «Art»; the concepts of «critical thinking» and «musical horizons» are clarified, their indicators are defined, their mutual developmental impact is proved; diagnostic tasks on identifying the level of development of critical thinking and musical horizons concerning the subject of «Art» are described, the methodology for the development of these qualities within the bounds of the subject «Art» with the use of the main types of media (television, press, Internet) is dealt with; main results of experimental and research work are analyzed.

Key words: media, critical thinking, musical horizons, school subject «Art», an educational film, method of analysis shows.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдулова Т. П. Тенденции социализации подростков в контексте информационных предпочтений // Психологические исследования. – 2011. – № 6. – С. 57– 65.

2. Бабанский Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе. – М., 1981. – 314 с.

3. Божович Л. И. Личность и её формирование в подростковом возрасте. – М., 2011. – 285 с.

4. Бритков В. Б. Информационные технологии в национальном и мировом развитии // Общественные науки и современность. – 2000. – № 1. – С. 38–43.

5. Бутенко А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002. – 176 с.

6. Гинзбург Э. Когда компьютер приносит беду // Обучение в России. – 2006. – № 11. – С. 32–40.

7. Гордякова О. В. Оценка эмоционального отношения детей и подростков к сценам агрессии в телерекламе // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – М., 2002. – Ч. 2. – С. 143–154.

8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

9. Джишкариани Т. Д. Влияние СМИ на формирование личности подростков как педагогическая проблема // Проблемы педагогического процесса. – 2012. – № 3. – С. 15 – 18.

10. Джонсон Р. Х. Несколько замечаний касательно обучения критическому мышлению // КМ новости, 1985. – Т. 4 – № 1. – С. 125–137.

11. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

12. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 2000. – 367 с.

13. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

14. Засурский Я. Н. Система средств массовой информации России. – М.: Аспект-пресс, 2003. – 259 с.

15. Левицкая А. А. Ваш ребёнок и реклама. – М.: Информация для всех, 2011. – 98 с.

16. Полуэхтова И. А. Телевидение как механизм социального контроля / И. А. Полуэхтова // Вестник Московского университета: Социология и политология. – 1998. – № 1. – С. 49–60.

17. Овсянникова О. А. Учебные фильмы как средство развития личности подростков в рамках школьного предмета «Искусство» // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6. – С. 71–74.

18. Попова С. В. Формирование музыкального кругозора подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях: диссерт. работа. – М., 1998. – 133 с.

19. Темпл Ч. Основы критического мышления. – М.: Изд-во Института «Открытое общество», 1997. – 269 с.

20. Тагильцева Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67. – № 3. – С. 45–51.

21. Усов Ю. Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: автореф. дис. канд. филос. наук. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2010. – 78 с.

22. Федотовская Е. И. Развитие критического мышления как задача высшей школы. Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков: автореф. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – М., 2003. – С. 282–291.

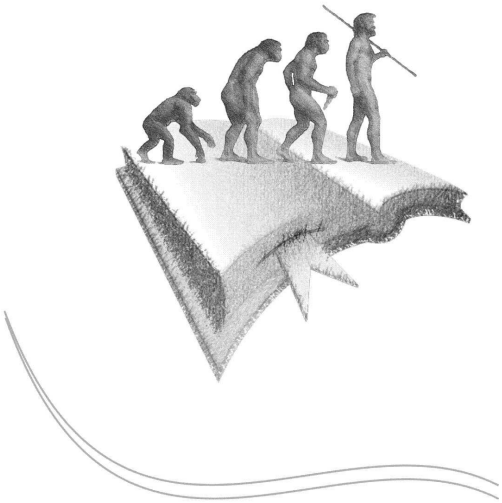
23. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка. – М., 2012. – 204 с.

24. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

25. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. – М.: Мысль, 1980. – 325 с.

26. Якушина Е. В. Подростки в Интернете: специфика информационного взаимодействия // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 55.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



М. В. Масаев

УДК 37. 04 + 930. 1

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: БАЗОВЫЕ АСПЕКТЫ

В последнее время в связи с участившимся применением из-за усиленной рекламы лекарственных препаратов, многие из которых противопоказаны к использованию в период беременности (некоторые антибиотики, нейролептические и противосудорожные препараты, гормональные и плодоизгоняющие средства), а также по причине курения, роста алкоголизма и распространения наркомании, ухудшения питания матерей, повышения радиационного фона и ухудшения экологической обстановки всё чаще рождаются дети с внутриутробным поражением мозга, дети-олигофрены.

В результате приватизации дошкольных детских учреждений и передачи их коммерческим структурам для иных целей создаются условия для распада у маленьких детей уже сформировавшихся психических функций, возникают состояния деменции, различных групп степени умственной отсталости: дебильности, имбецильности и идиотии.

Ухудшение социальных условий воспитания и обучения вызывает развитие у детей аутизма.

Педагог-дефектолог не может устранить дефекты общественного развития. Но он может и должен работать с детьми с дефектами развития, удельный вес которых среди общего количества детей растёт. Всё это обусловливает растущую актуальность затрагиваемой в статье тематики.

Объект исследования – специальная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика, тифлосурдопедагогика, логопедия, олигофренопедагогика и т. д.).

Предмет исследования – история и проблематика специальной педагогики.

Новизна постановки вопроса об истории и ключевых проблемах специальной педагогики заключается в том, что вопрос этот ставится и решается в минимальном объёме научного текста.

Цель работы – в условиях минимального объёма научного текста рассмотреть вопрос об истории и ключевых проблемах специальной педагогики.

Для достижения этой цели автор поставил перед собой задачи:

– найти способ кратко и доступно рассмотреть вопросы истории и современных проблем специальной педагогики;

– рассмотреть с помощью этого способа историю специальной педагогики от Владимира Святого до компетентностного подхода к организации работы педагога-дефектолога;

– обратить на проблемы специальной педагогики внимание широкой общественности с целью обеспечения необходимых социальных условий для решения стоящих перед специальной педагогикой педагогических проблем.

Для решения этих задач применяется показ истории и проблем специальной педагогики в лицах и событиях (образах и символах).

Выбор метода связан с работами автора, в частности, с его «Философией истории» [1] и «Curriculum vitae парадигмальных образов и символов эпох и цивилизаций» [2].

Подходы к рассмотрению вопросов проблемы содержатся в статьях: «Формирование парадигмального образа инновационной модели образования: трудности и пути решения» [3, с. 85–88]; «Гносеологический аспект формирования парадигмального образа инновационной модели образования (философско-историческое измерение)» [4, с. 141–143]; «Сучасні аспекти філософії освіти в Україні у контексті осягнення становища вітчизняного досвіду» [5, с. 86–89]; «Базовые императивы формирования парадигмального образа нового экономического мышления в контексте реализации национальных экономических интересов Украины в рамках евроинтеграционных процессов в условиях хозяйственных трансформаций» [6, с. 84–87]; «Новітні педагогічні технології у контексті нової парадигми економічної освіти» [7, с. 183–184]; «Новітні педагогічні технології у контексті впровадження інноваційних методів навчання студентів економічних спеціальностей» [8, с. 69–71]; «Філософія освіти: феномен та ідеологія у контексті сучасного освітнього процесу (у світлі концепції парадигмальних образів і символів епох і цивілізацій)» [9, с. 12–15]; «Роль духовного фактора в подготовке и деятельности маркетолога» [10, с. 14; 11, с. 53–62]; «Факторы усвоения ребёнком общественно-исторического опыта как символического контекста перманентно развивающейся цивилизации в свете концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов (в рамках постижения психолого-педагогических аспектов развития личности в детские годы)» [12, с. 50–54].

Историю специальной педагогики в России и на Украине следует начать с великого князя Киевской Руси Владимира Святого. Как свидетельствует «История олигофренопедагогики» В. И. Бондар и В. В. Золотоверх [13], «прийнявши християнство, Володимир Святославич розпочав будівництво лікарень, притулків і богаділень, з особливою наполегливістю піклувався про хворих, калічних та убогих. Є докази, що в Києво-Печерській лаврі вже у першій половині XI ст. відкрився притулок для дітей, в якому окрім сиріт, хворих та убогих перебували й так звані калічні діти (глухі, сліпі, недоумкуваті)» [13, с. 31]. В одной из летописей, написанной в XI веке монахом Иаковом, подчёркивается щедрость Владимира Святославича, который «не только в дому своём творил милостыню, но и по всему городу, и, не только в Киеве одном, но по всей земле русской; в городах и сёлах – везде творил милостыню, одевал нагих, алчущих кормил и жаждущих напоял, странных покорял милостью, церковнослужителей почитал, любил и миловал, давая им всё нуж-

ное; нищих, сирот, слепых, хромых и тяжело больных – всех миловал, одевал, накормлял и напоял» [14, с. 569].

На первом этапе истории специальной педагогики (от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения детей с дефектами развития), который проходил с VIII в. до н. э. по XII в. н. э., от законов Ликурга до появления первых светских приютов для слепых, кроме символической личности Ликурга, законы которого отразили неприятие ребёнка-инвалида античным миром, следует снова вернуться к личности великого князя Киевского Владимира Святого, вменившего призрение инвалидов церкви. При нём один из основателей Киево-Печерской лавры – преподобный Феодосий основал первую монастырскую больницу-богадельню, где, по летописным свидетельствам, оказывалась помощь калекам и глухонемым [15, с. 90].

На втором этапе развития специальной педагогики: от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей – с XII по XVIII век символической фигурой стал основоположник тифлопедагогики В. Гаюи (1745–1822), основавший первые общеобразовательные учреждения для слепых во Франции и в России (14 октября 1806 года в Павловске, по указанию императрицы Марии Фёдоровны, было открыто опытное училище для 12 глухонемых, а в 1807 г. – первая школа для слепых, созданная В. Гаюи при Смольнинской богадельне в Санкт-Петербурге по инициативе императора Александра I).

Третий период истории специальной педагогики: от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование – конец XVIII – начало XX в. – связан с личностью Л. Брайля (1809–1852), автора системы рельефного письма, позволяющего слепому свободно читать и писать.

Четвёртый этап развития истории специальной педагогики: от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нём, начался с XX в. и продолжался до 70-х годов этого века, символическими знаками которого стали Европейская социальная хартия (1961 г.), Декларация социального прогресса и развития ООН (1969 г.), утвердившие обеспечение защиты людей, страдающих физическими и умственными недостатками [15, с. 107], и Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971 г.) [15, с. 108].

Пятый этап развития специальной педагогики: от равных прав к равным возможностям, от «институциализации» к интеграции – только начинается. Его символом становится компетентностный подход к построению всего педагогического процесса.

О компетентностном подходе пишут А. Л. Андреев [16], И. А. Зимняя [17], О. Е. Лебедев [18], Н. Б. Лебедева и О. Н. Шилова [19], Дж. Равен [20], И. Н. Фомина [21], А. Хуторской [22], а также А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова [23] и многие другие.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетенции» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации системы образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить изменения в образовании, как в школьном, так и в высшем, обусловленные изменениями, происходящими в обществе [18, с. 3].

Понятийный аппарат, характеризующий компетентностный подход в образовании, ещё не устоялся.

Тем не менее, попытаемся дать рабочее определение ключевой компетенции личности, которую призван формировать компетентностный подход в педагогическом процессе.

Компетенция − это интегральная (совокупная) характеристика интеллектуальных

ресурсов личности, знаний, умений и навыков, проявляемых как способность и готовность личности к самостоятельным и проектировочным действиям при решении поведенческих и действенно-практических задач.

В этой связи сам компетентностный подход предстаёт как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Особенно важным этот подход представляется при аутизме и аутических чертах личности обучаемых и воспитуемых, так как отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверхранимость в контактах со средой не компенсируются традиционной системой знаний, умений, навыков, а выходят далеко за рамки этой системы, что и отличает компетентностный подход в педагогике от её традиционных методик.

Вопрос конкретного применения компетентностного подхода в специальной педагогике пока ещё не нашел освещения в научной литературе и ждёт своих больших исследователей. История специальной педагогики не закончилась. Она продолжается.

В заключение можно сделать следующие выводы:

– специальная педагогика имеет свою историю, она состоит из пяти этапов, существенно отличающихся по стоящим перед специальной педагогикой задачам и способам их решения;

– специальная педагогика, особенно на последнем этапе его развития, пытается не отставать от достижений передовой педагогической мысли, но на пути её развития стоят специфические трудности, связанные с особой сложностью стоящих перед нею педагогических задач работы с детьми, имеющим те или иные отклонения в своём развитии.

АННОТАЦИЯ

Автор, пользуясь методом применения образов и символов, кратко освещает этапы исторического развития специальной педагогики от Ликурга и Владимира Святого до Европейской социальной хартии (1961 г.) и Деклараций ООН (1969 г. и 1971 г.) о правах умственно отсталых лиц. Статья рассматривает главную ключевую компетенцию современного педагога в качестве интегрального образа профессионально-квалификационной модели педагога, в том числе и в специальной педагогике.

Ключевые слова: образ, символ, специальная педагогика, компетентностный подход.

SUMMARY

The author, using the method of images and symbols, briefly exposes the periods of the historical development of special pedagogic from Lycurgus and Vladimir the Saint up to European Social Chart (1961) and Declarations of the UN (1969 and 1971) about the rights of mentally retarded persons. The article examines the main key competence of the up-to-date pedagogue as an integral image of professional and qualification model of pedagogue including special pedagogic.

Key words: image, symbol, special pedagogic, competence approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Масаев М. В. Философия истории: учебно-методическое пособие. // Министерство образования и науки Украины. Министерство образования и науки Автономной республики Крым. Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет». – Симферополь: Доля, 2008. – 304 с.

2. Масаев М. В. Curriculum vitae парадигмальных образов и символов эпох и цивилизаций. Монография. – Симферополь: ДОЛЯ, 2011. – 512 с.

3. Масаев М. В. Формирование парадигмального образа инновационной модели образования: трудности и пути решения: матеріали міжнародної науково-практичної конференції Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті

Болонського процессу. Ялта, 15–16 березня 2006 року. – Ялта: РВУЗ КГУ, 2006. – 244 с. – С. 85–88.

4. Масаев М. В. Гносеологический аспект формирования парадигмального образа инновационной модели образования (философско-историческое измерение): матеріали міжнародної науково-практичної конференції Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процессу. Ялта, 15–16 березня 2007 року, м. Ялта. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2007. – С. 141–143.

5. Масаєв М. В., Лушкіна В. О. Сучасні аспекти філософії освіти в Україні у контексті осягнення становища вітчизняного досвіду // Збірник наукових праць науково-дослідного інституту українознавства. – К.: Поліграфічний центр «Фоліант», 2007. – Т. XIII. – С. 86–89.

6. Масаев М. В. Базовые императивы формирования парадигмального образа нового экономического мышления в контексте реализации национальных экономических интересов Украины в рамках евроинтеграционных процессов в условиях хозяйственных трансформаций: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції вчених та спеціалістів Реалізація національних економічних інтересів України в рамках євроінтеграційних прцесів. Сімферополь, 14–15 травня 2009 року. – Сімферополь: ПП «Підприємство Фенікс», 2009.– С. 84–87.

7. Масаєв Михайло. Новітні педагогічні технології у контексті нової парадигми економічної освіти: матеріали міжнародної науково-методичної конференції Інноваційний розвиток вищої освіти. Київ, 10–11 березня 2010 р.: тези доповідей. – К.: Київський національний торговельно-економічний університет, 2010. – С. 183–184.

8. Масаєв М. В. Новітні педагогічні технології у контексті впровадження інноваційних методів навчання студентів економічних спеціальностей: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів та студентів Реалізація національних економічних інтересів України в рамках євроінтеграційних процесів: Сімферополь, 13 травня 2010 року. – Сімферополь: ПП «Підприємство Фенікс», 2010. – С. 69–71.

9. Масаєв М. В. Філософія освіти: феномен та ідеологія у контексті сучасного освітнього процесу (у світлі концепції парадигмальних образів і символів епох і цивілізацій) // Январские педагогические чтения: современное образование как процесс формирования человека, общества, государства. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2010. – С. 12–15.

10. Масаев М. В. Роль духовного фактора в подготовке и деятельности маркетолога // Формування ринкової економіки: тези Міжнародної науково-практичної конференції «Маркетингова освіта в Україні». м. Київ, 20–21 жовтня 2011 р.. – Спец-випуск. Маркетингова освіта в Україні. – К.: КНЕУ, 2011. – С. 14.

11. Масаев М. В. Роль духовного фактора в подготовке и деятельности маркетолога // Формування ринкової економіки: зб. наук. праць. – Спеціальний випуск. Маркетингова освіта в Україні. – К.: КНЕУ, 2011. – С. 53–62.

12. Масаев М. В. Факторы усвоения ребёнком общественно-исторического опыта как символического контекства перманентноразвивающейся цивилизации в свете концепции парадигмальных образов и символов эпох, цивилизаций и народов (в рамках постижения психолого-педагогических аспектов развития личности в детские годы) // Психолого-педагогические аспекты развития личности в детские годы: связь теории и практики как фактор модернизации дошкольного образования. Сборник статей. – Симферополь, 2011. – С. 50–54.

13. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки: підручник. – К.: Знання, 2007. – 375 с.

14. Лахтин М. Ю. Из прошлого русской психиатрии // Неврология и психиатрия им. С. С. Корсакова. – М., 1911. – Кн. 4. – С. 568–588.

15. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

16. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

17. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

18. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

19. Лебедева Н. Б., Шилова О. Н. Что такое ИКТ – компетентность студентов педагогического университета и как её формировать? // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.

20. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 241 с.

21. Фомина И. Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. – 2006. – № 7. – С. 4–6.

22. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

23. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PIZA-2000 / А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова и др. – М.: Университетская книга, 2005. – 377 с.

Ю. В. Богинская

УДК 316.346.32-053.6

ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Период получения высшего образования для лиц с инвалидностью – очень важный этап в жизни. Высшее образование в определённой степени предоставляет им свободу выбора, духовную и материальную независимость, развивает способность человека адаптироваться в меняющейся социальной ситуации, формирует мировоззрение, жизненные позиции и перспективы. Это особо значимо для молодёжи с ограниченными возможностями здоровья.

Как показывает современная статистика, число лиц с инвалидностью с каждым годом увеличивается и составляет от семи до десяти процентов всего населения.

Анализ научной литературы и практический опыт показали, что вопросы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями находятся в центре внимания всё большего числа исследователей в связи необходимостью поиска педагогических путей их решения. Проблемами доступности высшего образования инвалидов в России занимаются С. Лебедева, Е. Мартынова, П. Романов, О. Тарасова, Е. Ярская-Смирнова. Организацию доступного процесса обучения студентов с особыми потребностями в украинских вузах раскрывают Т. Гребенюк, И. Иванова, Е. Кольченко, С. Литовченко, П. Таланчук, А. Шевцов, М. Чайковский.

Анализ нормативно-правовых документов и научной литературы показал, что доступность высшего образования необходимо рассматривать с двух позиций: *социальной* и *образовательной*. Так, в *социальном плане* доступность является одним из *факторов* социальной защиты и сопровождения молодёжи с инвалидностью, а в *образовательном* плане – это необходимое *условие* возможности получения специальности и профессии студентами с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В монографической литературе и диссертационных работах нет чёткого определения понятия «доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья», не выявлено общее и особенное в этой категории. Вместе с тем, отечественный и зарубежный опыт доказывает, что существуют принципиальные различия в целях, содержании и средствах организации доступного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья с социальной и образовательной позиции.

Системный анализ нормативно-правовых документов показал, что обеспечение доступности образования для лиц с инвалидностью возможно при условии создания доступности социальной инфраструктуры, в том числе и инфраструктуры образовательных учреждений. На законодательном уровне сделаны определённые наработки в сфере обеспечения доступности социальной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Особо важным нормативным документом в решении выше обозначенных проблем в Российской Федерации является Государственная программа «Доступная среда». Программа направлена на создание предпосылок для развития инклюзивного образования, в том числе создания безбарьерной среды для детей-инвалидов; внедрение принципа «универсального дизайна» в области разработки и внедрения оборудования, программ услуг, а также объектов транспортной и социальной инфраструктур; повышение количества детей-инвалидов, включенных в систему образования.

Кроме того, в соответствие с современными требованиями и учётом стандартов Европейского Союза внесены изменения в Государственные стандарты, строительные нормы, своды правил, относящиеся к формированию доступной среды для людей с ограниченными возможностями. Согласно данным нормам *доступность* – это свойство здания, помещения, места обслуживания, позволяющее беспрепятственно достичь места и воспользоваться услугой.

Необходимо отметить, что решение проблем в обеспечении доступности высшего образования для молодёжи с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от количества проблем, барьеров в социальной и образовательной среде. Так в международной практике под понятием «безбарьерность» или «универсальный дизайн» понимается ряд универсальных положений, комплекс нормативных, научно-технических, информационных и финансовых законов и инструкций, направленных на обеспечение конституционных прав граждан (независимо от их возраста, физического состояния, социальных предпосылок) на передвижение, пользование специальными устройствами, транспортными средствами.

Очень часто безбарьерность и доступность используются как идентичные категории. Однако безбарьерность является необходимым условием обеспечения доступности. Достаточно часто в содержание социальной доступности входит понятие «равные возможности». Так, в ходе анализа научной литературы было определено, что не существует общепринятых трактовок понятия «равные возможности». В практике интеграции лиц с инвалидностью и в нормативных документах этот термин встречается.

В процессе развития социальной модели инвалидности часто используют формулировку «обеспечение равных возможностей», то есть создание в обществе доступных для инвалидов систем образования, обслужи-

вания, трудовой деятельности и информации. Так, согласно Всемирной программе действий в отношении инвалидов *создание равных возможностей* – это процесс, с помощью которого физическая и культурная среда, жилищные условия и транспорт, социальные службы и службы здравоохранения, доступ к образованию и работе, культурной и социальной жизни, включая спорт и создания условий для отдыха, делаются доступными для всех [1].

В данном направлении интересным является московский опыт. Так в Постановлении Правительства Москвы от 17 февраля 2009 г. № 115-пп «О годе равных возможностей и стратегии повышения качества жизни инвалидов в городе Москве на период до 2020 года» введено новое понятие «равные возможности» [4]. Так, обеспечение «равных возможностей» означает процесс, благодаря которому различные системы общества и окружающей среды, такие как обслуживание, трудовая деятельность и информация, становятся доступными для инвалидов. Согласно данному постановлению принцип «равных возможностей» отвергает устоявшийся в последнее время термин «люди с ограниченными возможностями», так как возможности у всех людей равны, но именно сложившиеся в обществе барьеры делают их «ограниченными». Равные возможности – это не просто безбарьерная среда обитания, доступность общественных учреждений, но и «универсальный дизайн», который означает дизайн предметов, обстановки, программ и услуг, призванный сделать их максимально пригодными к использованию всеми людьми без необходимости адаптации.

По мнению Е. Диковой-Фаворской под равными возможностями следует понимать возможность использования безбарьерной архитектурной среды; транспортных услуг, учитывающих потребности пассажиров, пользующихся костылями и колясками; образовательной среды как процесса реализации средств и методов инклюзивного и интегрированного обучения; условий полноценной коммуникации инвалидов со здоровыми людьми [3].

Таким образом, *обеспечение равных возможностей* – это отсутствие ограничений для людей с инвалидностью на законодательном уровне, неуклонное качественное и своевременное выполнение запланированного, возможность пользоваться реальным окружением, информацией, коммуникацией, образованием, здравоохранением, всеми социальными и материальными благами согласно норм обеспечения.

Результаты исследований доказывают, что создание безбарьерной инфраструктуры и обеспечение равных возможностей для молодёжи с инвалидностью является ключевыми факторами социальной доступности окружающей среды.

Подводя итоги рассмотрения *социальных аспектов доступности* можно сделать вывод о том, что государством и обществом сделаны первые шаги навстречу людям с ограниченными возможностями здоровья. Однако мероприятий, которые были бы проведены на высоком уровне и в соответствии со всеми требованиями, нормами и условиями не достаточно, они должны иметь системный и повсеместный характер.

Итак, под *социальной доступностью среды* следует понимать совокупность условий и требований к создаваемой окружающей (архитектурный дизайн, транспортная и инженерная инфраструктура) и информационной среде, позволяющих лицам с инвалидностью беспрепятственно передвигаться, воспринимать жизненно важную информацию и принимать участие в социально и личностно важных событиях.

Организация доступной социальной среды для лиц с ограниченными возможностями является основой возможности получения ими высшего образования. Содержание *образовательной доступности* для молодёжи с инвалидностью напрямую зависит от имеющего законодательного обеспечения возможностей обучения данной категории студентов в вузах. Зарубежный и отечественный опыт

показывает, что учебно-воспитательный процесс для лиц с инвалидностью строится с учётом международных нормативно-правовых документов (деклараций, актов, пактов, конвенций, рекомендаций и резолюций), а также законодательных и подзаконных актов. Так, ратифицированная в Российской Федерации Конвенция ООН о правах инвалидов показала необходимость создания условий для полноценной жизни и обучения лиц с ограниченными возможностями [4]. Согласно девятой статье Конвенции для предоставления инвалидам возможности вести независимый образ жизни и всесторонне участвовать во всех её аспектах, государство принимает надлежащие меры для обеспечения им равного доступа во все сферы жизнедеятельности, выявляя и устраняя препятствия и барьеры [4]. Федеральными законами «Об образовании в Российской Федерации», ««О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»» за лицами с инвалидностью закрепляется право, и *устанавливаются государственные гарантии* на получение образования на уровне, который соответствует их способностям и возможностям, потребностям и интересам с учетом медицинских показаний и противопоказаний к последующей трудовой деятельности [6; 7].

В последние годы всё большее количество нормативных документов регламентируют необходимость создания доступной и безбарьерной образовательной среды для лиц с инвалидностью. Это такие документы, как Постановление Правительства Российской Федерации от 28.10. 2013 года №966 «О лицензировании образовательной деятельности»; Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего образования по направлениям подготовки (специальностям); Методические рекомендации к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса (Письмо Минобрнауки России от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн); Письмо Минобрнауки России от 16.04.2015 г. № 01-50-174/07-1968 «О приёме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Положительной тенденцией в вышеуказанных документах является акцентирование внимания не только на доступности инфраструктуры, учебных аудиторий, жилых помещений, но и на адаптации образовательных программ и учебно-методического обеспечения, организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий, комплексном сопровождении и здоровьесбережении, подготовке и переподготовке педагогов к работе со студентами с инвалидностью.

Итак, в нормативных документах Российской Федерации и зарубежных стран *доступность образования* определяется как создание условий и возможностей для реализации лицами с инвалидностью права на получение соответствующего образовательно-квалификационного уровня, специальности и специализации с учётом их способностей, потребностей и интересов.

Как показала практика, организация доступности высшего образования для молодёжи с инвалидностью в разных формах и уровнях напрямую зависит от социальных ограничений, нарушений здоровья, которые носят комплексный характер и приводят к возникновению большого количества барьеров в жизни лиц с ограниченными возможностями. Для того, чтобы организовать доступную образовательную среду для молодёжи с инвалидностью посредством её социально-педагогической поддержки необходимо определить *группы барьеров*. Так к первой группе, можно отнести *физические ограничения* или изоляцию инвалида, обусловленные физическими, сенсорными или интеллектуально-психическими недостатками, которые мешают самостоятельно передвигаться и ориентироваться в пространстве. Эти ограничения влекут за собой многие последствия, осложняющие положение инвалида, и требуют

принятия специальных мер, устраняющих пространственную, транспортную, бытовую изоляцию инвалида, эмоциональную депривацию и обеспечивающих возможность трудовой адаптации.

Важным и труднопреодолимым для инвалидов является *пространственно-средовой* барьер. Даже в тех случаях, когда лицо с физическими ограничениями имеет средство передвижения (протез, кресло-коляска, специально оборудованный автомобиль), сама организация жилой среды, транспорта не является пока доступной инвалиду. Недостаток или отсутствие оборудования и приспособлений для бытовых процессов, самообслуживания, свободного передвижения, дефицит специальных информационных средств приводит к недоступности окружающей среды.

Третьим, *финансовым* барьером в жизни инвалидов выступает *малообеспеченность*, которая является следствием социально-трудовых ограничений. Лица с ограниченными возможностями здоровья вынуждены существовать на невысокую заработную плату и пособие, что тоже не может быть достаточным для обеспечения достойного уровня жизни.

Важно отметить, что для инвалидов всех нозологий важное препятствие представляет *информационный барьер*. У лиц с ограниченными возможностями здоровья возникают проблемы с получением информации как общего плана, так и имеющей непосредственное значение для них (исчерпывающие сведения о своих функциональных нарушениях, о мерах государственной поддержки инвалидов, о социальных ресурсах их поддержки). Это вызвано и экономическими причинами (например, невозможность купить или отремонтировать телевизор, выписать газету), и дефицитом специальных носителей информации (телепередачи с сурдопереводом, книги брайлевского шрифта, кассеты и диски для слепых), и недоступностью современной глобальной информационной системы Интернет. Кроме того, важно отметить, что отсутствие банков данных и систем учёта студентов с инвалидностью в отечественных вузах, говорит о необходимости организации *информационной* деятельности. Так, сбор информации включает в себя сведения об абитуриентах и студентах (предпочтения, уровень знаний при поступлении), информацию о возрасте, поле, инвалидности, этнической и культурной идентификации и социальному окружению. Публикуемая информация должна предоставляться всем заинтересованным сторонам: студентам, персоналу вуза, родителям, будущим работодателям, правительственным структурам.

Эмоциональный барьер также является двусторонним, то есть он может складываться из непродуктивных эмоциональных реакций окружающих по поводу инвалида – любопытства, насмешки, неловкости, чувства вины, гиперопеки, страха – и фрустрирующих эмоций инвалида: жалость к себе, недоброжелательство по отношению к окружающим, ожидание гиперопеки, стремление обвинить кого-то в своем дефекте, стремление к изоляции. Подобный комплекс является затрудняющим социальные контакты в процессе взаимоотношений инвалида и его социальной среды. Лицо с ограниченными возможностями здоровья и его ближайшее окружение остро нуждаются в том, чтобы эмоциональный фон их взаимоотношений был нормализован.

Комплексный характер имеет шестой, *коммуникативный барьер*, который обусловлен аккумуляцией действия всех вышеперечисленных ограничений, деформирующих личность человека. Расстройство общения, одна из наиболее трудных социальных проблем инвалидов, является следствием физических ограничений, эмоциональной защитной самоизоляции, «выпадения» из трудового коллектива и дефицита привычной информации. Поэтому закономерно, что восстановление нормальных для возраста и социального статуса коммуникаций является одной из наиболее значимых целей социальной реабилитации инвалида.

Наиболее сложным барьером после получения высшего образования является *трудовая сегрегация или изоляция инвалида*: из-за своей патологии лицо с ограниченными возможностями имеет крайне узкий доступ к рабочим местам или совсем его не имеет. Однако в некоторых ситуациях инвалидам предоставляются доступные рабочие места, требующие только низкой квалификации, предусматривающие монотонный, стереотипный труд и невысокую заработную плату. Такое положение обусловлено не столько ограниченностью их индивидуальных физических или интеллектуальных ресурсов, сколько неразвитым характером рынка труда для лиц с особыми потребностями. В условиях рыночной экономики адаптация рабочих мест для таких инвалидов рассматривается работодателями как невыгодная и нежелательная.

Таким образом, как показал анализ ряда барьеров особо важным наряду с решением проблем, препятствующих созданию доступной среды для жизнедеятельности молодёжи с ограниченными возможностями здоровья, является реализация мероприятий по изменению общественного сознания, воспитания у граждан толерантного отношения к лицам с инвалидностью, понимание их проблем и потребностей. Также значимым в решении проблем обеспечения образовательной доступности является минимизация указанных трудностей, барьеров и ограничений. Следует отметить, что для устранения барьеров социальной и образовательной среды необходимо создание соответствующих условий.

Результаты исследования и практический опыт позволяют констатировать, что для организации качественного образования молодёжи с инвалидностью в высших учебных заведениях необходимо создать условия доступности и безбарьерности. К *условиям* обеспечения *образовательной доступности* студентов с ограниченными возможностями относятся:

а) нормативно-правовые. Это разработка единых национальных стандартов обучения инвалидов в высших учебных заведениях; расширение сети высших учебных заведений, в которых были бы созданы необходимые условия для получения лицами с инвалидностью высшего образования; усиление контроля за выполнением законодательства по созданию беспрепятственной среды в вузах, общежитиях; включение показателей обучения инвалидов в систему рейтинговых оценок вузов; развитие политики интеграции инвалидов с самого раннего возраста: в детских садах, школах, учреждениях профессионального и дополнительного образования; предупреждать и устранять элементы дискриминационной институциональной политики в учреждениях;

б) материально-технические – целевое финансирование вузов по медико-реабилитационному и коррекционному компоненту высшего образования инвалидов; разработка системы стимулирования высших учебных заведений грантами и целевыми программами финансирования в зависимости от их участия в предоставлении образовательных услуг лицам с инвалидностью;

в) организационные: развитие дистанционной формы обучения; создание при высших учебных заведениях «центров карьеры, агентств по трудоустройству инвалидов», деятельность которых была бы направлена на содействие трудоустройству студентов-инвалидов; разграничение уровней компетенции в вопросах оказания услуг для инвалидов в университете (например, факультеты, кафедры, преподаватели и учебный персонал, администрация); повышение численности студентов-инвалидов в системе высшего образования, увеличение числа вузов и центров, обучающих инвалидов, расширение вариативности образовательных программ; создание вспомогательных служб и технологических ресурсов в вузах и межвузовских центрах содействия высшему образованию инвалидов;

г) научно-методические: поддержка доступа к информационным ресурсам университета (например, номера телефонов, интернет-услуги, альтернативное представление мате-

риалов, услуг интерпретатора для глухих, адаптивных технологий для слепых); собеседование и консультации деканами и завкафедрами по академической адаптированности в соответствии с показаниями индивидуальной программы реабилитации (учебная нагрузка, особенность выполнения учебной программы, физические нагрузки и возможность изменения программы под индивидуальные показания);

д) информационные: распространение в средствах массовой информации положительных образов инвалидов и имиджа высшего образования для этой категории граждан; информирование о службах медико-социальной поддержки и возможности направления к врачу студентов-инвалидов с целью консультации по доступности университета и различных его ресурсах (например, диагностика, экспертная оценка, рекомендации); обратная связь на факультетах о полном перечне услуг, доступных через университетский отдел обслуживания студентов-инвалидов;

е) психологические: соблюдение Кодекса этики по работе со студентами-инвалидами; обратная связь со студентом-инвалидом с целью оценивания удовлетворенности услугами;

ж) кадровые: разработка программ повышения квалификации преподавателей, которые предоставляют образовательные услуги лицам с инвалидностью.

Данные условия обеспечения доступности высшего образования выполнимы только в контексте организации целостной и эффективной системы социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями.

Таким образом, содержание *образовательной доступности* заключается в создании государством максимально комфортных и благоприятных условий для их функционирования и развития, при которых лицо с инвалидностью могло бы реализовать своё право на получение высшего образования на основе конкурсного отбора, с учётом способностей и интересов, в свободном выборе типа высшего учебного заведения, направления подготовки и специальности, профиля обучения.

Итак, результаты исследований позволяют утверждать, что *доступность высшего образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья* – это организационно, методически, технически и технологически приспособленная к специальным потребностям лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе среда, обеспечивающая им условия для освоения профессиональных образовательных программ, охрану здоровья, адаптацию, создающая условия доступности информационного и социокультурного пространства вуза. Эта среда полностью или частично компенсирует ограничение жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья в получении образования, позволяя им выступать на рынке труда на равных конкурентных началах с другими специалистами.

Решение проблемы доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья напрямую связано с организацией системы социально-педагогической поддержки данной категории. Наличие чётко выстроенной системы поддержки позволит снять ограничения, барьеры и освоить студентам с особыми потребностями выбранную специальность, то есть сделать высшее образование для инвалидов общедоступным и качественным.

АННОТАЦИЯ

Автором рассматриваются вопросы доступности университетов, реализации права на получение высшего профессионального образования, организации поддержки и сопровождения студентов с инвалидностью.

Ключевые слова: доступность, высшее образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, барьеры, нормативные документы.

SUMMARY

The author examines the following issues: availability; the right to get higher education; support of students with disabilities.

Key words: accessibility, higher education, students with disabilities, barriers, regulations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная программа действий в отношении инвалидов. Принята 37\52 резолюцией ГА ООН от 3 декабря 1982 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: //zakon4.rada.gov.ua/ laws/show/995_427.

2. Государственная федеральная программа на 2011-2020 гг. «Доступная среда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://doorinworld.ru/stati/251-czelevaya-programma-ldostupnaya-sreda-20112015r-dlya-invalidov.

3. Особа з функціональними обмеженнями в колі проблем: здоров'я – навчання – працевлаштування / за наук. ред. канд. соц. наук, доц. О. М. Дікової-Фаворської. – Монографія. – Житомир: «Полісся», 2009. – 364 с.

4. Подписание и ратификация Конвенции и Протокола [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/russian/disabilities/countries.asp?navid=21&pid=612.

5. Постановление Правительства Москвы от 17 февраля 2009 г. № 115-пп «О годе равных возможностей в городе Москве и стратегии повышения качества жизни инвалидов в городе Москве на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: //www.educom.ru/ru/works/pitanie/postanovlenie_pm_115.pdf

6. Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа :http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166137/

7. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа**:** http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/

Е. Ю. Пономарёва

УДК 37.015.3:376

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Психологическое сопровождение обучения студентов-инвалидов осуществляется психологической службой Регионального Центра высшего образования инвалидов в Гуманитарно-педагогической академии (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Психологическое сопровождение обучения студентов-инвалидов – профессиональная деятельность психологов, ориентированная на создание условий (педагогических, психологических, социальных) успешного обучения и развития каждого студента-инвалида, его адаптации в образовательной среде высшего учебного заведения.

В условиях модернизации отечественного образования складываются достаточные основания для становления единой культуры осуществления деятельности, направленной на оказание специализированной комплексной помощи студенту-инвалиду в образовательном процессе [2]. Становление этой культуры является залогом и гарантом для разработки стратегической программы развития системы психологической, педагогической, медицинской, социальной помощи.

Забота о реализации права человека на полноценное и свободное развитие остаётся неотъемлемой целью деятельности любого образовательного учреждения, любой образовательной системы. Само понятие качества образования в общественном сознании тесно связывается с такими категориями, как здоровье, благополучие, защищённость, саморе-

ализация, уважение. Современные тенденции модернизации образования диктуют настоятельную необходимость в развитии системы сопровождения студента-инвалида в образовательном процессе.

Доступность качественного образования предполагает государственные гарантии, в том числе обучение в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность, ранней диагностики резервов развития человека (физических и психологических).

В контексте реализуемой в условиях Гуманитарно-педагогической академии деятельности по психологическому сопровождению студентов-инвалидов представляется необходимость оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки студентов и создания в образовательном учреждении условий для сохранения и укрепления психического здоровья студентов-инвалидов, в том числе за счёт:

а) учёта индивидуальных психофизиологических особенностей студентов-инвалидов;

б) реального распределения учебной нагрузки содержания образования;

в) использования эффективных методов обучения, учитывающих индивидуальные психофизиологические особенности студентов-инвалидов;

г) построения учебного процесса на основе психодиагностических данных о психологическом, социальном и соматическом статусе студента-инвалида;

д) организации мониторинга состояния психического здоровья студентов-инвалидов;

е) психопрофилактической и психокоррекционной деятельности, направленной на нивелирование негативных проявлений психики.

Решение данных проблем позволило на данный момент создать в Гуманитарно-педагогической академии подсистему специализированной деятельности – психологическое сопровождение, которое обеспечивает действенную помощь студентам-инвалидам с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в их развитии. Причины могут иметь врождённую предопределённость, носить социальный характер или быть порождены непосредственно самим образовательным процессом. Наличие деструктивных проблем не только мешает гармоничному развитию студента, но и часто ограничивает его образовательные возможности. Результаты доказывают, что складывающаяся разнообразная практика комплексной помощи гарантирует право на качественное образование каждому студенту с особыми потребностями с учётом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития.

Указывая необходимость содействия психическому здоровью, образовательным интересам и раскрытию индивидуальности социализирующейся личности студента-инвалида, выделим следующие уровни психологического сопровождения:

1. Психофизиологический, показывающий сформированность компонентов, составляющих внутреннюю физиологическую и психофизиологическую основу всех систем развивающегося субъекта;

2. Индивидуально-психологический, определяющий развитие основных психологических систем субъекта – эмоциональной, познавательной;

3. Личностный, выражающий специфические особенности самого субъекта как целостной системы, его отличие от аналогичных субъектов, находящихся на данном этапе развития;

4. Микрогрупповой, показывающий особенности взаимодействия развивающегося субъекта как целостной системы с другими субъектами и их объединениями;

5. Социальный, определяющий формы взаимодействия субъекта с более широкими объединениями и обществом в целом.

Организация психологического сопровождения обучения студентов с особыми потребностями позволяет оценить состояние систем адаптации всех субъектов образова-

тельного пространства (на социально-психологическом, психологическом, физиологическом уровнях), а также реализовать технологии для поддержки адаптивного потенциала участников образовательного процесса.

В качестве основных условий, определяющих успешность осуществления психологического сопровождения обучения студентов-инвалидов, на наш взгляд, являются следующие.

1. Создание и поддержание различных видов и многообразных форм психологического сопровождения, доступных каждому субъекту образовательного пространства.

Соблюдение данного условия даёт возможность осуществления выбора не только форм усвоения содержания учебных программ, но и способа самореализации и самосовершенствования, наиболее полно отвечающего запросам студентов посредством выбора одной (нескольких) форм психологического сопровождения. Например, формирование полноценных средств и способов общения возможно посредством реализации программы «Школа эффективного общения», посещения разнообразных тренинговых занятий, участия в деятельности кружков («Пси-клаб») и др.

2. Сформированность мотивации студентов-инвалидов к обучению в высшем учебном заведении.

Важным является наличие сформированной мотивации к получению образования, профессии. Этому способствует проведение тематических конференций, семинаров, творческих мастерских, тренинговых занятий, бесед.

3. Наличие ресурсов (кадровых, методических, материально-технических, финансовых).

Кадровое обеспечение. Для успешной реализации программы психологического сопровождения обучения студентов с особыми потребностями в Гуманитарно-педагогической академии организована специальная служба, включающая в себя специалистов различных областей знания: психологии, педагогики (социальной, коррекционной), медицинской. Это позволяет обеспечить многоаспектный анализ процессов адаптации студентов к изменяющимся условиям среды и определить содержание и формы образовательной и сопровождающей деятельности, позволяющей обеспечить сохранение здоровья во всех его проявлениях.

Методическое обеспечение. Для полноценной реализации деятельности по психологическому сопровождению обучения студентов-инвалидов используются методы, позволяющие адекватно оценить состояние приспособительных возможностей студентов-инвалидов. При изучении адаптации студентов-инвалидов к условиям обучения принят комплексный подход, основанный на представлениях о многоуровневой организации адаптационного процесса, поэтому используются разнообразные социометрические, психологические, физиологические и клинические методы.

В ходе изучения социально-психологического уровня адаптации нами используются следующие методики: психодиагностические методы изучения познавательной, эмоционально-волевой сферы студента, его личностные особенности, психологического, социального, соматического статуса студента-инвалида. Данные, полученные в результате диагностики, заносятся в индивидуальные психологические карты студентов и используются для построения адекватного образовательного поля каждого студента, индивидуального подхода в процессе обучения, для проведения психологических консультаций студентов и педагогов, обучающих студентов данной категории.

Психологическое сопровождение обучения студентов-инвалидов реализуется поэтапно.

1 этап. Развитие неустойчивости, возникновение многообразия, выбор путей развития.

Благодаря открытости образовательного пространства в Гуманитарно-педагогической академии оказалось возможным появление

образовательных новаций, что привело к накоплению множества форм предоставления образовательных услуг. Такими формами предоставления образовательных услуг являются:

– «непрерывное образование». В процессе образовательной деятельности у студента формируется адаптационный ресурс для успешного обучения в высшем учебном заведении и получения профессионального образования через создание вертикальной образовательной интеграции (между отдельными ступенями образования – бакалавр, специалист, магистр, между разными социальными ролями, реализуемыми студентом в образовательной деятельности); создание горизонтальной образовательной интеграции (между изучаемыми учебными программами); моделирование различных образов профессиональной деятельности на стадии высшего образования;

– «студенческое самоуправление». Целью данной программы является построение демократических, правовых отношений между участниками образовательного процесса в университете как модели социальной деятельности, основанной на ценностях гражданского общества. Тем самым создаются условия для проявления, развития и самореализации организаторских и коммуникативных способностей.

– «национально-региональный компонент культуры в контексте культуры народов Российской Федерации». Формирование у студентов-инвалидов этнического самосознания и культуры межэтнических отношений. Перспективой реализации данной программы является создание новой предметности, позволяющей решать задачи адаптации субъектов образовательного процесса к реальному социальному многообразию, преодолеть отчуждение процесса образования от состояния социокультурной среды, включить студентов в систему поликультурного взаимодействия.

– «взаимодействие основного и дополнительного образования». Развитие индивидуальности каждого студента средствами взаимодействия различных форм основного и дополнительного образования (на базе учебного центра «Надежда» Гуманитарно-педагогической академии): создание образовательного пространства как системы отношений основного и дополнительного образования; поиски нового содержания и форм образования, отвечающих индивидуальным способностям студента; создание условий, в которых студент может сделать самостоятельный выбор в содержании своего образования. Перспективами развития данной программы являются расширение образовательного пространства с целью создания многообразия выборов, способов и видов образования каждому студенту-инвалиду, формирование способности адаптации к новым условиям и самореализация в профессиональной и социальной сферах.

Психологическое сопровождение на данном этапе заключается в следующем:

– разработка идей и замысла нововведений, т. е. осмысление способов реализации идей по отношению к субъектам образовательного пространства;

– формирование группы единомышленников. Совместное обсуждение содержания обучения студентов-инвалидов, его соответствия поставленным цели, задачам. Определение содержания деятельности каждого участника образовательного процесса, способов и форм взаимодействия между ними;

– психологическое обоснование представлений о качествах, чертах личности студента-инвалида, на формирование которых нацелен образовательный процесс. Обсуждение содержания образовательного процесса с позиций здоровьесбережения.

Так, в Региональном центре высшего образования инвалидов в процессе работы над проектом сформировались инициативные группы, различные по количественному составу и включающие в себя преподавателей, психологов, специалистов в области социальной, специальной педагогики, медиков, психофизиологов.

Реализация психологического сопровождения предполагает знакомство родителей с образовательной средой, где наряду с инновационными образовательными подходами сохраняются и традиционные образовательные подходы. Проведение исследования по изучению отношения родителей к деятельности Регионального центра выявило заинтересованность в определении различий в содержании образования и прогнозировании успешности студента-инвалида в процессе обучения и вызвало необходимость оценки состояния приспособительных возможностей студентов. Вместе с тем родители отмечали значимость сохранения и укрепления здоровья студента в образовательном пространстве, а также формирования и развития у них умения следить за своим здоровьем.

Изучение приспособительных возможностей студентов-инвалидов в рамках различных форм предоставления образовательных услуг на социально-психологическом, психологическом и физиологическом уровнях предполагает оценку «стартовых возможностей» каждого участника образовательного процесса для принятия решения об оптимальных вариантах реализации образовательных программ. В основу оценки приспособительных возможностей студентов-инвалидов положена трёхуровневая модель адаптации человека к изменяющимся условиям образовательной среды. Данные об эмоциональном состоянии студента, межличностных отношениях, результаты анализа вариабельности ритма сердца соотносятся с существующими образовательными программами с целью внесения изменений и уточнений в их содержание, определения методов и форм образовательной деятельности, а также основных направлений психологической поддержки.

2 этап. Структурирование, рост упорядоченности, начало периода устойчивого развития

На втором этапе психологическое сопровождение заключается в следующем:

– упорядочивание взаимоотношений между субъектами образовательного пространства с учётом уровня приспособительных возможностей студента.

Напряжение приспособительных возможностей студента-инвалида в процессе обучения приводит к необходимости оценки и изменения форм реализации содержания образовательных программ с учётом состояния приспособительных возможностей студентов-инвалидов, а также разработки и реализации здоровьесберегающих технологий.

На данном этапе содержание здоровьесберегающих технологий определяется необходимостью решения деструктивных проблем в развитии студента-инвалида. В процессе уточнения форм предоставления образовательных услуг и их реализации выявляются студенты, у которых происходит напряжение систем адаптации на социально-психологическом, психологическом или физиологическом уровне. Наличие различных программ психолого-педагогической поддержки позволяет оказать помощь любому студенту, испытывающему трудности в обучении (если они не связаны с нарушением анализаторных систем или интеллектуальной недостаточностью).

В Региональном центре высшего образования разработаны и реализуются разнообразные программы психолого-педагогической поддержки («Клуб общения», группы развития, коррекционно-развивающие занятия). Реализация данных программ сочетается с разработкой и внедрением в практику работы специализированных комплексов восстановительного лечения, реабилитации для студентов с привлечением комплекса восстановительных средств (лечебная физическая культура, массаж, фитотерапия, физиотерапия, вакцинотерапия).

3 этап. Достижение определённого предела упорядоченности, период устойчивого развития.

Осуществление процесса психологического сопровождения заключается в следующем:

– корректировка содержания учебной программы, выражающаяся в возникновении

новых форм и способов достижения поставленных целей и задач. Важным оказывается проведение сравнительного анализа вновь возникающих модификаций и «оригинала» учебной программы и определение места каждой из них в образовательном пространстве.

– уточнение и усложнение содержания программ психологического сопровождения.

Содержание психологического сопровождения определяется целями и задачами образовательного процесса и строится с учётом состояния приспособительных возможностей субъектов образовательного пространства на социально-психологическом, психологическом, физиологическом уровнях. Таким образом, каждый специалист в области психологического сопровождения не просто реализует программу своей деятельности, но делает это в рамках той или иной деятельности образовательного процесса с учётом его целей, задач, логики построения содержания и состояния адаптивных возможностей всех участников образовательной программы – как студентов, так и педагогов.

Технологии психологического сопровождения обучения студентов-инвалидов

Будучи едиными и неотделимыми друг от друга, организм и внешние, средовые факторы воздействия противоречивы, представляют собой диалектическое единство противоположностей. Если воздействия (нагрузки) не превышают нормы реакции организма, его качественной определённости, системной целостности, то незначительные внешние воздействия столь же незначительно изменяют функции организма. Образовательные нагрузки могут выступать в качестве сильного раздражителя, особенно для студента-инвалида, если они выполняются с интенсивностью и в объёмах, не соответствующих психофизиологическим особенностям студента и текущему функциональному состоянию.

Изучение приспособительных возможностей у субъектов образовательного пространства позволяет корригировать психофизические нагрузки студентов, рационально организовывать их обучение, создавать благоприятные условия для успешной адаптации в образовательном пространстве.

Цель: формирование и развитие системы психологического сопровождения, способствующего сохранению и укреплению здоровья студентов-инвалидов.

Задачи:

– диагностика приспособительных возможностей студентов-инвалидов; динамическое наблюдение за состоянием адаптивного потенциала студентов-инвалидов в течение учебного года;

– установление связей и отношений между факторами, требующими адаптации, содержанием образования и состоянием приспособительных возможностей студентов-инвалидов;

– реализация программы психологического сопровождения.

В соответствии с поставленными задачами определены следующие основные направления психологического сопровождения.

1. Оценка состояния приспособительных возможностей студентов-инвалидов.

Психологами Регионального центра высшего образования инвалидов апробирована система оценки приспособительных возможностей студентов с особыми потребностями на трёх взаимосвязанных уровнях: социально-психологическом (изучение психологического статуса студента, межличностных отношений в группе); психологическом (изучение уровня тревожности, мотивации); психофизиологическом (оценка уровня организации систем организма с использованием метода оценки вариабельности сердечного ритма, анализ данных углублённых медицинских осмотров студентов-инвалидов, выявление наиболее часто встречаемой патологии, изучение показателей заболеваемости).

2. Реализация программ психологической поддержки с целью сохранения высокого уровня адаптивных возможностей студентов-инвалидов: развитие способности к активно-

му социальному взаимодействию проведение тренинговых занятий с участниками образовательного процесса; создание условий для позитивного отношения к себе и осознания своего «образа – Я» – организация и деятельность «Школы психологии».

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются цели, задачи и этапы психологического сопровождения в процессе обучения студентов с особыми потребностями на примере работы Регионального Центра высшего образования инвалидов в Гуманитарно-педагогической академии (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте. Определяются условия, содержание и технологии психологического сопровождения.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, студенты с особыми потребностями, образование, адаптация.

SUMMARY

The article considers purposes, objectives and stages of psychological support during teaching students with special needs on the basis of Regional Centre of Higher Education for the disabled students at Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta. It is determined the conditions, content and technology of psychological support.

Keywords: psychological support, students with special needs, education, adaptation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Знаков В. В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия // под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, Н. Дружинина. – М., 2005. – 248 с.

2. Основные положения программы развития Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» на 2015–2020 гг. // Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 7–21.

Т. А. Ярая

УДК 159.98:378.062-056.26

ФОРМЫ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ

Современная система образования характеризуется рядом изменений и преобразований, к числу которых можно отнести доступность в получении профессионального образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее, процесс получения высшего образования для данной категории молодых людей сопряжён с рядом трудностей и препятствий, среди которых можно выделить личностную неготовность специалистов и здоровых студентов к взаимодействию, нехватку у преподавателей знаний и умений в организации процесса обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, недостаточность материально-технической базы высшего учебного заведения и др. Указанные проблемы связаны, прежде всего, с так называемой «внешней» стороной организации процесса обучения студентов с инвалидностью и не зависят напрямую от их личностных особенностей. К отдельной группе трудностей относится отсутствие или недостаточность у таких студентов адаптационных механизмов, позволяющих успешно интегрироваться в учебный процесс. В связи с указанным возникает необходимость в организации целенаправленной системы сопровождения студентов с инвалидностью и огра-

ниченными возможностями здоровья как на этапе вхождения в высшее учебное заведение, так и в процессе получения профессионального образования.

Следует отметить, что многие аспекты указанной проблемы были предметом разных исследований. Так, учёными рассматривались вопросы вузовской подготовки студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (Д. В. Зайцев, Г. Г. Карпова, П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.), социальные, педагогические, психологические и профессиональные аспекты реабилитации, адаптации и компенсации указанной категории лиц (А. А. Дыскина, М. В. Коробова, З. М. Собанова, И. А. Шаповал и др.), проблемы социальной адаптации студентов к условиям вуза (А. П. Парахонский, Л. Е. Елгина и др.).

Анализ опыта воспитания и развития студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью показывает, что главной тенденцией в этом процессе является изоляция от общества, и если раньше этому способствовало раздельное воспитание и обучение, то сегодня причиной выступают предубеждения, стереотипы и отсутствие безбарьерного доступа к образовательным и социальным ресурсам.

Немаловажным фактором, нарушающим процесс взаимодействия лиц с инвалидностью и окружающей среды, являются их психофизиологические особенности. Так, большинство молодых людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью имеет нарушения в области познания и коммуникации, эмоционально-волевой сферы, что часто является причиной возникновения патологических форм поведения и активности. Вместе с тем, психика таких студентов отличается наличием специфических эмоциональных состояний (чувство страха, обиды, боязни, стыда), у них чаще всего заниженная самооценка, что также сказывается на организации взаимодействия с окружающей средой и затрудняет процесс адаптации [4, с. 9; 6, с. 117].

Широкий спектр нарушений лиц с ограниченными возможностями здоровья препятствует нормальной адаптации, что, в свою очередь, приводит к формированию у них социальной недостаточности. Учитывая это, в высшем учебном заведении должны быть созданы специальные условия, направленные на обеспечение и поддержание социально-педагогической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Как для здоровых студентов, так и для студентов с ограниченными возможностями здоровья социально-психологическая адаптация выступает своеобразным средством защиты личности, с помощью которого ослабляется или устраняется внутреннее психологическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие в процессе взаимодействия с окружающей средой.

Проблему адаптации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья необходимо решать комплексно. Комплексный подход предполагает осуществление деятельности образовательного учреждения в нескольких направлениях (пространственном, образовательном и социально-психологическом), которые одновременно могут выступать компонентами модели адаптации указанной категории студентов к условиям вуза. Пространственный компонент предполагает освоение студентом с ограниченными возможностями здоровья физического пространства высшего учебного заведения; образовательный – вовлечение его в образовательный процесс вуза; социально-психологический – социально-психологическую адаптацию к среде однокурсников, преподавательскому составу вуза [1, с. 22].

Средства оптимизации адаптации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в вузе определяются в соответствии с указанными компонентами. Так, средством реализации пространственного компонента выступает создание безбарьерной среды (сооружение пандусов, подъёмников, пору-

чней, применение информационно-коммуникативных средств и пр.), образовательного – формирование особой образовательно-реабилитационной среды (создание адаптированных образовательных программ, разработка специального учебно-методического обеспечения с учётом специфических потребностей студентов и т. д.), социально-психологического – организация комплексной системы психологического сопровождения и консультирования [4, с. 12].

Остановимся более подробно на психологическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями здоровья как специфической форме помощи в период адаптации к новым условиям.

Анализ исследований показывает, что задачи психологического сопровождения студентов зависят от этапа обучения и связаны, прежде всего, с оказанием диагностической и консультативной помощи как на начальном этапе обучения, так и в период выпуска [2].

Тем не менее, такое содержание психологического сопровождения будет оптимальным для студентов, которые не имеют проблем на физическом и психическом уровне.

Специфика психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья заключается в создании таких условий, которые будут способствовать поддержанию психологического здоровья и гармонизации эмоционального состояния, успешному овладению знаниями и профессиональными навыками, развитию у студентов навыков общения.

В самом общем виде можно выделить четыре взаимосвязанных компонента в организации психологического сопровождения студентов как на этапе адаптации к новым условиям, так и на протяжении всего периода обучения:

– диагностический (изучение личности студента, его адаптивных способностей, сильных сторон, уровня интеллектуального развития);

– коррекционно-развивающий (создание благоприятных условий для развития личности студента и успешности обучения);

– консультативный (оказание помощи по различным вопросам и проблемам);

– просветительский (повышение уровня психологических знаний всех участников образовательного процесса).

Психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должно носить комплексный и непрерывный характер и начинаться до момента поступления в вуз. Это обусловлено многими причинами, главными среди которых являются:

1. Ограниченность в выборе специальности. Студенты с инвалидностью, выбирая профессию и высшее учебное заведение, зачастую опираются не на личные предпочтения, а на объективные возможности. Это может привести к тому, что выпускник, исходя из указанных принципов, столкнётся с трудностями в профессиональной самореализации, что поставит под угрозу его профессиональную адаптацию и социализацию в целом [5].

2. Психофизиологические особенности. Студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют целый спектр нарушений, затрудняющих процесс адаптации. Так, например, пассивный характер приспособления к новой социальной ситуации тормозит развитие личности.

3. Отношение сверстников и педагогов. Зачастую общество оказывается неготовым к восприятию нетипичности как таковой.

Учитывая это, психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в довузовский период и в процессе обучения в вузе должно включать в себя ряд мероприятий, направленных на обеспечение их успешной адаптации и социализации (таблица 1).

Из таблицы 1 видно, что наиболее интенсивно психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться на этапе вхождения в образовательную среду, т. к. от успешности первичной адаптации будет зависеть успешность обучения студента и включения его в студенческую жизнь. Основными видами рабо-

ты на этом этапе могут выступать диагностическая и коррекционно-развивающая.

Таблица 1.

Особенности психологического сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на разных этапах адаптации

Этапы адаптации	Направления работы
Этап выбора поступление в вуз)	1. Профориентация абитуриентов в зависимости от нозологии, способностей, склонностей, интересов. 2. Формирование навыков социально-психологической адаптации. 3. Развитие коммуникативных умений. 4. Формирование готовности к обучению в интегрированных группах и внутривузовской жизни средствами тренинга.
Этап первичной адаптации (1 курс)	1. Диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок. 2. Диагностика адаптационных способностей. 3. Помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности. 4. Проведение социально-психологических тренингов для успешной адаптации, развития коммуникативных навыков. 5. Обучение приёмам саморегуляции. 6. Психологическая поддержка в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений со сверстниками и педагогами.
	7. Консультирование студентов, разочаровавшихся в профессии. 8. Создание адаптационных программ (по нозологиям, учитывая психологические особенности студентов).
Этап интенсификации (2-3 курсы)	1. Мониторинг динамики личностных изменений. 2. Помощь в решении проблем, касающихся взаимоотношений со сверстниками и педагогами, личных отношений. 3. Проведение социально-психологических тренингов для развития ассертивных, творческих навыков 4. Коррекция личностного и профессионального профиля.
Этап идентификации (4-5 курсы)	1. Диагностика профессиональных способностей. 2. Оказание помощи в профессиональном самоопределении. 3. Консультирование на этапе выпуска из образовательного учреждения и вхождения в профессиональную деятельность.

Диагностика студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья предполагает, прежде всего, изучение его личностных особенностей, адаптационных способностей, уровня развития когнитивных процессов, специфики межличностного взаимодействия. Для получения данных используются такие методы, как наблюдение, беседа, метод тестов.

Коррекционно-развивающая работа предусматривает исправление неадекватных, искажённых представлений о себе, неконструктивных способов поведения и развитие у студентов необходимых навыков и умений. Наиболее распространённым методом, который используется в работе, выступает тренинг. Социально-психологический тренинг

позволяет студентам самим формировать умения и навыки в построении конструктивных межличностных отношений. Особенность этого метода работы состоит в том, что в процессе работы студенты учатся занимать активную позицию (что почти не свойственно для лиц с ограниченными возможностями здоровья), а усвоение навыков происходит в процессе переживания опыта поведения, чувствования, действия. Типы тренинговых занятий, которые целесообразно применять в работе со студентами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья:

– коммуникативные тренинги (направлены на отработку умений и навыков преодоления конфликтов, повышение доверия в группе студентов, развитие убедительной речи, развитие интуиции в общении, формирование учреждений на взаимопонимание, совершенствования коммуникативной культуры, развитие навыков первичного контакта и эффективной самопрезентации и т. д.);

– тренинги личностного роста (направлены на развитие навыков рефлексии, анализ возможных точек личностного роста, повышение уверенности в себе, самовыражения, развитие позитивного мышления, определение перспективных жизненных целей, принятия себя и т. д.);

– тренинги развития интеллектуальных способностей (способствуют развитию мышления, памяти, внимания, логики, наблюдательности, восприятия, вербального и невербального интеллекта);

– тренинги позитивного самовосприятия и уверенного поведения (направлены на отработку навыков уверенного поведения и саморегуляции, анализ сильных и слабых сторон личности, овладение психотехническими приёмами, направленными на создание положительного образа «Я»);

– тренинги коррекции агрессивного и конфликтного поведения (направлены на предоставление студентам возможности получить опыт конструктивного решения конфликтных ситуаций, коррекцию эмоционального состояния в конфликте, овладение навыками саморегуляции в конфликте, осознание иррациональных установок личности, формирования умений активного, конструктивного, толерантного общения в конфликтной ситуации и т. д.);

– адаптационные тренинги (направлены на профилактику проблем, связанных с процессом вхождения первокурсников в студенческую жизнь, установление дружеских отношений между студентами в академической группе, создание в ней атмосферы понимания и принятия каждого из студентов и т. д.).

Немаловажным аспектом, оптимизирующим процесс адаптации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, выступает личностная готовность их здоровых сверстников и преподавателей к взаимодействию с указанной категорией. Учитывая это, система психологического сопровождения должна включать в себя мероприятия, содействующие социальному взаимодействию студентов с нарушениями и их здоровыми сверстниками, формированию толерантного отношения к лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, развитию заинтересованности в совместной познавательной деятельности. Так, в высшем учебном заведении целесообразно проводить недели толерантности, дни доброты, интерактивные занятия с привлечением студентов с инвалидностью и их здоровых сверстников, социальные акции различного характера.

Сигнальными маркерами успешной социальной адаптации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья можно считать:

– наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений;

– включенность в общественную деятельность;

– способность считаться с интересами коллектива, нормами коллективной жизни;

– активная жизненная позиция;

– достаточный уровень развития знаний, умений и навыков (учебных, трудовых, технических, творческих);

– адекватное отношение к педагогическим воздействиям, оказываемым преподавателями;

– самокритичность, наличие навыков самоанализа;

– уравновешенное психоэмоциональное состояние.

Таким образом, психологическое сопровождение представляет собой комплекс мероприятий, направленных, прежде всего, на устранение негативных тенденций в процессе адаптации студентов, формирование у них адаптивного поведения, позитивного самовосприятия, навыков общения и взаимодействия с окружающими, способности к рефлексии и самоанализу собственного поведения, коррекцию агрессивного поведения. Психологическое сопровождение адаптации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в вузе является ключевой составляющей всей системы обеспечения профессиональной подготовки, т. к. от того, как произойдет вхождение в учебно-профессиональное сообщество, будет зависеть дальнейший ход индивидуального развития каждого студента.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Раскрыты факторы, затрудняющие действие адаптационных механизмов указанной категории студентов, и предложены средства их оптимизации. Особое внимание уделено проблеме психологического сопровождения, которая выступает специфической формой помощи студентам с инвалидностью как на этапе вхождения в образовательный процесс, так и в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: адаптация, студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, психологическое сопровождение, психологическая диагностика, коррекционно-развивающая работа, тренинг.

SUMMARY

The article deals with the problem of adaptation of students with disabilities and disability. The factors that hinder the action of adaptive mechanisms of this category of students are revealed and a means to optimize them are provided. Particular attention is paid to the problem of psychological support, which serves a specific form of assistance to students with disabilities both at the stage of entering into the educational process and in the course of vocational training.

Key words: adaptation, students with disabilities and limited abilities, psychological support, psychological diagnosis, correctional-developing work training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браун Т. П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2007. − Т. 13. – № 3. – С. 20−26.

2. Вагапова А. В., Бочарова Е. Е. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в условиях вузовского образования // Психология образования в XXI веке: теория и практика. − URL: http://psyjournals.ru/education21/ issue/ 54390_ full.shtml.

3. Дикая Л. Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлёв. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

4. Купреева О. И. Особенности «Я-концепции» взрослых инвалидов с ампутационными дефектами конечностей: автореф. дисс. … канд. психол. наук. (19.00.07) – Киев, 2003. – 20 с.

5. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. − URL: http://behavior.romek.ru/ watson1.htm.

6. Холл Д., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование: пер. с англ. // Журнал исследований социальной политики. – 2004. − Т. 2. − № 1. – С. 115−127.

Л. О. Рокотянская

УДК 378.06 – 056.26

СОЦИАЛИЗИРУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

На современном этапе развития общество стремится удовлетворять всё более широкий круг потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья, создавать для них полноценные условия жизни. Человека с инвалидностью следует рассматривать независимо от его дееспособности и полезности для общества, как объект социальной политики, которая ориентирована на создание для личности условий максимально возможной реализации всех потенциальных способностей и интеграции в общество. Постепенно расширяются возможности получения людьми с инвалидностью образования, приобретения профессии, осуществления личностного саморазвития и самоутверждения.

Успешность выполнения современным специалистом функциональных обязанностей, возможность его самореализации в профессии предполагает наличие у него значимых социально-профессиональных качеств. Их формирование происходит в результате активного взаимодействия личности со всей совокупностью условий её макро- и микросоциального окружения, особую роль среди которых играют условия социализирующей деятельности высшего учебного заведения.

В современном обществе высшему образованию как институту, форме и фактору направленной социализации человека с ограниченными возможностями принадлежит важная роль. Ведущим фактором социализации здесь выступает влияние социально-педагогический деятельности высшего учебного заведения на образовательно-профессиональную среду и на студентов, которые активно проходят в нём этапы личностного и профессионального становления. Это двусторонний процесс, который предполагает субъект-субъектное взаимодействие в условиях социально-педагогического сотворчества всех участников процесса (администрации учреждения, преподавателей, куратора, родителей, членов академической группы и самого студента с ограниченными возможностями здоровья).

Различные аспекты проблемы социализации человека рассматривались в работах отечественных и зарубежных учёных. Так, проблема социализации изучается с позиции педагогики (С. Витвицкая, В. Галузинский, Л. Зданевич, С. Карпенчук, М. Красовицкий, Т. Кричковская, Н. Лавриченко, Г. Левковская, М. Папуча, И. Подласый), социологии (В. Городяненко, Г. Осипов), социальной педагогики (В. Беспалько, М. Галагузова, И. Ковчина, Г. Вайнола, А. Карпенко, Н. Лукашевич, А. Мудрик, В. Никитин, Ю. Полищук, С. Савченко, С. Шашенко), психологии (Б. Ананьев, Г. Андреева, Л. Божович, И. Булах, И. Кон, А. Петровский, В. Семиченко), философии (В. Андрущенко, Л. Губерский, И. Надольный). Современные психолого-педагогические подходы к пониманию особенностей социализирующей деятельности высшего учебного заведения определены в работах А. Веряева, А. Гукаленко, Д. Эльконина, Т. Ильевич, В. Левина, Ю. Песоцкого, Н. Радина, К. Рубчевского, Н. Сиверцевой, В. Семенова, И. Шалаева. В исследованиях Н. Гарунова, П. Пидкасистого, Г. Пионовой, Г. Радчук, Н. Сенаторовой, Л. Фридмана выделены специфические особенности высшего учебного заведения как эффективного института образовательной социализации современного специалиста. Но на современном этапе, в сфере высшей школы особенности социализирующей деятельности в отношении студентов с

ограниченными возможностями здоровья в отечественной литературе ещё не является в полной мере предметом специального исследования. Этот вопрос в разных аспектах изучали Ю. Богинская, А. Глузман, М. Евтух, А. Капская, А. Карпенко, Л. Мищик, Г. Овчаренко, П. Плотников, С. Савченко, С. Харченко, С. Шашенко. В связи с указанным, данный аспект социально-педагогической деятельности высшего учебного заведения требует дальнейшего изучения.

Целью статьи является определение особенностей социализирующей деятельности высшего учебного заведения как фактора профессионального и личностного становления студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Основная задача социально-педагогической деятельности со студентами с ограниченными возможностями здоровья является создание в высших учебных заведениях определённых условий для положительно ориентированной социализации личности, которая способствует социальному развитию и самореализации молодого поколения в интересах личности и общества.

Понимание особенностей социализирующей деятельности высшего учебного заведения является актуальной социально-педагогической проблемой образовательного пространства. Во-первых, высшее учебное заведение имеет свою специфическую институциональную среду, создаёт свои уникальные условия, которые положительно влияют на ход процесса социализации, адаптации и интеграции молодого человека с инвалидностью в общество.

Во вторых, инклюзивная образовательная среда как важный фактор социализации личности предоставляет возможность организации межличностного общения не только во время аудиторного изучения учебных дисциплин, но и на неформальном уровне, вне учёбы.

Мы пришли к выводу, что социализация студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья разворачивается в единстве нескольких видов деятельности: учебной, познавательной, внеучебной (воспитательной), межличностном общении и самосознании.

Таким образом, социализирующая деятельность высшего учебного заведения определяется нами как сознательно направленная деятельность на усвоение студентом с ограниченными возможностями здоровья социальных ценностей, норм, опыта, присущих определённому высшему учебному заведению, студенческой группе и налаживание прочных социальных связей и адекватное исполнение социальных ролей.

Целенаправленное воздействие на личность студента с ограниченными возможностями здоровья с целью его успешной социализации в условиях высшего учебного заведения должно происходить с учётом наиболее влиятельных социально-педагогических факторов, предусматривать оценку достигнутых результатов и на их основе осуществлять соответствующие коррективы социализирующего процесса. Результатом такого подхода станет переход поступка-действия студентов с инвалидностью на новый уровень, самореализация их духовных запросов, проявление социальной активности, самостоятельности, инициативности [2].

Важнейшим фактором, который влияет на процесс социализации студенческой молодёжи, является учебная деятельность. Процесс обучения охватывает не только дидактический, связанный с усвоением знаний, компонент, но и социально-психологический, воспроизводит характер отношений в студенческой группе, социально-психологическую групповую атмосферу.

Социально-психологический компонент учебной деятельности студентов образуют следующие составляющие: проблемы адаптации студентов к условиям обучения в вузе, особенности создания положительного социально-психологического климата в студенческой группе, особенности построения отношений студентов с преподавателями, проблемы межличностных конфликтов. В этом

контексте особенно значимой является проблема адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в высшем учебном заведении [1, с. 4].

Необходимым условием эффективной социализации во время обучения является наличие обратной связи. Речь идёт о взаимопонимании на разных уровнях: «педагог-студент», «студент-студент» и другие. Процесс социализации в студенческой группе может сопровождаться конфликтами, которые нередко провоцируют негативные эмоции и отражаются в учебной деятельности студента.

Обеспечение образовательных возможностей для студентов с ограниченными возможностями здоровья включает в себя создание определённых условий для полноценного обучения до необходимого уровня психолого-педагогической готовности студентов. Если оценивать формальные возможности студентов, то у них существует определённый запас общенаучных знаний, умений, навыков, необходимых для учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Однако эти общенаучные знания, умения, навыки часто остаются нереализованными, если студенты не включаются в образовательный процесс, если для них не создаются необходимые условия обучения.

Немаловажным фактором, оказывающим влияние на процесс социализации студента с инвалидностью, является воспитательная деятельность вузов. Самым важным для студенческой молодёжи из числа инвалидов является период адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении, приобретение нового статуса, освоение новых социальных ролей. Поэтому важно не столько содержание процесса воспитания, сколько создание определённых психолого-педагогических условий, которые бы облегчали процесс обучения, то есть:

– обеспечение особого подхода к студентам с ограниченными возможностями здоровья, который должен учитывать специфику болезни, пороки, патологическое состояние, сущность психологической или социальной проблемы, с которыми может столкнуться инвалид в своей повседневной жизни; темп преподавания дисциплин должен быть более медленным, гибким, «мягким», приспособленным к нуждам студентов с инвалидностью; учебная нагрузка должна регулироваться в зависимости от степени инвалидности;

– процесс воспитания требует большего внимания, ответственности, понимания и образованности. Люди с ограниченными возможностями здоровья должны быть окружены любовью, лаской, заботой. Нельзя допускать унижения личности. Нужно учитывать те трудности, которые возникают у студентов с инвалидностью во время учёбы, помочь им получить информацию другими средствами (если обычные средства недостаточны);

– не напоминать и не акцентировать внимание на функциональных ограничениях, понять внутренний мир человека; научить жить с пороком и одновременно быть адекватным, счастливым вопреки дефекту [5, с. 189].

Ключевой базой создания благоприятной среды для полноценной позитивной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья является их познавательная деятельность. Учитывая её организационно-технологическую специфику, она имеет наибольший социализирующий потенциал. Для успешной социализации студенчества познавательная деятельность, организованная и осуществляемая в условиях высшего учебного заведения, должна, прежде всего, направляться на налаживание межличностных отношений студентов с ограниченными возможностями здоровья, формирование их умения ценить личность другого человека, воспитание чувства единства коллектива, создания условий получения информации в соответствии с жизненными целями и запросами, для творческого самоопределения и самореализации. На современном этапе развития общества возможности инвалидов в самореализации рассматривают с точки зрения развития внутреннего потенциала, сохранившихся возможностей, способности реализовать их в

определённых общественных условиях. Другая точка зрения освещает социальный, социально-экономический, социально-политический потенциалы общества, которые способны поддерживать нормальное существование граждан [4, с. 10].

Успешной адаптации способствует наличие в академической группе положительного социально-психологического климата. Положительными признаками социально-психологического климата в группе являются доверие и высокая требовательность друг к другу, деловая критика; свободное выражение собственного мнения, отсутствие давления как в группе, так и снаружи, принятие на себя ответственности за дела общности.

Студенческая среда – это тот фактор, который оказывает влияние на раскрепощение студента, что имеет определённые проблемы с физическим здоровьем, изменяет его сознание, позволяет чувствовать себя полноценным человеком, способствует успешной социализации не только в студенческой группе, но и в университетской среде в целом.

Физические дефекты студентов в значительной степени затрудняют их контакты с окружением, ограничивают участие в общественной жизни, негативно сказываются на личностном развитии, вызывают чувство беспокойства, неуверенности в себе, приводят к формированию комплекса неполноценности. Студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют личностные особенности: это заниженные самооценка и уровень притязаний, определённые акцентуации характера, неконструктивные психологические защиты, неадекватные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, что может вызвать как межличностные, так и внутриличностные конфликты в процессе обучения [1, с. 24].

Отметим, что социально-педагогическая работа со студентами с ограниченными возможностями предусматривает ряд возможных подходов, а именно: индивидуальный, личностно-гуманистический подход к студентам с инвалидностью; диагностический подход (в исследовании особенностей интеллектуального развития, познавательных способностей, ценностных отношений, мотивов и потребностей направленности личности); функциональный подход, основой которого выступает желание перемен к лучшему у студентов с ограниченными возможностями здоровья, их способности к восприятию помощи; социально-психологический подход, который предполагает восприятие личности с инвалидностью, признание её как члена общества, уважение её прав.

Таким образом, определение особенностей социализирующей деятельности высшего учебного заведения как фактора личностного и профессионального становления студентов с ограниченными возможностями является актуальным вопросом социально-педагогической науки сегодняшнего дня. Социализирующая деятельность является сознательно направленной деятельностью вуза на усвоение студентом с ограниченными возможностями здоровья социальных ценностей, норм, опыта, присущих определённому высшему учебному заведению, студенческой группе и установление прочных социальных связей и адекватное исполнение социальных ролей.

Особенности социализирующего влияния высшего учебного заведения, прежде всего, определяются тем, что физические дефекты студентов в значительной степени затрудняют их контакты с окружением, ограничивают участие в общественной жизни, негативно сказываются на личностном развитии, вызывают чувство беспокойства, неуверенности в себе, приводят к формированию комплекса неполноценности.

Учитывая вышесказанное, социализация студента с ограниченными возможностями здоровья разворачивается в единстве учебной, познавательной, внеучебной (воспитательной) деятельности, межличностном общении и самосознании, поэтому социализирующее влияние должно происходить с учётом наиболее влиятельных социально-педагогических факторов, предусматривать оценку достигнутых результатов и на их основе

осуществлять соответствующие коррективы социализирующей процесса.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыт содержательный аспект социализирующей деятельности высшего учебного заведения. На основе анализа научной литературы и результатов теоретических и эмпирических исследований, посвящённых социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения, были рассмотрены особенности социализирующей деятельности как фактора личностного и профессионального становления студентов с инвалидностью.

Ключевые слова: социализация, социализирующая деятельность, инклюзивная образовательная среда, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

SUMMARY

The article examines the substantive aspect of the socialization activities of higher educational institutions. Based on the analysis of scientific literature and the results of theoretical and empirical research on socialization of students with disabilities in higher educational institutions, were considered especially socialization activities as a factor of personal and professional development of students with disabilities.

Key words: socialization, socializing activities, inclusive educational environment, students with disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания людей с особыми потребностями: Сб. наук. трудов / под общ. ред. П. М. Таланчука, Г. Ф. Никулиной. – К.: Ун-т «Украина», 2009. – Вып. 1 (3). –574 с.

2. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография / Ю. В. Богинская. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

3. Глузман О. В. Навчання людей з особливими потребами у вищий школі / О. В. Глузман В. Ф. Щеколодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. – Сімферополь, 2006. – 20 с.

4. Дябел Л. И Социализация студентов-первокурсников в условиях педагогического университета: автореф. дис на соискание науч. степени канд. пед. наук. 13.00.05 / Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 25 с.

5. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегровану середовищі / Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. – К.: Соцінформ, 2004. – 12 с.

ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ



Р. А. Халилев, Л. А. Легеза

УДК 378.014.5:328.185

ПРОБЛЕМЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ (анализ зарубежной практики)

По инициативе ООН 9 декабря отмечается «Международный день борьбы с коррупцией». В этот день в 2003 году в мексиканском городе Мерида на политической конференции была открыта для подписания Конвенция ООН против коррупции, принятая Генеральной ассамблеей 1 ноября 2003 года. Документ обязывает подписавшие его государства объявить уголовным преступлением взятки, хищение бюджетных средств и отмывание коррупционных доходов.

Как следует из Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, в российском образовании в последние годы сложились тенденции и подходы к созданию условий, обеспечивающих качество и доступность образовательных услуг, однако уровень развития отечественного образования пока не соответствует требованиям инновационного социально ориентированного развития страны.

В Федеральном законе «О противодействии коррупции» № 273-ФЗ от 25 декабря 2008 года (в редакции от 28.12.2013 года, с изменениями, вступившими в силу с 01.01.2014 года) отражены основные принципы противодействия коррупции, правовые и организационные методы минимизации уровня коррупционных взаимодействий [5]. Но закон в большей мере нацелен на борьбу с коррупцией на государственном и муниципальном уровнях, однако коррупционные явления встречаются и во многих других

сферах деятельности, в которых присутствует доступ к материальным ресурсам. Многие авторитетные источники, такие как Верховный Суд, Транспаренси Интернешнл, Фонд ИНДЕМ сходятся во мнении, что сфера образования является одной из самых коррумпированных в российском обществе.

Анализ зарубежной практики показывает, что существует три основных подхода к деятельности антикоррупционных органов: репрессивный, превентивный и смешанный.

Стратегия «войны» наиболее вероятно вызовет значительное противодействие или даже саботаж и со стороны «борцов», и со стороны коррупционеров. Так, действия группы прокуроров в рамках кампании «Чистые руки» в Италии очень быстро вызвали сопротивление среди политиков, что впоследствии привело к прекращению их деятельности. Репрессивный антикоррупционный орган, созданный в 2002 году в Румынии, утратил свою самостоятельность и был слит с Генеральной прокуратурой. То же самое произошло с антикоррупционным органом в Бельгии.

Достаточно эффективным признаётся функционирование антикоррупционного органа, имеющего и репрессивные, и профилактические полномочия, в Хорватии (Управление Государственной прокуратуры по предупреждению коррупции и организованной преступности). До 2006 года этот орган имел и профилактические, и репрессивные полномочия, а впоследствии стал полностью репрессивным, поскольку профилактические полномочия были переданы совету, созданному в рамках парламента. Антикоррупционные органы Латвии и Литвы также имеют функции расследования и превенции.

Превентивные антикоррупционные органы созданы, например, во Франции (Центральная служба по предотвращению коррупции) и Словении (Комиссия по противодействию коррупции).

С одной стороны, в чистом виде репрессивный подход к деятельности антикоррупционных органов носит характер борьбы с последствиями, а не с причинами, что ставит под вопрос эффективность использования данной стратегии. С другой стороны, без действенной организации антикоррупционных расследований невозможно применение мер юридической ответственности.

И всё же наиболее предпочтительным является вектор развития антикоррупционной политики, направленный на сочетание и превентивных, и репрессивных мер, реализуемых в целях противодействия коррупции [11].

В борьбе с коррупцией есть три выхода. Первый – это экономический, второй – законодательный, а третий – антикоррупционная пропаганда.

Статья 6 Федерального Закона Российской Федерации от 25.12.2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» [5] содержит перечень основных мер по профилактике коррупции:

а) формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению;

б) антикоррупционная экспертиза правовых актов и их проектов;

в) предъявление в установленном законом порядке квалификационных требований к гражданам, претендующим на замещение государственных или муниципальных должностей и должностей государственной или муниципальной службы, а также проверка в установленном порядке сведений, представляемых указанными гражданами;

г) установление в качестве основания для увольнения лица, замещающего должность государственной или муниципальной службы, включенную в перечень, установленный нормативными правовыми актами Российской Федерации, с замещаемой должности государственной или муниципальной службы или для применения в отношении его иных мер юридической ответственности непредставления им сведений либо представления заведомо недостоверных или неполных сведений о своих доходах, имуществе и обязательствах имущественного характера, а также представления заведомо ложных сведений о

доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера своих супруги (супруга) и несовершеннолетних детей;

д) внедрение в практику кадровой работы федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления правила, в соответствии с которым длительное, безупречное и эффективное исполнение государственным или муниципальным служащим своих должностных обязанностей должно в обязательном порядке учитываться при назначении его на вышестоящую должность, присвоении ему воинского или специального звания, классного чина, дипломатического ранга или при его поощрении;

е) развитие институтов общественного и парламентского контроля за соблюдением законодательства Российской Федерации о противодействии коррупции.

Представляется, что проблему коррупции в сфере высшего образования следует рассматривать глубоко, концептуально. Анализ данной проблемы на основе анализа зарубежной практики позволяет выделить следующие аспекты.

Например, для выпускников − юристов в качестве работодателей выступают различные структуры законодательной, исполнительной и судебной ветвей государственной власти, органов прокуратуры, адвокатуры, других правоохранительных, правоприменительных и правозащитных органов и организаций, а также предприятия и учреждения различных организационно-правовых форм. При этом следует признать, что главный работодатель на современном этапе развития России – само государство, его органы. При этом переход на двухуровневое образование в России (бакалавриат и магистратура) не подкреплён соответствующими изменениями в законодательстве. Поэтому необходимо провести большую работу по приведению в соответствие квалификационных требований к замещению должностей государственных служащих в сфере государственного управления с учётом перехода высшего образования в Российской Федерации на двухуровневую систему.

Кроме того, в качестве составного элемента совершенствования противодействия коррупции в системе высшего образования в целом, и юридического в частности, необходимо привлечение профессиональной общественности юристов к этому процессу. Применительно к юриспруденции, такими общественными организациями являются Ассоциация юристов России. Самое главное предназначение Ассоциации юристов России должно заключаться в выработке профессиональных квалификационных требований к юристу, которые, в свою очередь, должны лежать в основе разработки федеральных государственных образовательных стандартов, учебных планов и других документов, регламентирующих юридическое образование в Российской Федерации.

Представляется, что в высшем учебном заведении систематически должна проводиться работа, направленная на укрепление законности в сфере образования, предупреждения и противодействия коррупции.

В первую очередь, профилактике коррупции в любом вузе способствует прозрачная система оценки работы студентов: чтобы и сами обучающиеся и деканат, и руководство вуза понимали, из чего складывается итоговая оценка. Вводятся новые формы оценки знаний, которые позволяют объективно судить о подготовке студента, например балльно-рейтинговая система. Все документы, регулирующие процедуру промежуточной и итоговой аттестации студентов должны быть на университетском сайте в открытом доступе.

Возможно, в университете целесообразно ввести должности проректора по качеству образования и проректора по безопасности.

Во исполнение Федерального закона «О противодействии коррупции» [5] и с целью систематизации антикоррупционных мероприятий, проводимых в высших учебных заведениях, конкретизации механизмов обес-

печения соблюдения сотрудниками университета требований к служебному поведению, формирования нетерпимого отношения к проявлениям коррупции разработать План противодействия коррупции в деятельности университета, одобрить на заседании ректората и ввести в действие приказом ректора. Параллельно ввести в действие Кодекс корпоративной этики (утвердить на заседании Учёного совета).

Актуализировать нормативную базу высшего учебного заведения, регламентирующую приём граждан, рассмотрение устных и письменных обращений граждан и юридических лиц, принятие по ним решений и информирование заявителей в установленные законодательством сроки. Разработать Инструкцию о порядке рассмотрения обращений граждан в вузе.

Реализовать мероприятия, направленные на усиление информированности сотрудников университета и студентов о результатах деятельности университета (заседания Учёного совета, встречи ректора с коллективами подразделений, со студенческим активом и т. д.) в целях повышения информированности граждан и юридических лиц о заинтересованности руководства вуза в выявлении фактов коррупции и привлечения виновных к ответственности. Организовать работу и обеспечить функционирование «ректорской почты»: в вестибюле университета установить бокс для корреспонденции, которую вынимает лично ректор. Установить телефон доверия.

Проводить ежегодные социологические исследования «Преподаватель глазами студента», «Оценка качества процесса получения образования в университете», «Ни дать – ни взять!». Из аналитических справок по результатам исследований руководство университета, структурные подразделения получают оперативную информацию, в т. ч. необходимую для принятия оперативных мер, направленных на улучшение качества содержания и организации учебного процесса. Из отчётов по результатам социологических опросов руководство получает и информацию об объективности преподавателя при осуществлении контроля знаний студентов. В анкету включены вопросы о нештатных ситуациях студенческой жизни, на которые студенты отвечают иногда с полной откровенностью, что даёт хороший материал для совершенствования работы по предотвращению негативных ситуаций.

Создать систему мониторинга качества знаний. Информацию, полученную на основе результатов внутривузовского тестирования и Федерального Интернет-экзамена, структурно представить для различных уровней пользователей ректорат-деканат-кафедра-преподаватель-студент. Анализ результатов тестирования обсуждать на совещаниях с деканами факультетов. Аналитические материалы по итогам тестирования передавать в деканаты и на соответствующие кафедры.

Учебно-методическому отделу (управлению) регулярно проводить фронтальные проверки посещаемости занятий студентов в течение семестра, силами деканатов проводить еженедельные фронтальные проверки посещаемости с передачей сводок и информации о принимаемых мерах к нарушителям дисциплины в ректорат. Контроль выполнения учебного плана в течение семестра способствует гарантированному усвоению учебных дисциплин, снижению желания студента в получении «купленного» результата при оценке его знаний. Сессия в университете должна проходить под жёстким контролем: деканы посещают не менее 10% экзаменов, зав. кафедрами – до 30 % экзаменов, экзамены посещают также проректоры. В целях исключения негативных явлений деканы факультетов готовят проекты приказов об отчислении студентов, имеющих три и более задолженностей в ходе экзаменационных сессий. Приём задолженностей осуществляется комиссией из двух преподавателей. Систематически посещать лекции преподавателей, занимающих низкие места в рейтинге по результатам социологических исследований. Проверки проводить комиссиями в составе

деканов факультетов, заведующих кафедрами и председателей секций методического совета университета. Отзывы с рекомендациями и замечаниями доводить для принятия мер до сведения заведующих кафедрами.

На заседаниях ректората регулярно заслушивать вопросы текущей аттестации студентов, итоги зачётных недель, сессий, намечать мероприятия по повышению качества подготовки специалистов, предотвращению нештатных ситуаций. При необходимости использовать услуги правоохранительных органов. Но при этом существенно повышаются издержки снижения уровня репутации вузов, доверия к ним со стороны общественности и потенциальных спонсоров. Поэтому нередко для руководителей и собственников вузов является наиболее выгодным увольнение «по собственному желанию» преподавателей, уличённых в получении взяток, в таких случаях, как правило, ущерб репутации вузов наносится минимальный.

Необходимо также широко использовать участие гражданского общества в противодействии коррупционным процессам в сфере образования, например, создание общественно-профессиональных органов аттестации студентов, создание независимых и профессиональных органов аккредитации.

С коррупцией человечество борется со времён Древнего Рима. Она размывает такие важнейшие конституционные принципы консолидации нашего общества, как принцип социальной справедливости и согласия в стране, препятствует формированию среднего класса, как основы внутриполитической стабильности в стране и инструмента контроля за исполнительной властью, потворствует масштабным злоупотреблениям и преступности, т. е. не только тормозит прогрессивное развитие всего общества, но более того − ставит под вопрос перспективы его динамичного планомерного развития.

В условиях высшей школы, студенты усваивают теневые способы решения возникающих проблем, что впоследствии отражается в их деятельности. Поэтому преодоление коррупции именно в сфере образования должно являться приоритетным направлением антикоррупционных мер государства.

АННОТАЦИЯ

На основании исследования дискуссионных проблем противодействия коррупции сформулированы позиции по выявлению, предупреждению и пресечению коррупционных правонарушений в системе высших учебных заведений Российской Федерации, а также определены меры по минимизации коррупционных проявлений в образовательной сфере.

Ключевые слова: коррупция, коррупционные правонарушения, минимизация коррупционных проявлений.

SUMMARY

Anticorruption positions to identify, prevent and combat corruption offenses in the higher educational institutions of the Russian Federation, measures to minimize corruption in the education sector are formulated on the grounds of the discussion of research issues.

Key words: corruption, corruption offenses, minimizing corruption.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарников И. В. Зарубежный опыт противодействия коррупции // Аналитический вестник Аналитического управления Аппарата Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. − 2007. − № 6 (351). − С. 39−62.

2. Волженкин Б. В. Служебные преступления. − М.: Юристъ, 2000. − 235 с.

3. Куликов В. Рейтинг взяточников // Российская газета. − № 13 (4837) от 29.01.2009. − С. 7.

4. О противодействии коррупции в сфере образования / Л. А. Букалерова, Ю. П. Стребков // Уголовное право: истоки, реалии, переход к устойчивому развитию: материалы VI Российского конгресса уголовного права. Москва, 26–27 мая 2011 г. − М.: Проспект, 2011. − С. 560−563.

5. О противодействии коррупции: федер. закон Рос. Федерации от. 25 декабря 2008 г.

№ 273-ФЗ: в редакции от 28 декабря 2013 г., с изменениями, вступившими в силу с 01 января 2014 г. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102126779.

6. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. URL: http://минобрнауки.рф.

7. Стефан, П. Хайнеман. Образование и коррупция // Высшее образование сегодня. − 2006. − № 5. − С. 32−39.

8. Титаев К. Почём экзамен для народа? Этюд о коррупции в высшем образовании // Альманах «Контекст» − М., 2004. − С. 69−82.

9. Старш А. Взятка и посредничество во взяточничестве // Рабочий суд. − М., 1927. − № 5. − С. 392.

10. Советское уголовное право. Особенная часть / отв. ред. Б. С. Утевский. М., 1958. − С. 237−238.

11. Цирин А. М. Формирование институциональной основы противодействия коррупции в федеральных органах исполнительной власти // Журнал российского права. − 2009. − № 3. − С. 30−32.

О. К. Шевченко

УДК: 94(4) «1945»+930

К ВОПРОСУ О БАЗОВЫХ ПАРАМЕТРАХ КВАНТИРОВАННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ ЯЛТИНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ 1991–2014 гг.

В 2015 году прошла серия мероприятий, посвящённых Крымской (Ялтинской) конференции глав союзных держав в феврале 1945 года. Большой юбилей и серьёзность события, лежащая в его основе, заставляли задуматься о тех далёких днях, когда лидеры СССР, США и Великобритании конструировали послевоенный облик земного шара. Однако за скобками юбилея остались вопросы: а что мы собственно знаем о том событии? Не является ли наше знание о феврале 1945 года иллюзией? Насколько полно мы представляем себе события тех дней? И было бы большим заблуждением считать, что эту информацию можно получить из солидных монографий, ярких статей, сжатых данных энциклопедий. Парадокс ситуации, который вот уже десятки лет стягивает событийность крымской конференции в тугой узел незнания, заключается в том, что в отечественной историографии нет текстов, которые бы систематически изучали вопросы становления и расширения научного знания о ялтинских встречах И. Сталина, У. Черчилля и Ф. Рузвельта. Другими словами, историография Крымской конференции ещё не написана, а, следовательно, не может быть сформулирована и мера нашего невежества об историческом событии. Отдельные историографические пассажи в монографиях С. В. Юрченко [10; 11; 12], небольшие, фактически, тезисного содержания, тексты О. А. Шамрина [3; 4; 5], скромная серия статей автора данных строк [6; 8; 9], разумеется, ситуацию не выправляет. Это приводит к многочисленным абберациям, как в исторической науке, так и в смежных с нею областях знания, например, в политологии, глобалистике, философии истории и т. д. Скажем, неизвестно сколько вообще текстов написано на данную тематику, нет информации о наличии (или об отсутствии) научных школ, совершенно неясна степень разработанности источниковедческого блока, уровень теоретической обработки отдельных аспектов конференции… Нет даже элементарного знания о количественных характеристиках историографии Ялты-45 (количество монографий по теме, наиболее продуктивные или цитируемые авторы, география распределения публикаций, количество

текстов, скажем по «германскому вопросу» и т.д.). Совершенно очевидно, что без решения комплекса вопросов, связанных с историографией проблемы, ни о каком позитивном развитии нашего знания о Ялтинских договорённостях и речи идти не может. Возможны лишь «парадно-паркетные» утверждения, которые с набившей оскоминной регулярностью озвучиваются на каждом юбилее вот уже десятки лет подряд.

Вне всякого сомнения, решить все заявленные вопросы в формате одной статьи затея – безнадёжная. Но нужно ведь с чего то начинать? Автор предлагает ограничить анализ ялтинской историографии текстами, созданными после крушения Советского Союза. Верхней планкой анализа будет являться последний год перед написанием статьи − 2014. В анализ будут включены тексты, написанные на русском и украинском языках, в том числе и литература из Европы и США, вышедшая на русском или украинском языках и посвящённая заявленной теме. Спектр вопросов, подлежащих изучению, будет ограничен базовыми для любой историографии параметрами: Где? Кто? Когда? Что? Иными словами: каков круг авторов публиковавших работы о Ялтинской конференции (далее в тексте «ялтинцы»), какова география «ялтинцев» их частотность (частота работ, частота публикаций по дате издания), какова форма публикации (монография, статья и т.д.). Если сформулировать указанные параметры более наукоёмко, то вырисовывается следующая картина:

Цель – выявить фундаментальные (базовые) характеристики историографии Ялтинской конференции в России и Украине за 1991–2014 гг.

Задачи: сформулировать методику историографического поиска, сформулировать ключевые параметры базовых характеристик историографии Ялты-45, осуществить структурный анализ полученных данных.

Впервые историографией Ялтинской конференции автор статьи занялся в 2009 году [7]. С 2011 года стала планомерно расширяться и формироваться база данных по историографии проблемы. В основу работы был положен принцип квантированной истории или клиометрии. Однако хороший метод для работы с историческими источниками показал своё несовершенство при работе с источниками, собственно историографическими. Удачным проектом адоптирования клиометрии к нуждам историографии оказалась серия работ И. М. Гарсковой [1; 2]. После нескольких лет экспериментов и тщательной теоретической работы, автор статьи разработал оригинальный метод квантирования историографического материала. Метод получил авторское рабочее название: «скрибометрия» (от латинского глагола *scrībō* – чертить, вырезать, писать и греческого *μέτρον* – мера измеритель). В его основе лежит тщательный анализ любого историографического текста по широкому спектру количественных и качественных показателей. Всего сформулировано 19 параметров. 6 количественных и 13 качественных. Ниже предлагаю выдержку из получившейся матрицы.

За прошедшие годы были просмотрены крупнейшие библиотечные каталоги России и Украины, весь спектр авторитетных исторических журналов (в том числе и по специальным историческим дисциплинам), ежемесячно перепроверялись крупнейшие хранилища оцифрованных текстов и каталогов. Каждая новая публикация после тщательного анализа, получала свою собственную исследовательскую карточку и квантировалась по 19 параметрам. При наличии ссылок каждая из них отслеживалась на предмет поиска неизвестной работы, посвящённой Ялте. Учитывались не только работы, которые прямо и непосредственно относились к теме, но и в том случае, если часть работы имела отношение к теме (глава, раздел, систематическое обращение минимум в 3-х параграфах). Исключались из анализа те работы, которые упоминали о Ялтинской конференции, лишь как о событии, имевшем место быть. Также фильтровались работы о Ялте изначально написанные в контексте политологии, для политологии и с целью политологического

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
ФИО	Первые слова на	Форма публи	Место публикаци	Город автор	Дата пуб	Давнос	Характер	Характер тек	Стратегический о	Конкретны	Научная д	Количество	Библиогр	Количес	Количеств	Количе	Средняя	Регион
Иванов Р.	Сталин и союзни	Монография	не рецен	Москва	2005	9	Глава	новые данны	документы	бр_амер	история	34	14	3	11	41	34,4	Россия
Саенко	Ялтинская конфе	Тезисы	Российский сборник		2006	8	Тема	описание	политика	общ_вопр	политоло	3	0	0	0	0	-	Россия
Мягков	Ялтинская конфе	Статья	Российский сбор	Москва	2006	8	Тема	аналитик	политика	бр_амер	история	12	6	5	1	8	25	Россия
Павлюченков	От Ялтинских до	Тезисы	Российский сбор	Москва	2006	8	Тема	описание	политика	пол_вопр	история	5	0	0	0	0	-	Россия
Прохоров	Ялтинская конфе	Статья	Российский сборник		2006	8	Тема	аналитик	политика	общ_вопр	историогр	7	14	3	11	11	34,2	Россия
Шепова	Крымская (Ялти	Статья	Российский сборник		2006	8	Тема	аналитик	политика	оон	политоло	9	10	8	2	15	32,7	Россия
Кондрашев	Ялтинская конфе	Тезисы	Российский сбор	Москва	2006	8	Тема	аналитик	мемуары	американ	источник	2	1	1	0	2	59	Россия
Шустов	Ялтинская конфе	Статья	Российский сбор	Москва	2006	8	Тема	новые данны	мемуары	общ_вопр	микр_ист	7	0	0	0	0	0	Россия
Павлов	Сталин, рузвельт	Статья	Российский сборник		2006	8	Контекст	аналитик	политика	герман_в	история	5		0	0	0	0	Россия
Орлов	Международное	Тезисы	Российский сборник		2006	8	Тема	аналитик	политика	общ_вопр	история	3	0	0	0	0	0	Россия
Зимонин	Ялта: конца	Статья	Российский сбор	Москва	2006	8	Тема	аналитик	война	япония	история	10	20	8	12	27	31,7	Россия
-	Государственная	Каталог	Интернет	Москва	2006	8	Контекст	новые данны	документы	война	микр_ист	2	10	10	0	0	-	Россия
Сербин	Крымская конфе	Науч-поп	Газета	Ялта	2013	1	Тема	новые данны	документы	СССР	микр_ист	1	0	0	0	0	-	Крым
Пигулева	отображение	Статья	Крымский сборн	Ялта	2013	1	Тема	аналитик	идеология	общ_вопр	философи	8	8	-	-	-		Крым
Шевченко О.	Ялтинский роман	Статья	Крымский сборн	Симферопол	2013	1	Тема	новые данны	документы	СССР	источник	6	12	12	0	12	68	Крым
Бонцевич	Репрезентация	Статья	Крымский сборн	Саратов	2013	1	Тема	новые данны	документы	американ	источник	6	6	2	4	6	48,4	Россия
Мерзлякова	Крымская	Тезисы	Крымский сборн	Ростов на Д	2013	1	Тема	аналитик	идеология	общ_вопр	социологи	6	1	0	1	1	14	Россия
Виноградов	Знание	Статья	Крымский сборн	Санкт-Петер	2013	1	Тема	аналитик	идеология	общ_вопр	социологи	12	3	0	3	3	25,6	Россия
Исаков	Ялтинская конфе	Тезисы	Крымский сборн	Санкт-Петер	2013	1	Тема	аналитик	идеология	общ_вопр	философи	3	1	0	1	1	60	Россия
Хайдарова	Боль	Статья	Крымский сборн	Санкт-Петер	2013	1	Тема	аналитик	идеология	общ_вопр	философи	6	3	0	3	5	4,6	Россия
Кабачевская	Значение	Тезисы	Крымский сборн	Саки_Евпато	2013	1	Тема	аналитик	право	общ_вопр	юриспруд	2	2	2	0	2	29	Крым
Барабаш	правови	Статья	Крымский сборн	Киев	2013	1	Тема	аналитик	территории	пол_вопр	юриспруд	8	8	4	4	10	37	Украина
Юрченко	Ялта-1945	Статья	Ливадийский сбс	Ялта	2010		Тема	аналитик	политика	общ_вопр	политоло	6	0	0	0	0		Крым
Малиенко	Влияние общест	Статья	Ливадийский сбс	Симферопол	2010	4	Тема	описание	общест_мнение	бр_амер	история	10	0	0	0	0		Крым
Кудряченко	Ялтинська 1945 р	Статья	Ливадийский сбс	Киев	2010	4	Тема	аналитик	право	укр_вопр	политоло	14	17	4	13	0	17,2	Украина
Шевченко О.	Границы Ялты	Статья	Ливадийский сбс	Симферопол	2010	4	Тема	аналитик	территории	пол_вопр	история	7	16	6	10	19	27	Крым
Иванов В.	Операция	Статья	Интернет	Севастополь	2009	5	Тема	краевед	война	СССР	микр_ист	19	0	0	0	0	-	Крым

Рис.1. «Матрица скрибометрического анализа Ялтинской конференции»

анализа. Но если текст был создан в ключе исторической науки, однако с сильным уклоном в политологические штудии, он становился объектом анализа (для этого вводилась специальная колонка «Научная дисциплина). Полученные данные архивировались в системе «Статистика», где и подвергались машинной обработке.

Промежуточные итоги ведущихся исследований автор статьи публиковал в научных журналах и сборниках материалов конференций на русском, украинском и английском языках в Будапеште, Москве, Санкт-Петербурге, Ростове-на-Дону, Нижневартовске, Киеве, Львове, Луганске, Симферополе, Керчи, Ялте. Всего более 20 текстов.

В качестве основы для скрибометрии Ялты-45, были взяты начальные (базовые, пороговые) характеристики историографических источников: «ФИО автора текста», «Город автора текста», «Регион автора текста», «Год публикации текста», «Форма публикации текста». Следует пояснить несколько заявленных параметров. Так, под наименованием «Город автора текста» понимался тот город, в котором автор работал на момент написания им статьи, диссертации или монографии. Под наименованием «Форма публикации текста» скрыты следующие параметры: статья, научно популярный текст, тезисы, монография, диссертация кандидата исторических наук, диссертация доктора исторических наук, брошюра, сборник (в том числе и сборник статей, и сборник источников), каталог, стенограмма, коллективная монография.

Во всех случаях, если данных не было, оставлялась пустая клетка, которая фиксировалась системой «Статистика» как пропущенное значение. Если же по объективным причинам отсутствовал показатель (например, автор библиотечного каталога) ставился почерк – «–».

Попробуем подвести некоторые итоги работы. Всего с 1991 г. по 2014 г. по теме «Ялтинская конференция» опубликовано 372 текста. Авторами выступили 190 учёных из 36 городов (географию авторов 29 текстов определить не удалось). Довольно любопытно, что в среднем на автора приходится примерно два опубликованного текста. Но данный вывод лукав. По результатам исследования, оказалось, что 154 автора опубликовали всего лишь по одному тексту, посвящённому «Ялте-45», 22 автора − по два текста. От 3-х до 10-ти текстов опубликовало 8 человек, свыше десяти работ – 4 человека. При этом на долю этих четырёх человек приходится 16 процентов всех опубликованных текстов. Из показателей «выпало» 17 текстов, авторы ко-

торых не идентифицированы, и 14 текстов, которые авторов просто не имеют. Ниже привожу таблицу количества авторских публикаций и их процентное соотношение.

Таблица 1.

Количество авторских публикаций по теме «Ялта-45» в период 1991-2014 гг. (указываются авторы имеющие три и более публикаций)

Фамилии авторов	Количество публикаций	Процент от общего количества публикаций
Юрченко	40	10,75269
Шевченко О.	32	8,60215
Дорошенко	21	5,64516
Шамрин	11	2,95699
Гуркович	8	2,15054
Омельчук-Юрченко	7	1,88172
Юдина	5	1,34409
Кудряченко	4	1,07527
Иванов В.	4	1,07527
Кошкин	3	0,80645
Уткин	3	0,80645
Пигулева	3	0,80645

Разумеется, данные не полны, однако последующие исследования могут повлиять лишь на «рейтинг» отдельных авторов, но никак не на картину в целом. Очевидно, что тематика «Ялта-45» − вотчина аматоров и увлекающихся людей. Безусловное, тотальное количество авторов обращалось к теме лишь один, два раза, после чего благополучно забывало о ней навсегда. Лишь единицы исследователей систематически подвергали тематику изучению. Что могло привлечь непрофессионалов к массовой публикации (в том смысле что масса дилетантов опубликовало более половины текстов, при этом первый и последний раз в жизни) по Ялтинской конференции. Конечно же, звонкие юбилеи и, соответственно, звонкое вознаграждение за публикации. И действительно, на юбилейные даты (1995, 2000, 2005, 2010) приходится – 32 процента всех публикаций (на четыре года из 24 анализируемых лет). А если взять связки годов-юбилеев (1995–1996, 2000–2001, 2005–2006, 2010) то получиться внушительная сумма 53 процента. Любопытно, что годом рекордсменом стал 2005 (было опубликовано 13 процентов всех текстов), аутсайдером выступил 2002-ой (0,5 % от общего числа текстов). Именно юбилейные годы являются всплеском интереса к теме, причём именно со стороны коллег никогда не публиковавшихся по тематике и впредь этого делать не желающих. Дальнейшая работа над корреляциями числа публикаций с годами публикаций дадут более чёткий и математизированный ответ.

Посмотрим теперь на географию публикаций. Лидерами из городов являются: Ялта (25%), Симферополь (22%), Москва (16%), Киев (7%), Саки и Евпатория (3 %), Севастополь (3%). Днепропетровск, Санкт-Петербург, Минск, Луганск, Ростов-на-Дону имеют менее 2 % публикаций. Представители 15 городов имеют всего по одной публикации. Лидерство крымских городов составляет отличительную черту историографии Ялтинской конференции. Доля крымских исследователей оказалась столь велика, что имеет смысл выделить крымский регион как особую историографическую зону, которая на равных выдерживает конкуренцию с исследователями на континенте: украинскими и российскими учёными. В таблице это выглядит следующим образом.

Как видим, на долю Крымских учёных приходится более 60 процентов всех публикаций. Сумма гигантская и говорящая о том, что именно Крымский полуостров является лидером по анализу и изучению событий Крымской конференции. Ни один из мощных и авторитетных центров исследования дипломатической истории ВОВ на такой статус не может претендовать. Тем более поразитель-

но, что в Крыму так и не были скоординированы усилия авторов в рамках единого проекта или научной организации. Ливадийский дворец-музей на такой статус совершенно не претендует (за последние годы, с уходом из дворца на новое место работы профессора С. В. Юрченко, музей не опубликовал скольнибудь значимых материалов, сборников или монографий, сам отдел, занимающийся Ялтой-45, составляет всего два человека).

Таблица 2.

География авторов текстов посвященных «Ялте-45» в 1991-2014 гг. (учитывались только тексты опубликованные на русском языке)

Регионы	Частота	Процент
Крым	207	55,64516
Россия	98	26,34409
Украина	54	14,51613
Беларусь	3	0,80645
США	3	0,80645
Великобритания	1	0,26882

Вероятно, следует вести речь о необходимости создания исследовательской лаборатории при Крымском федеральном вузе с базированием в Гуманитарно-педагогической академии, или же об открытии отдела при Крымском отделении РАН.

По крайней мере, количественный анализ публикации заставляет задуматься о сложившейся ситуации и начать принимать решительные меры по её оздоровлению.

Последним блоком, который будет рассмотрен в данной статье, является анализ формы публикации текстов по заявленной тематике.

Всего было выявлено 11 форм публикаций. 42 процента из них приходятся на формат «Статья», на втором месте тексты, созданные в формате научно-популярной литературы (21%), замыкают троицу лидеров – тезисы (18%).

Весьма примечательно, что выявлено всего 18 монографий, в которых бы поднимался вопрос о Ялтинской конференции (по названию текста, или же в рамках специально отведённого раздела/главы; учитывалось также систематическое обращение к тематике в разных разделах монографии). Данный показатель ничтожно мал, для столь звонкого исторического события. Совсем печальная ситуация с диссертационным фондом. За десятилетия изучения ялтинских событий им было посвящено всего лишь две докторские диссертации. Несколько более радуют диссертации кандидатского уровня (12 единиц), но практически все они интересуются Ялтой лишь в контексте своих более широких тем. В такой ситуации говорить о целенаправленных усилиях постижения февральских событий 1945 года в Крыму – не приходится совершенно. Солидный диссертационно-тезисный фонд с одной стороны и ограниченное количество монографий и диссертаций неумолимо свидетельствуют об отсутствии толковых и многолетних усилий

Таблица 3.

Статистика форм публикации текстов по теме «Ялта-45» в 1991-2014 гг.

Форма публикации	Кол-во текстов	Процент от общего объема публикаций
Статья	159	42,74194
Научно-популярный текст	80	21,50538
Тезисы	67	18,01075
Монография	18	4,83871
Диссертация к. и. н.	12	3,22581
Брошюра	8	2,15054
Сборник	5	1,34409
Каталог	5	1,34409
Стенограмма	3	0,80645
Колективная монография	2	0,53763
Диссертация д. и. н.	2	0,53763

научного сообщества в воспитании специалистов по ялтинской конференции. Ниже предлагается развёрнутая квантированная картина ситуации (11 текстов атрибутированы и пропущены в статистике).

Обращает на себя внимание и несколько экзотичных форм: каталоги и стенограммы. Первые представляют собой каталоги библиотечных выставок, данные о библиографических собраниях, посвящённых ялтинской конференции. Вторая форма − это стенограммы трёх круглых столов, проходивших в Киеве и Москве, целью которых было обсудить феномен Ялтинского мира.

Выводы. В общем и целом опыт квантирования историографии по методике скрибометрии показал его эффективность в выявлении важных аспектов изучения исторического события. В частности было выявлено, что изучением событий Ялтинской конференции занимаются преимущественно крымские учёные, однако их усилия носят хаотичный и слабо организованный характер. Основная масса публикаций создаётся к юбилейным датам, при этом большинство учёных публикует лишь один материал, в дальнейшим игнорируя тематику «Ялта-45». Представляется важным уточнить заявленную картину, скорректировав частоту публикаций с географией авторов. Очевидна необходимость формирования отечественной школы историков, чьи интересы лежали бы в сфере постижения Ялтинских событий, потенциал к этому имеется. Весьма вероятно, что центром этой школы должна стать научная организация Крыма. Перспективным видится формирование такой организации на базе ялтинского филиала Крымского федерального университета – Гуманитарно-педагогической академии.

АННОТАЦИЯ

В статье вводится в научный дискурс понятие «скрибометрия». Понятие отражает специфический метод математического анализа количественных и качественных данных историографии как отдельного направления исторической науки. На основании скрибометрического подхода подвергается математическому и статистическому анализу историография Крымской конференции 1945 года, опубликованная на русском языке в период с 1991 г. по 2014 г. Проводится структурный анализ по 5 базовым параметрам. На основе проведённого анализа делаются выводы о структуре «ялтинских текстов», выявляется география авторов, обозначаются характерные черты историографии «Ялты-45».

Ключевые слова: Клиометрия, квантированная историография, скрибометрия, Ялтинская конференция.

SUMMARY

The term «skribometriya» is introduced into scientific discourse in the article. The concept reflects the specific method of mathematical analysis of quantitative and qualitative data historiography as a separate direction of history. On bases of skribometrics approach the historiography of the Crimean Conference of 1945, which was published in Russian in the period from 1991 to 2014, is undergoing mathematical and statistical analysis.

Structural analysis of five basic parameters is carried out. Based on this analysis conclusions about the structure of the «Yalta texts» are made, geography of the authors is revealed, the characteristics features of historiography «Yalta-45» are outlined.

Key words: Cliometrics, kvantirovannaya historiography skribometriya, Yalta Conference.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарскова И. М. Количественный анализ историографии исторической информатики // Информационный бюллетень ассоциации «История и компьютер». – 2010. – № 36. – С. 7–10.

2. Гарскова И. М. Количественный анализ историографии исторической информатики как научного направления // Харківський історіографічний збірник. – 2010. – Т. 10. – С. 138–171.

3. Шамрин О. А. Арденнская операция и её влияние на позиции союзников на Крымской конференции // Историческое наследие Крыма. – 2005. – № 9. – С. 9–11.

4. Крымская конференция 1945 года: итоги изучения советской и британской политики // Дипломатия Великой Победы: Материалы науч. конф. Ялта, 6 мая 2005 г. / Под ред. С. В. Юрченко. – Симферополь, 2005. – С. 5–11.

5. Крымская конференция 1945 года в современной историографии Украины и России: Материалы научной конференции Ялтинская система и современный мировой порядок. Ялта, 17-21 февраля 2010 г. / под ред. С. В. Юрченко. – Симферополь, 2010. – С. 293–297.

6. Шевченко О. К. 1945-1974 гг. как период формирования советской историографии Ялтинской конференции // Культура народов Причерноморья. – 2013. – № 254. – С. 174–177.

7. Шевченко О. К. «Границы Ялты» социокультурный срез Силезии, присоединённой к Польше в 1945 г.: Материалы научной конференции Ялтинская система и современный мировой порядок. Ялта, 17–21 февраля 2010 г. / Под ред. С. В. Юрченко – Симферополь, 2010. – С. 286–292.

8. Шевченко О. К. «Польский вопрос» на Крымской конференции 1945 г. (по материалам диссертационного фонда РГБ) // Культура народов Причерноморья. – 2012. – №243. – С. 100–104.

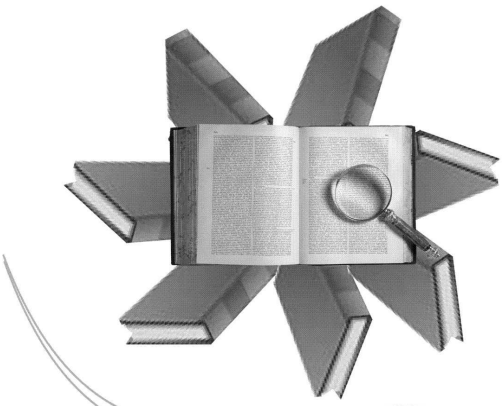
9. Шевченко О. К. Расцвет советской историографии ялтинской конференции в 1975-1987 гг. // Культура народов Причерноморья. – 2013. – № 257. – С. 115–120.

10. Юрченко С. В. «Большая Тройка» и другие официальные лица: Крымская конференция 1945 года в портретах её участников. – Севастополь, 1999. – 150 с.

11. Юрченко С. В. Ялтинская конференция 1945 года: хроника создания нового мира – Симферополь: ИД «Крым», 2005. – 340 с.

12. Юрченко С. В. Гриф секретности снят: охрана Ялтинской конференции 1945 года. – Севастополь: Мир, 2003.– 178 с.

ДИСКУРСОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ



Л. В. Селезнёва

УДК 81’276

РЕЧЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОРПОРАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

Объектом нашего исследования является совокупность разножанровых текстов, субъектом которых выступает корпорация. Предметом исследования является речевая организация корпоративной системы, которая выявляется нами на основе анализа данных текстов. Нам представляется, что корпорация является одной из основных форм организации деятельности людей. По типу корпорации строятся различные политические, социальные общества, объединения, финансовые и бизнес-структуры. Как отмечают О. С. Виханский и А. И. Наумов, «в России в силу её специфики корпорации существуют в хозяйственной и культурной жизни в основном в форме различных государственных (министерства, ведомства и псевдоприватизированные естественные монополии) и общественных (союзы, общества, академии и политические партии) институтов» [1, с. 350].

Корпорацию мы рассматриваем как речевой коллектив. Идея представления производственных коллективов, а также общественных, политических и профсоюзных организаций как речевых коллективов была предложена в свое время В. И. Коньковым [3]. Результатом речевой деятельности корпорации является совокупность разножанровых текстов, взаимосвязанных и взаимообусловленных, анализ которых позволяет получить представление о речевой организации данного коллектива. Под речевой организацией мы будем понимать весь массив текстов, созданных в рамках той или иной корпоративной организации, осмысленных применительно к структуре субъектов речи. В речевую организацию корпорации входят тексты разных жанров, отражающие деятельность корпорации и направленные как на внутрикорпоративную, так и внекорпоративную аудиторию.

Для анализа речевой организации корпорации мы используем дискурсивный подход, методология которого включает несколько этапов: а) понимание самого высказывания (текста); б) анализ прагматического контекста; в) сопоставление прагматически релевантной информации, содержащейся в высказывании, с информацией, полученной при анализе прагматического контекста. Под прагматическим контекстом мы понимаем социальные условия появления данных текстов, которые рассматриваем в системе категорий корпоративной культуры (корпоративной системы), так как именно идея корпоративности во многом объясняет специфику речевой организации. В качестве практического материала мы используем тексты официального сайта ОАО «Газпром», на основе которых предпринимается попытка анализа структуры речевой организации данной корпорации.

Корпоративная система представляет собой особый тип социальной организации, который «объединяет замкнутые группы людей с ограниченным доступом, максимальной централизацией и авторитарностью руководства» [5]. Эти свойства корпорации (замкнутость, централизация и авторитарность) находят отражение в принципах построения системы. Для неё характерно чёткое распределение коммуникативных статусов, которые определяются местом, занимаемым членом корпорации в системе, монополия на распространение информации и корпоративная культура, т. е. система принципов, ценностей и норм, выработанных в данной компании.

Корпоративная организация имеет иерархическую структуру, которая предполагает порядок подчинения низших уровней высшим и моноцентрический тип руководства, т. е. во главе компании стоит Председатель, или Президент компании – первое лицо компании. Так, например, иерархическая струк-

тура «Газпрома» может быть представлена в виде схемы.

Иерархическая структура корпорации позволяет нам не только установить условия существования и образования текстов, взаимосвязь между текстами и высказываниями, приоритет одних высказываний над другими, но и понять, «какие из единиц и отношений (например, установления, роли, действия) определяются единицами более высокого *уровня*» [2, с. 22]. Высшим органом управления «Газпрома» является Общее собрание акционеров, которое избирает членов Совета директоров и Ревизионной комиссии. В свою очередь Председатель Правления и члены Правления избираются Советом директоров. В корпоративной системе существует жёсткое распределение коммуникативных статусов, которые определяются тем местом, которое занимает человек или управляющий орган в системе.

Идея корпоративности находит отражение в содержании, структуре, лексико-грамматической организации отдельных текстов, так и в структуре речевой организации корпорации. Основу речевой организации составляет нормативная база, которая включает Устав, Положение о собрании акционеров, о Совете директоров, о Президенте ОАО, Кодекс корпоративного управления и т. д. [8]. В данных документах зафиксированы цели, задачи, предмет деятельности, правовой статус организации, органы управления, их функции, структура корпорации. Это формирует набор конвенциональных установлений (conventions) (термин Т. ван Дейка), которые накладывают ограничения при создании текста.

Содержание текстов определяется двумя противоположными процессами. С одной стороны, корпоративная система обладает монополией на информацию о самой себе, поэтому фактом речевой организации становятся только те события, которые отобраны и одобрены руководством. А с другой стороны, одним из основных принципов взаимодействия с партнёрами и продвижения своей продукции, является принцип открытого информирования, который заключается в том, что «компания должна предоставлять информацию не в усечённом, а в полном виде» [4, с. 19], по тому вопросу, который интересует общественность. В соответствии с этим, в речевой организации выделяют две группы текстов на основе обязательного или добровольного раскрытия информации со стороны корпорации. К обязательным текстам относятся годовой отчёт, ежеквартальные отчёты, сообщения о существенных фактах, информация об аффилированных лицах (например, о членах Совета директоров), годовая бухгалтерская и финансовая отчётность и другая информация, предусмотренная законодательством. В группу добровольных текстов входят отчёт о деятельности в области устойчивого развития, экологический отчёт, аналитический справочник «Газпром в цифрах», пресс-релизы, квартальная финансовая отчётность, корпоративный журнал «Газпром», анализ и оценка руководством финансового положения корпорации, отвечающие требованиям регуляторов рынка ценных бумаг. Корпорация выступает в качестве субъекта, определяющего содержание текста и его адресата.

Основной целью «Газпрома» как корпоративной системы является организация эффективной работы и получение прибыли, что зафиксировано в Уставе ОАО «Газпром». Для этого формируется система корпоративного управления, которая нацелена, с одной стороны, на взаимоотношения с акционерами, инвесторами и иными заинтересованными лицами, а с другой – на отношения компании и работников. В соответствии с этим важным прагмалингвистическим условием создания текстов является фактор адресата, в качестве которого выступает внекорпоративная и внутрикорпоративная аудитория.

Внекорпоративная аудитория представлена, прежде всего, Общим собранием акционеров. Оно проводится ежегодно, на нём заслушиваются отчёты Совета директоров и

исполнительных органов о результатах финансово-хозяйственной деятельности Общества за истёкший финансовый год. В Положении о раскрытии информации указана основная и дополнительная информация, обязательная для предоставления лицам, имеющим право на участие в годовом Общем собрании акционеров [9]. При этом корпорация стремится стандартизировать свою деятельность, что проявляется и в разработке информационных схем текстов. Например, годовой отчёт, выносимый на утверждение Общего собрания акционеров, должен содержать обязательные информационные блоки о положении Общества в отрасли; приоритетные направления деятельности Общества; о результатах работы Общества по приоритетным направлениям его деятельности; перспективы развития Общества; отчёт о выплате объявленных (начисленных) дивидендов по акциям Общества; описание основных факторов риска, связанных с деятельностью Общества; перечень совершённых сделок; состав Совета директоров Общества; сведения о лице, занимающем должность единоличного исполнительного органа Общества; сведения о соблюдении Обществом Кодекса корпоративного поведения.

Тексты, составляемые для сотрудников корпорации, т. е. для внутрикорпоративной аудитории, создаются в условиях отсутствия внутренней конкуренции, поэтому нацелены на поддержание сложившейся иерархической системы управления, продвижение корпоративных интересов, ценностей. В этом плане Кодекс корпоративной этики определяет ответственность каждого работника «в создании положительного имиджа Общества» [7, с. 14], который проявляется в том числе и при создании текстов, использовании делового стиля общения.

Помимо адресата, важную роль в организации речевой структуры корпорации играет субъект. В корпорации доминирует иерархическая структура, все интересы подчинены интересам корпорации и все речевые действия согласуются с лидерами, т. е. субъектами, имеющими высший статус в компании и дающими разрешение на раскрытие информации. В качестве такого субъекта выступает Совет директоров, который «обеспечивает наиболее полное раскрытие информации, существенной для принятия инвестиционных и управленческих решений, а также способствует созданию режима максимальной защиты информации, составляющей государственную и коммерческую тайну» [9, с. 1]. Совет директоров осуществляет общее руководство деятельностью и обладает высшим коммуникативным статусом. Коммуникативный статус членов организации и департаментов определяет Положение о раскрытии информации ОАО «Газпром». Так, например, встречи и телефонные конференции с инвесторами, акционерами и представителями инвестиционно-брокерских организаций могут осуществлять только представители Финансово-экономического департамента и Департамента по информационной политике. Помимо этого, правом создания устных текстов о деятельности корпорации обладают только первые лица компании (Председатель Правления, заместители Председателя Правления, члены Правления, начальник Департамента по информационной политике, пресс-секретарь Председателя Правления – заместитель начальника Департамента по информационной политике) или по их поручению сотрудники Общества. К таким текстам относят публичные выступления от имени Общества на конференциях, совещаниях, семинарах, на заседаниях рабочих органов министерств и ведомств, пресс-конференции, брифинги, телефонные и видеоконференции, интервью, комментарии для российских и зарубежных средств массовой информации, финансовых и инвестиционных компаний.

Таким образом, речевая организация корпорации включает в себя тексты разных жанров, взаимосвязанные друг с другом, содержащие прагматически релевантную информацию. Именно анализ прагматического контекста позволяет определить структурообразующие факторы речевой организации,

коммуникативный статус текстов. На наш взгляд, к структурообразующим факторам можно отнести иерархическую структуру управления корпорацией, положение субъекта – создателя текста в корпоративной системе, положение адресата по отношению к корпорации. Всё это позволяет говорить о вертикальной структуре речевой организации, в которой статус текста определяется прагматическим контекстом.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются разножанровые тексты, отражающие деятельность корпорации и направленные как на внутрикорпоративную, так и внекорпоративную аудиторию. В результате анализа прагматического контекста определены структурообразующие факторы речевой организации и коммуникативный статус текстов.

Ключевые слова: речевая структура, корпоративный, текст, жанр, прагматический контекст.

SUMMARY

The article deals with different genres of texts which reflect the activities of corporations and orient to both internal corporate and external corporate audience. The pragmatic context analysis defines the structural factors of speech organization and communicative status of texts.

Key words: speech structure, corporate, text, genre, pragmatic context.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник. — М.: Гардарика, 1998. — 528 с.

2. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Коньков В. И. Речевой коллектив как единиц в членения речевой практики общества // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов / отв. ред. М. П. Котюрова. – Пермь: Перм. ун-т, 2004. – С. 247–263.

4. Кочеткова А. В. Теория и практика связей с общественностью. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.

5. Большая Энциклопедия Нефти и Газа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.ngpedia.ru/id219224p1.html.

6. Кодекс корпоративного управления (поведения) ОАО «Газпром» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazprom.ru/f/posts/00/302817/2_kodeks_korporativnogo_upravleniya.pdf.

7. Кодекс корпоративной этики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazprom.ru/f/posts/00/302817/2014-02-25-codex-of-corporate-ethics.pdf.

8. Корпоративное управление. Нормативная база [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazprom.ru/about/management/corporate-governance/.

9. Положение о раскрытии информации ОАО «Газпром» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazprom.ru/f/posts/00/302817/6_polojenie_o_raskrytii_informacii_1.pdf.

О. Ф. Русакова

УДК 81-13:316.7

ДИСКУРС SOFT POWER В ГУМАНИТАРНОЙ ДИПЛОМАТИИ: ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В октябре 2014 г. в России прошла международная конференция «Soft power: теория, ресурсы, дискурс» [1], которая вызвала значительный отклик у многих отечественных и зарубежных учёных, а также у большого числа журналистов и блогеров [3].

Материалы конференции были опубликованы в четырёх выпусках научного журнала «Дискурс-Пи». Многие положения и идеи, озвученные на конференции, нашли своё отражение в недавно опубликованной коллективной монографии с соответствующим названием. В числе наиболее актуальных проблем научного осмысления феномена soft power в монографии называется проблема разработки методологии инструментально-измерительного анализа мягкой силы. При этом отмечается, что не утрачивает своей актуальности и проблема категориально-дискурсивного анализа soft power.

Сегодня существует масса понятий, которые можно рассматривать в качестве смысловых партнёров категории «soft power». К ним относятся, в первую очередь, понятия и дискурсы, служащие выражением разнообразных сил соблазна и эффектов привлекательности (аттрактивности). К примеру, эффекты аттрактивности производят дискурсы брендов, имиджей, репутаций, идентичностей, а также дискурсы моды и других культурных индустрий (индустрии развлечений, отдыха, оздоровления, гастрономии и др.).

По нашему мнению, дискурс soft power является «зонтичным» по отношению ко всем вышеперечисленным дискурсивным образования, однако его смысловое содержание, отнюдь, не исчерпывается суммой их значений. На наш взгляд, смыслообразующим ядром дискурса soft power выступает заложенный в нём коммуникативно-управленче-ский потенциал, который на практике выступает своеобразным инструментом осуществления (имплиментации) стратегии ненасильственного влияния. При переведении когнитивной оптики в инструментально-стратеги-ческую плоскость мы получаем новую формулу дискурса мягкой силы, а именно: *дискурс soft power – это стратегический инструмент управления ресурсами, обладающими аттрактивной силой*. В контексте маркетинговых коммуникаций дискурс мягкой силы выступает интегративным драйвером ненасильственного воздействия, ведущим к возрастанию конкурентоспособности агентов влияния и упрочению их позиций в деле контроля за различными пространствами (геополитическими, экономическими, культурными, информационными и др.).

При детальном анализе дискурса soft power, обозначающем стратегию ненасильственного влияния, то есть особого рода управленческую политику, важно разобраться в его базовых характеристиках и провести инвентаризацию его основных разновидностей. В первую очередь следует отметить перформативный характер дискурса мягкой силы, который репрезентируется в интерфейсах игровых и праздничных представлений, театрализованных, политических, мультимедийных и спортивных шоу, в разнообразных развлекательных жанрах кино и попкультуры. Перформативность дискурса soft power наиболее отчётливо проявляется в рекламе брендовых товаров, нагруженных определёнными символическими смыслами и идеологическими кодами. К примеру, согласно известному теоретику soft power Дж. Наю, американская мягкая сила, направленная на ненасильственное завоевание Европы, осуществлялась посредством рекламы таких товаров, как джинсы, жвачка и кока-кола, которые потреблялись в качестве символов свободы. Многие брендовые товары, включая продукцию культурных индустрий [2], становились эффективными инструментами мягкой силы при их широком распространении в мировом экономическом, политическом и культурном пространстве.

Другой важной характеристикой дискурса soft power является его плотная нагруженность культурными, образовательными, дипломатическими и управленческими смыслами. Эта особенность нашла своё отражение в классификации основных разновидностей мягкой силы, принятой в кругах профессиональных разработчиков структурных моделей и измерительных инструментов soft power.

Для определения параметров, а также показателей, на основании которых можно

было бы осуществлять измерения мягкой силы, в научный оборот было введено понятие «soft power index». Данное понятие предполагает решение следующих методологических вопросов: 1. Каковы параметры и показатели, на основании которых можно измерять, а, следовательно, и сравнивать soft power разных государств. 2. Насколько разнятся между собой в концептуальном и практическом планах национальные модели мягкой силы. 3. Какие страны являются наиболее «мягкими» в своей внешней и внутренней политике [4].

В последние годы для оценки мягкой силы той или иной страны был выработан стандартный набор параметров. В 2010 г. появилась первая масштабная попытка составления рейтинга мягкой силы разных стран. Создателями рейтинга стали журнал «Монокль» и The Institute for Government – британская независимая благотворительная организация, взаимодействующая со всеми политическими партиями в Вестминстере и с высокопоставленными чиновниками Уайтхолла [6]. В их первом совместном исследовании «The New Persuaders» (2010) была представлена пятичленная модель мягкой силы. Каждый из структурных компонентов этой модели представлял собой определённый подвид soft power. К таковым были отнесены:

а) бизнес/инновации (business/ innovation) – привлекательность экономики страны в плане открытости, способности к инновациям;

б) культура (culture) – влиятельность институтов и достижений культуры, распространённость языка, международный охват культурными продуктами страны;

в) правительство (government) – привлекательность модели управления страной);

г) дипломатия (diplomacy) – способность формировать благоприятный национальный нарратив для международной аудитории);

д) образование (education) – привлекательность системы вузовского образования, академическая мобильность.

Относительно каждого структурного компонента пятичленной модели soft power формируется система рейтинговых оценок, вычисляются определённые индексы. Данные для вычисления индексов берутся из разнообразных авторитетных источников, из аналитических докладов и отчётов различных международных и национальных организаций. К примеру, такими источниками являются материалы ООН, Всемирного Банка, исследования Freedom House, Всемирной организации интеллектуальной собственности (Transparency International), Института статистики UNESCO и др.

С учётом определённых параметров выстраиваются международные ежегодные рейтинги мягкой силы. В рейтинге 2012 г. странами, оказавшимися в первой десятке по трём и более параметрам, стали: Германия, США, Великобритания, Канада, Франция, Норвегия, Швеция, Австралия, Нидерланды. Вошедшими в Top 10 только по одному параметру стали: Австрия, Испания, Китай, Сингапур и Новая Зеландия. Россия не попала в Top 10 ни по одному из пяти параметров (sub-index scores).

В рамках инструментально-измерительного подхода получила своё развитие концепция квантитативного исследования soft power index, базирующаяся на комплексном анализе различных видов рейтингов, применяемых при оценке конкретных мощностей отдельных стран. Данный подход нашёл своё отражение в работе Британского учёного Дж. Мак Клори [5]. Его системная модель измерительных инструментов мягкой силы была использована при определении уровня развития мягкой силы государств с быстро растущей рыночной экономикой. В итоге появился термин RGMs, который расшифровывается как «Индекс мягкой силы быстро растущих рынков» (Rapid-growth markets soft power index).

Согласно RGMs, номенклатура индексов мягкой силы представляет собой совокупность следующих 13 параметров:

1. *Media export*: экспорт медиа продукции, включающей фильмы, музыку, компьютерные игры, книги;

2. *Language enrollment*: распространение государственного языка той или иной страны в качестве инструмента международного общения;

3. *Olympics*: проведение Олимпийских игр, которые выступают в роли уникальной возможности для страны-организатора завоевать признательность и восхищение успехами в области спорта со стороны других стран;

4. *Power of icons* или «star power»: влияние харизматических фигур, зафиксированное в рейтингах 100 наиболее влиятельных людей мира от политиков до деятелей науки и культуры (к примеру, Нельсон Мандела считается иконой влияния, внёсшей свой вклад в soft power Южно-Африканской Республики);

5. *Most admired companies*: попадание в топ-лист наиболее влиятельных бизнес-компаний, который регулярно публикует журнал «Fortun»;

6. *Rule of law*: данный индекс разработан Мировым Банком и представляет собой попытку измерить и оценить качество государственных институтов с целью выяснения перспектив кредитования. Он включает рейтинг криминальности, уровень насилия и коррумпированности, что оказывает влияние на общий имидж страны;

7. *Freedom index*: уровень свобод в конкретной стране, который оказывает влияние на её глобальную кредитоспособность. Страны, обозначенные в рейтинге как тоталитарные или нарушающие права граждан, теряют в глазах мирового сообщества свою легитимность. Страны, подпадающие под характеристику авторитарных, также не зарабатывают высокой рейтинговой оценки. Согласно данному индексу, в списке наиболее свободных стран в последнее время оказались Чехия и Эстония;

8. *Voter turnout*: степень электорального участия граждан в парламентских или в президенских выборах, которая выступает показателем доверия населения к существующей власти, а следовательно – уровня развития soft power внутри страны;

9. *CO2 emissions*: уровень выделения в атмосферу углекислого газа и деятельность, направленная на его снижение, которая вызывает уважение у других мировых субъектов, высоко оценивающих усилия по охране окружающей среды.

В отдельную группу выделяются индексы, обозначаемые зонтичным термином «Global integration». В данную группу входят ресурсы soft power, принимающие участие в мировом интеграционном процессе.

10. *Immigration*: рост числа иммигрантов выступает показателем привлекательности страны для иностранных граждан, что свидетельствует о высоком уровне ее soft power. Люди голосуют «ногами» в пользу той или иной страны, её ценностей, уровнем правовой и социальной защищенности граждан.

11. *Tourism*, понимаемый как индустрия, в рамках которой осуществляется обмен ценностями, изучение истории и культуры других стран, вовлечение широких масс в межкультурную коммуникацию. Благодаря развитию туризма такие страны как Китай, Коста-Рика и Хорватия в последние годы достигли высоких показателей в области soft power;

12. *University ranking*: мировой университетский рейтинг, который включает множество качественных и количественных показателей, в числе которых – уровень «интернализации», измеряемый количеством иностранных студентов, а также студентов, отправляемых на учёбу в рамках программ образовательного обмена. Лучшими университетами, как правило, оказываются те, которые постоянно притягивают к себе большое количество зарубежных студентов и преподавателей. Кроме того, качество университетского образования может быть оценено посредством такого показателя, как востребованность выпускников вуза на мировом рынке труда;

13. *English fluency*: свободное владение английским языком расценивается как необ-

ходимое условия интеграции в глобальную мировую систем. Чем больше в стране лиц, владеющих английским языком как языком международного делового и культурного общения, тем выше показатель её мягкой силы. Благодаря данному показателю, к примеру, Индия, занимает высокую позицию в совокупном рейтинге soft power, зафиксированном рейтинговой системой RGMs.

В результате проведения сводного анализа по тринадцати показателям мягкой силы вычисляется итоговый Soft Power Index разных стран, на основе которого выстраиваются международные рейтинги. Каждый год Индекс soft power дополняется новыми показателями. Сегодня их уже стало 50. Были добавлены метрики смертной казни, насильственных преступлений, неравенства доходов, размера теневой экономики и целый ряд других.

В 2011 году первое место в мировом рейтинге soft power заняли Соединённые Штаты, которые несколько восстановили свой внешнеполитический имидж после избрания президентом Барака Обамы в 2008 г. Кроме того, в области культуры и образования США опередили Великобританию и Францию. На втором месте оказалась Великобритания, на третьем – Франция, на четвертом – Германия. Китай оказался на 20-м месте, а Россия – на 28.

В следующем рейтинге, представленном в документе «The New Persuaders III. A Global Ranking of Soft Power 2012», число исследуемых стран увеличилось с 30 (2011 г.) до 40. Первое место, благодаря, прежде всего, общемировому вниманию к Олимпийским играм, проведённым в Лондоне в 2012 году, заняла Великобритания. За ней в рейтинге следуют США, Германия, Франция. Китай по сравнению с 2011 годом опустился с 20 строчки рейтинга на 22 место. Россия же так и осталась на 28-м месте.

В 2013 г. первое место рейтинга мягкой силы заняла Германия. Ангела Меркель была признана самой влиятельной женщиной в мире. Кроме того, наблюдался рост немецкой промышленности в мире, увеличение доступности культурных продуктов, высокий рейтинг немецких университетов. За Германией следуют Великобритания и США. Смешанная правительственная риторика Великобритании в отношении иммиграции, а также нестабильные отношения с остальной Европой помешали этой стране закрепиться на 1-м месте. США подвели политическая нерешительность и недостаток посредничества в урегулировании ближневосточного кризиса (Сирия, Египет), однако культурные ценности этой страны всё ещё оцениваются очень высоко. Франция и Япония завершают первую пятёрку. Обе страны имеют значительное количество посольств и культурных миссий в других странах, а также объектов всемирного наследия ЮНЕСКО.

Похожий подход к расчёту индекса мягкой силы предприняли российские ученые. *Московский институт исследования быстроразвивающихся рынков «Сколково»* совместно с компанией *«Ernst&Young»* создали ещё одну модель индекса мягкой силы [7]. Индекс soft power рассчитывался по следующим направлениям: глобальный имидж, глобальная честность (этический и моральный кодекс страны) и глобальная интеграция.

В каждом направлении были выделены субнаправления. Например, в «глобальную честность» вошли верховенство права, индекс свободы, явка избирателей и выбросы углекислого газа. Несмотря на то, что наибольшее внимание было уделено странам с быстро развивающимися рынками (Китай, Индия, Россия, Бразилия), был также приведен рейтинг стран большой семёрки с 2005 по 2010 годы. Примечательно, что и в данном рейтинге лидеры всё те же: на первом месте находятся Соединённые Штаты, за ними располагаются Франция, Германия и Великобритания.

Следует отметить, что положение той или иной страны в определённых рейтингах находится в прямой зависимости от выбранных критериев. Оценки могут быть относительно объективны, но могут также оказаться

результатом ангажированной позиции исследователей. На выбор критериев существенно влияет такой фактор, как принадлежность исследователя к определённой культуре, системе ценностей и политических предпочтений.

Набор структурных компонентов мягкой силы, представленных в различных рейтинговых системах soft power, свидетельствует о том, что значительная доля всех отмеченных параметров мягкой силы можно отнести к такой обширной сфере международной деятельности как гуманитарная дипломатия. Сам термин «гуманитарная дипломатия» появился сравнительно недавно. Вместе с тем, в России, Белоруссии и Украине уже состоялись три международные конференции по данной теме. В ходе их работы были предприняты попытки категориального анализа понятия «гуманитарная дипломатия».

С нашей точки зрения, для придания понятию «гуманитарная дипломатия» чёткого категориального значения, необходимо сопоставить его с категорией и дискурсом soft power. Мы считаем, что гуманитарная дипломатия является синтетическим видом мягкой силы, так как представляет собой соединение следующих инструментов (параметров) soft power:

– привлекательность социальных, образовательных, научных и иных программ, академические обмены (гуманитарные инструменты soft power);

– культурный обмен, продвижение национальной культуры (традиционной и современной), языка, развитие туризма (культурная дипломатия);

– защита прав, свобод и достоинства человека (политические инструменты soft power);

– участие в ненасильственном разрешении политических и социальных конфликтов, миротворческая деятельность (дипломатические инструменты soft power, включающие народную дипломатию).

Отмеченные выше компоненты гуманитарной дипломатии, рассматриваемые с позиции инструментально-измерительных параметров soft power, привносят новые дополнительные смыслы в традиционную трактовку гуманитарной дипломатии как набора исключительно политико-правовых международных практик. К ним относятся: деятельность международных организаций по улучшению условий жизни уязвимых людей в условиях бедствий, войн и конфликтов; деятельность по предотвращению преступлений против человечества (геноцид) и привлечению к правовой ответственности за них; выступление и борьба против разных видов дискриминаций; деятельность по защите базовых и конкретных прав человека. В сочетании с теорией дискурса soft power концепция гуманитарной дипломатии получает новый смысловой объём, и в связи с этим сама может стать концептуальной базой при разработке стратегических национальных моделей мягкой силы, в том числе и для России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русакова О. Ф., Грибовод Е. Г. Некоторые итоги первого этапа Международной конференции «Soft power: теория, ресурсы, дискурс» // Дискурс–Пи: Научный журнал. – 2014. – № 4 (17). – С. 191–193.

2. Якубовский А. Мягкая сила: очаровательная и соблазнительная // Наука Урала. – 2014. – № 22–23.

3. Хезмондалш Д. Культурные индустрии [Текст] / пер. с англ. И. Кушнарёвой; под науч. ред, А. Михалевой. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 456 с.

4. About us [Электронный ресурс] // Institute for government. – URL: http://www.instituteforgovernment.org.uk/about-us (дата обращения 10.05.2014).

5. Hanter Alan. Soft Power: China on the Global Stage // Chinese Journal of International Politics. – Vol. 2. – 2009. – Pp. 378–389.

6. McClory, Jornathan. The New Persuarders: An international ranking of soft power //Rapid-growth markets soft power index – Institute for Government GB in collaboration with Institute for Emerging Markets Studies. – 2010. – P. 3–18.

7. Rapid-growth markets soft power index. 2012 [Электронный ресурс] // Moscow School of Management Skolkovo. – URL: http://www.skolovo.ru/public/media/documents/research/SIEMS_Monthly_Briefing_2012-06_eng.pdf (дата обращения 03.05.2014).

Л. Н. Синельникова

УДК 82-1.09:1

О КОНЦЕПЦИИ ПРОСТРАНСТВА В ЛИРИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: КОГНИТИВНАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ

Пространство – основная категория мировосприятия. Когнитивный подход к концепции пространства позволяет понять суть познавательного процесса в лирике, выявить и адекватно интерпретировать структуры текста, значимые для понимания смыслопорождения.

Цели статьи: а) обозначить возможности принципа трансцендирования в организации лирического знания, в формировании поэтической картины мира; б) сопоставить действие принципа трансцендирования в разных поэтических культурах на основе результатов современных исследований в их проекции на концепцию автора статьи, изложенную в монографии «Лирический сюжет в языковых характеристиках» [17]; в) подтвердить важность и необходимость установки на междисциплинарный подход к анализу стихотворного текста.

Трансцендирование (от лат. transcendo – переходить, выходить за пределы) имеет многоплановый статус [9]. Поэзия, онтологически ориентированная на выстраивание отношений лирического героя с миром, представляет собой трансцендентную сферу, и расширение пространства – один из основных способов реализации идеи трансцендирования. Способность выходить за пределы наличной ситуации философы оценивают как возможность осознания своего *я* через преобразование субъективного *я*-бытия (М. Хайдеггер, С. Л. Франк, Ясперс, М. Мамардашвили и др.). Такого рода способность Н. Бердяев непосредственно связывает с трансцендированием: «Творческий акт для меня всегда был трансцендированием, выходом за границу имманентной действительности, прорывом свободы через необходимость… Именно приобщение к непохожему на эту жизнь есть магия искусства [4, с. 219].

Поэтическая картина мира – ментальная основа поэтического творчества [12], одним из особо значимых признаков которой является заложенный в программу творческих действий синтез наблюдаемой пространственно-временной реальности и постигаемой сущности через перевод видимого в чувствуемое, духовное и душевное. Такие признаки трансцендирования, как выход за пределы посюстороннего, из погружённости сознания в мирскую жизнь с целью обретения истины и смысла бытия лежат в основе поэтической картины мира.

Событие из жизни в лирическом тексте, само лирическое слово ассоциативно погружены в нечто большее, так как по трансцендентному закону лирического жанра они испытывают силовое влияние иного времени и пространства. Трансцендентное мышление − это творческое, конструктивное мышление, своего рода противовес стандартной картине мира, стремление преодолеть когнитивно ограниченное представление о мире как только о физической реальности. Эта универсальная установка определяет место лирического жанра в общекультурной, в том числе науч-

ной, парадигме. Ситуационная семантика, изменённая дополнительным измерением ментального плана, оказывается способной представлять как существующий, так и «возможный» мир. Выстраивая стихотворный текст как альтернативу физическому миру, поэзия осуществляет переход к ценностям бытия. Когнитивные действия такого рода ведут к ускользанию повествовательной конкретности, подрыву референтных признаков слова, обеспечивают смысловую амбивалентность, неопределённость и таинственность – свойства, которые в текстах других жанров могли бы свидетельствовать о коммуникативной неудаче, в лирическом тексте оборачиваются поэтическим открытием как представленным в тексте опытом познания через чувство.

Трансцендентное мышление расширяет границы восприятия мира, делает его открытым в пространственно-временном отношении. Представление о том, что реальный мир имеет проекцию в инобытие, время смотрит в вечность, обычно для лирического поэта. «Поэзия есть участие человека в этой игре, затеянной богами: каждый поэт видит её и участвует в ней по-своему», – считает В. Соловьев [18, с. 323]. Преодоление гравитационности (в лирическом тексте это преодоление эмпирического, событийного, материала) входит в программу лирического жанра. Взгляд на пространство как ментальный фактор в значительной мере определяет характер и направление текстопорождения, которое можно рассматривать как процесс дискурсивной реализации концепта «пространство». Исследования концепта «пространство» в разных лингвокультурах позволяют выявить ментальные различия, объективируемые специфической системой языковых средств и образов, организующих пространственные отношения.

Специфику национальных поэтических картин мира определяют два взгляда на пространство: одна позиция связана с пребыванием лирического повествователя в фиксированной точке и детальным структурированием ближнего пространства; другая – обеспечивает взгляд вдаль, то есть те условия, при которых наблюдатель и «наблюдаемое» не ограничены физической реальностью. Два подхода к пространству – это два вида организации языкового материала, две конструкции текстопорождения. В первом случае лирическому описанию подвергаются объекты, доступные зрению, во втором – те, которые могут быть размещены в пространственной бесконечности. Взгляд на пространство определяет рельеф предметов и сам способ их вербально-эмоционального представления.

В русской поэтической культуре по большей части представлен дальний план изображения, появляющийся сразу же после небольшого, иногда минимального (по объёму в тексте), ближнего. Ближнее («околотелесное») пространство – только трамплин, повод для быстрого преодоления физического пространства, для неограниченного движения взгляда. Фасеточное зрение, основанное на пристальном вглядывании в ближнее пространство, не актуально для русского лирика. Установка делается на трансцендентное зрение, убирающее привязанность к мелочам, к деталям выбранного объекта изображения, дающее возможность «отлёта» мысли на любое расстояние, когда зрение превращается в умозрение, а текстовые значения – в смысл. «Освоение пространств» (В. Н. Топоров) в русской поэтической культуре коррелирует с концептом *простор* в его физической, ландшафтной параметризации, а также в описании душевных свойств, приписываемых русскому национальному характеру [19].

Взаимоотношения с пространством – существенный идиостилевой показатель. Так, если в стихотворениях О. Мандельштама присутствует «нечеловеческая бездна космоса», то безмерность М. Цветаевой – внутренняя. У О. Мандельштама «выразительность деталей уравновешена их скупостью, их сознательной и последовательной разреженностью, и конкретное увидено настолько издали, проходящим сквозь него

взглядом, что становится абстрактнее всех абстракций» [1, с. 211]. С. С. Аверинцев считает, что в этом отношении О. Мандельштам − антипод Б. Пастернака. Продолжая анализ принципов поэтического моделирования, намеченный С. С. Аверинцевым (кроме названной статьи см. [2]), Ю. С. Лазебник пишет: «Пастернак − это «априорная» синекдохизация: он не определяет предварительно прямо названный объект, а сразу подаёт его «кусками», вообще нейтрализуя различие между целым и частью. Мандельштам − это «апостериорная» синекдохизация: он стремится не к рассечению объекта на множество смысловых ипостасей, но к выделению его субстанциональных, сущностных признаков» [10, с. 7].

Традиция «дальнозоркого» зрения, ориентированного на расширение пространства, проявляет себя и в том случае, если в эмпирической части стихотворения описывается помещение, то есть, в сущности, закрытое пространство. Интерьер остаётся лишь рамкой (ближним планом), поводом для трансцендирования. Преодоление пространства, обеспечивающее выход за рамки дома в Универсум, характерно, например, для лирики И. Бунина [6].

Символом преодоления пространства нередко оказывается «окно». Многие сюжеты русских поэтов строятся в пространстве «возле окна», «за окном». «Окно» оказывается неким универсальным пространственным концептом русской лирики. В русле когнитивной концепции поэтической картины мира, основывающийся на трансцендировании, можно утверждать, что «окно» проявляет себя не столько как элемент поля концепта «дом», сколько как вполне самостоятельный лирический концепт, инициирующий трансцендентное мышление − переход от «окна» к «заоконью». Иллюстрации, подтверждающие такое движение лирического сюжета, многочисленны. Приведём два показательных примера:

Из окна
Наверчены звёздные линии
На северном полюсе мира,
И прямоугольная, синяя
В окно моё вдвинута лира.

А ниже – бульвары и здания
В кристальном скрипичном напеве, −
Как будущее, как сказание,
Как Будда у матери в чреве.

А. Тарковский

Лирический герой проявляется как наблюдатель, находящийся в фиксированном пространстве пребывания, но наблюдение «срастается» с мыслями о символах творчества и мирозданческих категориях бытия: лира вдвинута в окно, здания в скрипичном напеве, будущее аттрактирует с Буддой, и всё вместе создаёт лирический смысл, который согласуется с философской концепцией трансцендирования и с интенцией автора.

Зимним вечером в Ялте
Квадрат окна. В горшках – желтофиоль.
Снежинки, проносящиеся мимо.
Остановись, мгновенье! Ты не столь
Прекрасно, сколь неповторимо.

И. Бродский

На фоне признаков физического пространства (Ялта, окно, горшки с цветами) эмоционально достоверной и обновлённой воспринимается реминисценция «Остановись, мгновенье!», вбирающая пространство и время в их экзистенциальной нераздельности. И. Бродский часто обращается к описанию помещения, и через трансцендентное зрение превращает его в художественно-условное пространство.

Трансцендирование − способ расширения представления о реальности, в которую включаются всё состояния сознания. Лирический текст «продлевает» реальность за счёт дали и выси, за счёт расширения «околотелесного» пространства, то есть за счёт вхождения в иные измерения и миры.

Понимание трансцендирования как воспроизведения «продлённой» реальности позволяет описывать изменения в лирическом тексте как движение от физики мира к выра-

жению ментальных состояний и оценок. Эти два основных модуса (способа существования) лирического сюжета влияют на способ действий лирического героя, обеспечивая единство видимого и невидимого, реального и ирреального, познанного и познаваемого, найденного и преднайденного, ощущаемого.

Трансцендентное мышление может проявлять себя и в прозе, но лишь как предельно индивидуальное качество нарратора. Такие признаки лирического трансцендирования, как «незаметный ввод иной реальности», «синэстезия», рождающая сочетание «несочетаемого», «лирический принцип мотивировок», «расширение спектра валентностей» организуют, например, нарратив В. Набокова [7] и А. Платонова [11].

Взаимоотношения с пространством, характер его восприятия и переживания могут как различать, так и сближать национальные поэтические культуры. Так, дифференцирующим признаком концепта «пространство» в русской и немецкой лингвокультурах является фактор пространственной неограниченности и ограниченности. Синонимами имени концепта «пространство» в русском языке являются слова *простор, приволье, раздолье, ширь, даль*, семантика которых свидетельствует об отсутствии ограничений. Показательно, что эти синонимы не имеют эквивалентов в немецком языке и могут получить лишь описательный перевод. Немецкий концепт «Raum» представлен синонимами, относящимися по большей части к признакам «помещения» и «личного пространства»: *Zimmer, Stube, Halle, Saal, Wohnraum* und andere. В немецкой художественной литературе и в классической философии языковая репрезентация концепта «Raum» кроме концептуальных признаков *помещение, место, ограниченное пространство* включает и признаки *неограниченная протяжённость во всех измерениях, небосвод;* в поэзии представлена концептуальная метафора сердце-дом, признаки пространства отмечены и у души [13]. В то же время исследователи обращают внимание на то, что в русской художественной литературе и поэзии, в отличие от немецкой, предпочтение отдаётся эмоционально окрашенным синонимам имени концепта.

Китайская поэтическая традиция ориентирует на «ближнее» пространство, на эстетику детали, что делает естественным широкое использование природного ассортимента реалий, каждая из которых в стихотворении приобретает наряду с утилитарной эстетическую ценность. В устройстве стихотворных текстов проявляется также характерная для китайской культуры «ментальность срединного пути»: следование нормам, сдерживание эмоций, установка на гармонию отношений с миром и с собой. Аксиологической пространственной доминантой остаётся небесное пространство [3]. Заметим, что небо, относясь к пространственным универсалиям, объединяет многие типы поэтических культур.

Для переводческой деятельности может быть значимо такое наблюдение исследователя китайской картины мира: сравнивая значение глагола «жить» в 3-х языках: китайском, английском и немецком, Тань Аошуан заключает, что «в отношении глаголов, связанных со значением «жить», к китайскому языку ближе всего немецкий».

Китайский *huo,* английский *live,* немецкий *leben*.

Китайский *zhu,* английский *live,* немецкий *wohnen.*

Китайский *guo,* английский *live,* немецкий *leben (gehen)* [3, с. 15].

Пространственные категории в японской культуре входят в порождающую матрицу природоцентричности. Поэтическое пространство организуется на основе концепта «оку», в основе которого лежит понятие центра и глубины, концепта «ма» (ориентация на промежуток и ритм**)**, каждый из которых реализует принцип экономии пространства, и стихотворные тексты строятся по модели «закутывания», «оборачивания» [16]. Ограниченность территории не может не влиять на словесное творчество. Именно поэтому в японской словесности слабо пред-

ставлено движение лирического субъекта, для него более характерно статическое положение − положение наблюдателя за изменениями, происходящими во внешнем по отношению к нему мире [15]. От ограниченности пространства – миниатюризация окружающего мира, тщательная проработка ближнего пространства, неспособность к выходу за пределы наглядно-чувственного восприятия, поскольку «японцы глядят не вдаль, а в стену», и их культура «может пониматься прежде всего как культура детали, а не целого. Не лес, а дерево; не дерево, а ветвь; не ветвь, а листок; не листок, а прожилка в нём − так устроено зрение классической японской культуры» [14, с. 251–252]. Имманентное (находящееся в границах) мышление можно обозначить как самотрансцендирование.

Синхронизация мирового литературного процесса в условиях открытого мира, не может не влиять на национальную поэтическую культуру и поэтическую систему в сторону их модернизации. Национальные приоритеты, закреплённые традицией, совмещаются с поисками новых ценностных ориентиров, которые по большей части «ведутся на основе переосмысления традиции без радикального отказа от её достижений» [8]. Вводится понятие «транзитная поэзия» − поэзия на пути к преобразованиям через комбинацию элементов прежних структур с новыми веяниями. При этом естественно увеличивается число интертекстуальных отсылок, что меняет пространственную локализацию стиха, характер образных средств, ослабляет синтаксические связи, активизирует перечислительную интонацию и др. В информации Екатерины Еврашкиной о немецко-российской конференции «Поэзия на переломе: основные тенденции поэзии после 1989 года в России и в Германии» [5] говорится о плодотворности сравнения немецкой и русской поэзии после 1989 года, о множестве сходств (плюрализм поэтик, «растворение» традиционных форм и категорий, прежде всего – лирического субъекта и др., но обозначен и ряд непреодолимых культурных различий). Диалог цивилизаций продолжается, и этот диалог не может не оказывать влияния на переводческие решения.

Итак, подход к лирическому творчеству как трансцендированию даёт возможность говорить о когнитивной специфике лирического текста, о способах словесного представления мысли в лирике. Онтология трансцендирования как высшей степени познания даёт возможность практической реализации междисциплинарного подхода к анализу лирического текста.

АННОТАЦИЯ

Философский термин трансцендирование в полной мере применим к характеристике одного из основных свойств поэтического мышления и связанной с ним поэтической картины мира. Выход за пределы физической реальности воспринимаемого предметного мира с целью обретения смысла бытия и значимости момента восприятия – основной когнитивный вектор смыслопорождения в поэзии. При этом пространственный фактор оказывается дифференцирующим признаком как национальных поэтических культур, так и идиостилей в пределах одной культуры.

Ключевые слова: поэтическая картина мира, трансцендирование, концепт «пространство», когнитивный, лингвокультурный, текстопорождение, идиостиль.

SUMMARY

The philosophical term of transcending is fully applicable to the characterization of one of the basic properties of poetic intellection and associated with it poetic picture of the world. Going beyond the physical reality of the perceived objective world with the aim of finding the meaning of life and the importance of the perceptive moment is the main cognitive vector of meaning generation in poetry. In this case spatial factor is a differentiating feature of both national poetic culture and idiostile within the same culture.

Key words: poetic picture of the world, transcending, the concept of «space», cognitive, linguocultural, meaning generation, idiostyle.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. С. Ранний Мандельштам // Знамя. − 1990. − № 4. − С. 207–212.

2. Аверинцев С. С. Пастернак и Мандельштам: опыт сопоставления // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. − 1990. − № 3 (49). − С. 213–217.

3. Аошуан Тань. Китайская картина мира: язык, культура, ментальность: монография. – М.: Языки славянской культуры, 2004. − 240 с.

4. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Книга, 1991. – 446 с.

5. Евграшкина Е. Немецко-российская конференция «Поэзия на переломе: основные тенденции поэзии после 1989 года в России и Германии» // – Новое литературное обозрение, 2014. − № 125. – С. 403–411.

6. Ермакова Е. Е. Художественная перспектива в поэзии И. А. Бунина: дис. … канд. филол. наук: 10.01.01. − Тюмень, 2003. − 274 с.

7. Ковтунова И. И., Левин Ю. И. Об особенностях повествовательной структуры и образного строя романа В. Набокова «Дар» // Russian Literature. IX (II). −Amsterdam, 1981. − С. 191−229.

8. Кудрявцева Т. В. Новейшая немецкая поэзия (1990-е – 2000-е годы): основные тенденции и художественные ориентиры: дис. … д-ра филол. наук: 10.01.03. − М., 2007. − 439 с.

9. Лаврухина И. М. Идея трансцендентного: концептуальные версии в культуре: дис. … д-ра философ. наук: 09.00.13. − Ростов-на-Дону, 2009. − 329 с.

10. Лазебник Ю. С. Образы мира: Пастернак и Мандельштам // Русская филология. Украинский вестник. Республиканский научно-методический журнал. − Харьков. − 1994. − №1.

11. Левин Ю. И. От синтаксиса к смыслу и далее («Котлован» А. Платонова) // Семиотика и информатика. − Вып. 30. − М., 1990. − С. 115−148.

12. Маслова Ж. Н. Когнитивная концепция поэтической картины мира: монография. – М.: Флинта, 2012. − 420 с.

13. Медведева Т. С., Опарин М. В., Медведева Д. И. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры: монография. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2011. – 160 с.

14. Мещеряков А. Н. Взгляд на пространство и пространство взгляда // Иностранная литература. − 1993. − № 5. − С. 251−255.

15. Мещеряков А. Н. Культурные функции японских топонимов // Вестник Российского гос. гуманитарного ун-та. Восток. − № 4. – М.: РГГУ, 2001. − С. 290−310.

16. Решетникова П. А. Топологические описания японской культуры: концепты и модели: дис. … кандидата культурологи: 24.00.01. − Екатеринбург, 2007. – 129 с.

17. Синельникова Л. Н. Лирический сюжет в языковых характеристиках – Луганск, 1993. – 188 с.

18. Соловьёв В. Общий смысл искусства // Стихотворения. Эстетика. Литературная критика. − М.: Книга, 1990. – 574 с.

19. Шмелёв А. Д. «Широта русской души» // Логический анализ языка. Языки прстранств; отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. – М.: Языки русской культуры, 2000. − С. 357−367.

А. А. Романов, Л. А. Романова

УДК 81.37':81'27

СПИНДОКТОРИНГОВОЕ КОНСТУИРОВАНИЕ СМЫСЛОВ: СХЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (СТРАТУМ)

Вопросы оценки, переоценки и интерпретации создаваемой и транслируемой в медийном пространстве информации представляет собой одну из наиболее актуальных проблем в современной (глобальной) системе публичных коммуникаций. Искусство различать, оценивать и интерпретировать подаваемую информацию на уровне параметров «истина» – «ложь», а также умение выделять в этих процессах специально создаваемый «шум» информационных атак («информационных войн», «смысловых войн») с использованием различных манипулятивных технологий или «языковых игр», таких как «спиндокторинг», «семантическое варьирование / семантическое манипулирование», «красивые слова», «семантическая диффамация», «сценарный / матричный подход», «нарратология» (в частности, создание сталкивающихся в своей контрарности историй, например: «длинная война» – «короткая война», «мягкая сила» – «жёсткая сила», «жёсткие новости» с катастрофами, пожарами, убийствами, происшествиями – «мягкие новости» с ток-шоу, интервью, беседами) и «нейробиология нарративов», которые (т. е. технологии) специально создаются для программирования и форматирования будущих сценариев развития регионов мира с определённой целью и выгодой дезинформировать и дестабилизировать сложившийся миропорядок [4; 6; 7; 8; 9]. Иллюстративным примером реализации названных технологий могут служить материалы по анализу всевозможных «цветных революций»: «от революции роз», «фиалковых» и «тюльпановых» революций», от «арабских весен» и «украинского майдана» до военных операций по свержению избранных руководителей Ирака («буря в пустыне»), Ливии, Египта.

Вскрытие и описание функционального механизма таких технологий – задачи чрезвычайной важности, которые необходимо решать, чтобы научиться вырабатывать устойчивость и определённые навыки противодействия таким технологиям с целью не подпадать под влияние манипулятивного притяжения сформированных информационных атак и войн. Однако решение указанных задач не в последнюю очередь осложняется тем, что достаточно трудно определить само базовое понятие «информационная война» / «информационная атака» по причине его многозначности и многообразия подходов к толкованию этого явления.

Как показывает анализ существующих в научной литературе определений, имеется значительный разброс в толкованиях и определениях феномена «информационная война». Выясняется, что широта трактовок такого явления как ««информационная война / «информационная атака» достаточно велика и простирается:

– от описания специфики и характера субъекта целенаправленных действий, предпринятых для достижения информационного превосходства над противником путём нанесения ущерба его информационному пространству, до стратегической оценки значимости и ценности информации;

– от выявления специальных способов и средств, воздействующих на информационную среду противника, до описания конкретных стратегий и тактик реализации создаваемых информационных «волн» [1; 2].

Очевидно, что недостаточно внимания уделяется вопросам структурирования самого процесса ведения информационной войны, а также анализу и описанию как самого воздействующего механизма информационных («шумовых») волн, так и его этапов – от

«вброса» деструктивной информации до её расширения и закрепления в терминальных (слотовых) узлах ментальных репрезентаций, размещённых в типовой фреймовой конфигурации [3; 5].

Поэтому основная цель настоящей работы заключается в попытке установить теоретические истоки спиндокторинговых технологий, обозначить типовую схему развития спиндокторингового моделирования и на этой основе показать особую важность понимания этапного развития информационной войны на материале информационных атак против России в сетевом пространстве в виде ссылок, цитаций, перепостов и рассылок подписчикам в разнообразных каналах, пригодных для «чёрной PR-деятельности» – сайты, интернет-СМИ, интернет-версии печатных изданий, блоги, форумы, социальные сети, чаты, файлообменники, месенджеры (ICQ, Skype), видеосервисы (YouTube), электронная почта, а также традиционные печатные СМИ и ТВ.

В рамках научного дискурса понятие «spin-doctoring» явление сравнительно новым, его точное определение зачастую вызывает не только затруднения, но и подмену понятий, на первый взгляд сходных. Данную позицию разделяет и Тодд Дефрен, всемирно признанный инноватор СМИ и связей с общественностью, исследователь PR, мыслитель и лектор. Т. Дефрен считает, что большинство людей для описания PR-деятельности используют прозвища «spindoctor'а» и «агенты по печати (flacks). Все мейнстримовые медиа, по словам Дефрена, понимают превратно термины «spin-doctoring», «пропаганда» и «связи с общественностью».

Рассмотрению данной проблемы посвящены несколько работ американского социолога Джеймса Робертса. Для углубления в тему исследователь сравнивает политические курсы бывших президентов США Билла Клинтона и Джорджа Буша, приходя к выводу, что, хотя spin и пропаганда находятся в одной плоскости, по сущности они различны. Обычный spin надоедает, особенно журналистам, на которых он практикуется, но он не угрожает демократии. Пропаганда же гораздо более «злокачественна». Это расчётливые и систематические действия по изменению общественного мнения, в большем масштабе использующие ложь и рутинную политическую непорядочность».

Следовательно, основное отличие spin-doctoring'а от пропаганды, по мнению Джеймса Робертса, состоит в том, что, во-первых, пропаганда использует в своём арсенале более жёсткие методы воздействия на аудиторию, чем spin-doctoring. Во-вторых, spin имеет место быть лишь тогда, когда субъекту необходимо защитить свою репутацию от возможного негативного влияния сложившихся обстоятельств. Именно тогда события при помощи spin-doctor'ов интерпретируются наиболее выигрышным образом. Пропаганда же имеет определённые конкретные цели по воздействию на общественное мнение. Это может быть, например, цель победить в президентских выборах. И это воздействие на общественность происходит постоянно и последовательно.

Spin-doctor должен следовать курсу всеобщей гласности, например, в газетных статьях, для организации, которую он представляет. Информация о тенденциях в обществе полезна профессионалам при оценке потенциальной реакции общественности на событие. Подводя черту под выше рассмотренными работами исследователей, отметим самое главное отличие spin-doctoring'а от пропаганды – постоянная и всеобщая гласность, исключающая возможность появления негативных слухов. Гласность с целью создания и сохранения позитивной репутации.

Таким образом, отметим, что эффективность манипулятивной деятельности спиндоктора в сетевой коммуникации обусловлена рамками использования определённой (или типовой) фреймовой конфигурации, которая представляет собой взаимосвязь внешней (структурной, конфигурационной) и внутренней (семантической, иллюзорной) сторон (*ипостасей*) ментальной репрезентации собы-

тий, фактов, явлений, отношений, которая (т. е. взаимосвязь) или в результате чего такая взаимосвязь может обладать возможностью «психического заражения» меметически (также: в смысле *регулятивно*) и порождать в умах других свои копии (термин Ричарда Броди). В свою очередь, манипулятору как инициатору такого сетевого (информационно-враждебного, спиндокторингового) взаимодействия необходимо постоянно держать адресата в роли откликающегося, чтобы не выпускать его за пределы предложенной фреймовой конфигурации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается спиндокторинговое конструирование смыслов. Авторы приходят к выводу, что эффективность манипулятивной деятельности спин-доктора в сетевой коммуникации обусловлена рамками использования типовой фреймовой конфигурации, которая представляет собой взаимосвязь внешней и внутренней сторон ментальной репрезентации событий, фактов, явлений, отношений.

Ключевые слова: спин-докторинг, коммуникация, медийное пространство, дискурс, информация

SUMMARY

The article deals with the spin-doctoring meanings. The authors conclude that the effectiveness of manipulative activities of spin-doctors in the network communications caused by the using of the standard framework of frame configuration which is the relationship of the outer and inner sides of the mental representation of events, facts, events, relationships.

Key words: spin-doctoring, communication, media space, discourse, information.

ЛИТЕРАТУРА

1. Почепцов Г. Г. Психологические войны. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 576 с.

2. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. – 656 с.

3. Романов А. А. Конфликтный дискурс политика // Политический дискурс в России – 3»: материалы рабочего совещания. 27-28 марта 1999. Ч.1. / Под ред. Ю. А. Сорокина и В. Н. Базылева. – М.: ИЯ РАН, Диалог-МГУ, 1999. – С. 123–126.

4. Романов А. А. Политическая лингвистика: Функциональный подход. – М. – Тверь: ИЯ РАН, 2002. – 191 с.

5. Романов А. А. Оценка как способ фиксации конфликтности речевого поведения политика // Политический дискурс в России: материалы рабочего совещания. 22 апреля 2000 года. – М.: ИЯ РАН, Диалог-МГУ, 2000. – С. 83–89.

6. Романов А. А. Суггестивная модель речевого общения: Манипуляция или игра со смыслами? // Homo mendax / Человек лживый. Межвуз. сб. научн. трудов. Отв. ред. проф. А. А. Романов. – М.– Тверь: ИЯ РАН, 2004. – С. 3–26.

7. Романов А. А. Фреймовая семантика в аспекте автоматической обработки текстов // Международный семинар по машинному переводу. Тез. докл. – М.: Всесоюзный Центр Переводов, 1983. – С. 188–190.

8. Романов А. А., Малышева Е. В., Новоселова О. В. Спиндокторинговая реализация «принципа каузальной последовательности» ментальных репрезентаций в структуре фреймовой конфигурации // Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом. Международный научный семинар. Белгород, НИУ «БелГУ», 2-3 апреля 2014 г. Ч. I. Сб. науч. работ / Под ред. Е. А. Кожемякина, А. В. Полонского, А. Г. Ходеева. – Белгород: БелГУ, 2014. – С. 158–164.

9. Romanov A. A., Romanova L. A. Mimesis and performative knowledge of use social practices in the communicative space homo loquens // Interdisciplinary Researches in The 21-st Century: Creation and Creativity in a modern European tducation. Conference Proceedings. – Oradea: Editura Iniversităţii Emmanuel din Oradea (Romania), 2012. – P. 322–325.

Е. А. Кожемякин

УДК 80+009

ДИСКУРС-АНАЛИЗ: МЕТОД, ИДЕОЛОГИЯ ИЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРОЕКТ?

«Дискурс» – одно из понятий, претендующее на роль своего рода «триггера» разнонаправленных мультидисциплинарных исследований. Это понятие используется для решения целого ряда проблем социально-гуманитарных наук: от лингвопрагматических аспектов коммуникации до вопросов конструирования социальной реальности. Общим, интегративным полем такого рода исследований часто признаётся относительно новое явление в социально-гуманитарных науках – *дискурс-анализ*. Эта номинация достаточно широко представлена в научной среде: она используется в названиях исследовательских центров, периодических изданий, научных школ, при обозначении сферы интересов и тематики исследований. В то же время и в научных сообществах, и в образовательно-педагогической практике, и в массовой коммуникации мы регулярно сталкиваемся с необходимостью уточнения «статуса» дискурс-анализа как особого феномена современной науки.

Дискурс-анализ – метод?

Формальная интерпретация термина «дискурс-анализ» и его аналогов («дискурсивный анализ», «дискурсный анализ», «анализ дискурса») исходит из принятого в науке представления об анализе как *методе* и показывает, что термин обозначает такую аналитическую процедуру, чётко осознаваемую последовательность действий, содержание которой определяется либо особой («*дискурсивной*») техникой. В этом контексте можно говорить о том, что различение дискурс-анализа и других методов социально-гуманитарного исследования может осуществляться по критерию *единиц анализа* (например, контент-анализ предполагает «измерение» исследователем количественных характеристик текста, глубинное интервью – понимание качественного субъективно-смыслового содержания высказываний, а дискурс-анализ – интерпретацию совокупности контекстуально обусловленных высказываний).

Однако уже на этом – формально-интерпретативном – этапе можно увидеть некоторые лакуны в определении дискурс-анализа. Исходя из принципа различения, следует обнаружить у дискурс-анализа те признаки, на основании которых он не может быть сведён к другим методам или включать их в себя. Если разделять установку на интерпретацию метода как особой исследовательской техники, то мы сталкиваемся с сомнениями в автономности дискурс-анализа *как метода*. Дело в том, что контекстуально обусловленные высказывания и смыслообразующая деятельность вполне могут быть *процедурно* описаны на основе комбинации различных методов – например, контент- и концепт-анализа. И в этом случае дискурс-анализ может быть понят как исследовательская практика, вмещающая в себя другие методы.

Взгляд на дискурс-анализ как метод вряд ли может быть понят как самый подходящий для прояснения его эпистемического статуса ещё и в силу полифонии его дефиниций, представленных в словарях и энциклопедиях. Например:

«Дискурс-анализ - ***подход**, типичный для неклассической философии, истории и методологии гуманитарных наук, в которых сложилось два основных смысла термина «дискурс». Он используется, во-первых, как обозначение методически дисциплинированной речи или высказывания по некоторой теме. Во-вторых, в лингвистике и теории языковых актов «дискурс» является обозначением языкового действия в рамках разговора или беседы»* [3, с. 199].

*«Дискурс-анализ – **форма** текстового **анализа** (навеянная постструктурализмом), цель которого состоит в показе структуры дискурса и дискурс-формирования. Такой анализ имеет «правила формирования», отличающие его от других дискурсов. Дискурс-анализу могут подвергаться целые тексты или части текстов»* [2].

*«Анализ дискурса (дискурс-анализ) – **совокупность методик и техник** интерпретации различного рода текстов или высказываний как продуктов речевой деятельности, осуществляемой в конкретных общественно-политических обстоятельствах и культурно-исторических условиях»* [6].

*«Дискурс-анализ – это **изучение** способов обмена коммуникантами значениями, целями и смысловыми структурами с помощью языковых единств; изучение качества смысловой связности»* [10].

*«Дискурс-анализ – это **исследование** языка, его структуры, функций и способов использования»* [15].

*«Дискурс-анализ – это **процесс обнаружения** структуры расширенного или сложного высказывания с лингвистической или социолингвистической точки зрения»* [9].

Из этих определений мы можем сделать вывод о дискурс-анализе не как методе научного исследования, но как о подходе, предметно специфичном направлении исследования, форме анализа или комплексе методик. Не менее полифоничны описания дискурс-анализа, предложенные самими дискурс-аналитиками. Укажем на некоторые из таких дескрипций.

Рут Водак: «*Исследования дискурса – это самостоятельное исследовательское поле (…). Дискурс-анализ понимается **не только** как «метод» или «методология», **но и** как совокупность теорий производства и восприятия*» [16].

Линда Вуд и Рольф Крогер: «*(Дискурс-анализ) это **не просто** метод, но и подход к природе языка и его связям с ключевыми проблемами социальных наук. Говоря более точно, дискурс-анализ выступает как комплекс взаимосвязанных подходов к дискурсу, включающих в себя не только подходы к сбору и анализу данных, но также систему метатеоретических и теоретических разработок и исследовательских установок*» [12].

Нельсон Филипс и Синтия Харди: «*Мы рассматриваем дискурс-анализ как, **скорее**, методологию, **нежели** метод – то есть как эпистемологию, объясняющую способы познания социального мира, а также как систему методов, необходимых для изучения этого*» [13].

Тён ванн Дейк выражает свою позицию по этому вопросу в более радикальном ключе, предлагая даже заменить термин «критический дискурс-анализ» (одно из наиболее влиятельных сегодня направлений дискурс-анализа) термином «критические дискурсивные исследования»: «*(…) дискурс-анализ (…) не является методом, а скорее областью научной практики, междисциплинарным проектом, распространённым во всех гуманитарных и социальных науках. (…) Не существует «одного» дискурс-анализа как некого метода, также как не существует «одного» социального или когнитивного анализа. (Он) располагает большим количеством разных методов изучения в зависимости от целей исследования, природы изучаемого объекта, интересов и квалификации исследователя и других параметров исследовательского контекста*» [1].

Квинтэссенцией однозначного отказа дискурс-анализу в статусе метода является точка зрения Паркера и Берман: «*Дискурс-анализ не является и не должен являться «методом», на который все могли бы полагаться и который можно применить к изучению чего угодно. Различные исследовательские группы дискурс-анализа, акцентируя подобным образом своё внимание на методе, должны понимать, что они рискуют превратить сензитивные стратегии анализа дискурса в очередную бездумную эмпирическую технику*» [14].

В целом все авторские суждения о дискурс-анализе, которые нам удалось встре-

тить, можно классифицировать по шкале модальности, на которой на одном полюсе располагается твёрдая убеждённость автора в том, что дискурс-анализ является методом, а на другом – уверенность в том, что он методом не является, причём большинство интерпретаций занимают промежуточные модальные позиции: дискурс-анализ является «*скорее методом, чем теорией*», «*скорее методологией, чем методом*», «*не столько методом, сколько подходом*» и т. п.

Дискурс-анализ – идеология?

Отдельного рассмотрения заслуживает точка зрения, которую разделяет большинство представителей *критического дискурс-анализа* (КДА) (Рут Водак, Норманн Фэрклаф, Пол Чилтон, Лили Чулиараки, Тён ван Дейк и др.). Основу КДА составляет концепция критики, понимаемой как целенаправленное, осознаваемое выявление, описание и объяснение порядка дискурсного воспроизводства социальных отношений (в частности, отношений доминирования и подчинения). Основная тематика критических дискурс-исследований чаще всего связывается с вопросами злоупотребления властью при распределении «права на дискурс», предвзятой репрезентацией социальных групп, аргументации как инструменте власти, воспроизводстве социального неравенства в публичном дискурсе и т. п. При этом фокус внимания в КДА – на языковых аспектах этого механизма.

Признавая, что дискурс-анализ является не столько методом, сколько особым взглядом на проблему социального функционирования языка и социальных условий его использования в различных сообществах, критические дискурс-аналитики уточняют, что этот взгляд формируется *внутри* исследовательского сообщества, обладающего определённым *отношением* к предмету анализа. Сторонники КДА ставят проблему исследовательской позиции не в традиционном для науки ключе интерпретации «субъективного» и «объективного», а в этико-политическом ключе. В этой связи Т. ванн Дейк формулирует основные критерии подлинной «критичности» дискурс-анализа как научного исследования и резюмирует: «критические дискурсивные исследования не являются нейтральными; они разделяют интересы подчинённых социальных групп» [1].

Этико-политическая установка на проведение *научного* исследования *в интересах* социальной группы в известном смысле противоречит классическим идеалам научности, но в то же время придает КДА ярко выраженный прагматический смысл, формируя имидж «социально-полезной» социально-гуманитарной практики. И главное: осознаваемое и обоснованное привнесение в структуру научного исследования социальных познавательных установок делает само исследование идеологизированным. В определённом смысле решение проблемы критического дискурс-исследования всегда заложено уже в формулировке даже не его проблемы и темы, а на этапе выбора темы исследования. Исследователь интересуется теми дискурсными процессами и ситуациями, изучение которых позволило бы воспроизвести основную догму КДА: социальное неравенство всегда явно или скрыто присутствует, и «нормальной» исследовательской практикой является та, которая позволяет обличить это неравенство и помочь устранить его.

В этом смысле дискурс-анализ является социально-политической позицией, средством политической борьбы и инструментом личного этико-политического резистанса. Учитывая впечатляющую по своему масштабу, разнообразию и в то же время своей стройности теоретическую основу критических социальных исследований, дискурс-анализ предстает в таком ракурсе не просто как научный инструмент на вооружении у социально-политически ангажированных сообществ, но и как собственно *идеология*, причём последовательная, рациональная и положительно маркированная её сторонниками. Как заявляют Рут Водак и Майкл Мейер, «*критический дискурс-анализ – это предвзятое исследование, и мы гордимся этим*» [17].

Дискурс-анализ – междисциплинарный проект?

Интерпретация дискурс-анализа как идеологии – это достаточно локальная (имеющая отношение преимущественно к КДА), хотя и радикальная интерпретация. Идеологичность выступает в качестве специфичной черты одной из областей дискурс-анализа, но отнюдь не является общим свойством всех его областей и направлений.

Характерной чертой современного дискурс-анализа является его *междисциплинарность*. Дискурс-аналитики включают всё новые и новые объекты в поле своего внимания в зависимости от специфики исследовательской сферы. Очевидно, что предполагается применение различных методов, формулируются различные требования к исследовательским действиям. Помимо прочего, эти исследования различаются по своим целям и предмету исследования.

Тем не менее, существует одна очевидная тенденция среди тех, кто заявляет о своём исследовании как дискурс-аналитическом: комбинация положений, установок, норм, техник смежных дисциплин в теоретических, методологических и интерпретационных рамках исследования. Е. В. Переверзев объясняет это обстоятельство следующим образом: «*В условиях колоссальных объёмов информации становится практически невозможно сформировать компетентность одновременно в нескольких научных областях. Отсюда – стремление к предельно узкой научной специализации исследователей. С другой стороны, решение большинства актуальных современных научных проблем немыслимо силами изолированного научного подхода*» [5].

Преодоление изоляции происходит в дискурс-аналитической среде в различных формах: проводится целый ряд международных конференций, симпозиумов и конгрессов с привлечением дискурс-аналитиков из различных дисциплинарных областей; выходят в свет журналы и монографии, включающие в себя результаты проведённых представителями различных отраслей науки дискурс-аналитических исследований; формируются интердисциплинарные исследовательские команды, работающие над решением одной научной проблемы и т. д. То, что не вызывает сомнения, – дискурс-аналитики сознательно прибегают к междисциплинарной кооперации, осознавая недостаточность для решения задач дискурс-анализа эпистемических ресурсов только лишь своей дисциплинарной области. Отметим, что речь идет не о стихийных «альянсах», а о масштабных и регулярных совместных исследовательских проектах.

Реальная кооперация дискурс-аналитиков, представляющих различные научные дисциплины (в соответствии с первой или второй моделями), возможна на основе общей *темы* исследования (например, власть, образовательные практики, гендерные отношения и т. п.), *предмета* анализа (например, тексты СМИ, повседневная коммуникация, политические дебаты) или *цели* исследования (анализ репрезентаций, описание коммуникативной прагматики текстов, «вскрытие» социальных стереотипов и т. д.), а также теоретической интерпретации предмета исследования, которую разделяли бы представители различных дисциплин. На сегодняшний день в среде дискурс-аналитиков существует представление о необходимости выработки общих принципов, стратегий и методов исследования, однако преждевременно говорить об их фактическом наличии. Это подтверждают и ведущие представители дискурс-анализа. Так, Рут Водак, отвечая на вопрос о теоретических и методологических проблемах совмещения лингвистической и социологической перспектив в дискурс-аналитическом исследовании, утверждает: «*я выступаю за «интегративную интердисциплинарность», т. е. за интеграцию подходов к изучаемому объекту. Конечно, интеграция часто выглядит ситуативной и искусственной; если нет обсуждения дисциплинарной методологии и эпистемологических рамок, то и междисциплинарность не имеет смысла*», и далее: «*(перед дискурс-анализом стоит задача поиска) большей систематичности и ясных*

путей преодоления разрыва между макро- и микроуровнями исследования» [16].

Таким образом, то, что объединяет в междисциплинарном поле исследователей, относящих себя к области дискурс-анализа, – это предметно-тематические и/или целевые аспекты исследования. В то же время, предмет дискурс-анализа также обладает междисциплинарной природой. Для обозначения научно-исследовательских практик, объединённых по этим признакам, подходят термины «подход», «направление» или даже «парадигма».

Итак, дискурс-анализ мыслится в междисциплинарных академических кругах как новая аналитическая перспектива (подход) исследования языковых практик. В силу своей междисциплинарности, отличительными чертами дискурс-анализа следует считать открытость, гибкость, адаптивность; эти качества, с одной стороны, демонстрируют динамичный потенциал дискурс-анализа, но, с другой стороны, конституируют основные пункты его критики, в соответствии с которыми ему вменяется непоследовательность, отсутствие прочной и единой методологической и концептуальной базы, преемственности школ и течений и так далее. Именно задача разработки междисциплинарной методологии дискурс-анализа является ключевой на сегодняшний день.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема академического статуса дискурс-анализа. Автор сравнивает различные подходы к интерпретации дискурс-анализа – как метода, как идеологии и как междисциплинарного проекта. В статье обосновывается несостоятельность распространённого взгляда на дискурс-анализ как метод или методологию и обсуждается его междисциплинарный статус. В тексте рассмотрены некоторые ключевые признаки дискурс-анализа как междисциплинарного проекта.

Ключевые слова: дискурс-анализ, междисциплинарность, методология, метод, междисциплинарные исследования.

SUMMARY

The paper discusses the issue of academic status of discourse analysis. The author compares several approaches to the interpretation of discourse analysis as a method, and ideology, and interdisciplinary project. The paper claims the improperness of the popular regard towards the discourse analysis as a method or a methodology, and it explains its interdisciplinary status. The text observes several key features of discourse analysis as an interdisciplinary project.

Key words: discourse analysis, interdisciplinarity, methodology, method, interdisciplinary studies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т. А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. – М.: Либроком, 2013. – 344 с.
2. Джерри Д., Джерри Дж. Дискурс-анализ // Большой толковый социологический словарь. – М.: АСТ, 1999.
3. Касавин И. Т. Дискурс-анализ // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. − М.: Канон+, 2009.
4. Костомаров В. Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005.
5. Переверзев Е. В. Критика КДА: некоторые ограничения критического дискурс-анализа как научного подхода // Современный дискурс-анализ. – № 1. – 2009. Режим доступа:
http://discourseanalysis.org/ada1/st2.shtml.
6. Сарна А. Я. Анализ дискурса (дискурс-анализ) // Социология: Энциклопедия. — Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003.
7. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века. – С.: Изд-во АН РФ, 1995.
8. Швырёв В. С. Метод // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+, 2009.
9. Australian English Dictionary (2014).
10. Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics (1999). Ed. by: Keith Johnson and Helen Johnson. Blackwell.

11. Leeuwen van T. (2005). Three models of interdisciplinarity. In: A new agenda in CDA / ed. by R.Wodak and P.Chilton.

12. Linda Wood and Rolf Kroger (2000). Doing Discourse Analysis. Sage.

13. Phillips, Nelson; Hardy, Cynthia. (2002) What Is Discourse Analysis? In N. Phillips and C. Hardy Discourse Analysis: Investigating Processes Of Social Construction. Thousand Oaks, CA: Sage.

14. Parker, I., Burman, E. Against discursive imperialism, empiricism and construction: thirty two problems with discourse analysis / E. Burman, I. Parker (eds.). Discourse Analytic Research: Repertoires and Readings of Texts in Action. – London: Routledge, 1993.

15. Scott, J. (2014). Oxford Dictionary of Sociology. Oxford Univ.Press.

16. What Is Critical Discourse Analysis? Ruth Wodak in Conversation With Gavin Kendall (2007). In: Forum: Qualitative Social Research. Volume 8, No. 2, Art. 29. http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/wodak/interview.pdf

17. Wodak, R. & Meyer, M. (2001) Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage.

А. В. Олянич

УДК 80

ДРАМАТУРГИЯ НЕПРЯМОГО ИМПАКТА В ДИСКУРСЕ: СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ПЕРФОРМАТИВНОСТИ

Непрямая коммуникация – феномен, который более всего привлекателен для исследователей дискурса как средства косвенного воздействия: ведь всегда интереснее анализировать то, что максимально скрыто и не лежит на поверхности, а потому представляет собой своеобразный вызов для учёного. Изучение планируемого косвенного речевого воздействия – в терминологии В. В. Дементьева это непрямая коммуникация-2 [3] – в настоящее время чрезвычайно актуально для России, где политико-экономическая и социальная действительность перенасыщена интригой и политической игрой. Е. В. Клюев, правда, высказывает мысль о том, что в современной России не получили большого распространения формы косвенного воздействия, поскольку имплицитные смыслы обычно ассоциируются с некой опасностью, в них подозревают «камень за пазухой» [4]. По-видимому, сегодня всё совсем наоборот: почти каждое публичное высказывание любого российского политика представляет собой имплицитное планированное воздействие, и у каждого ньюсмейкера имеется целая груда «камней за пазухой».

Наша цель – рассмотреть косвенное воздействие именно как планируемое, т. е. сознательно подвергнутое алгоритмизации, отрежиссированное и драматизированное. Иными словами, нас будет интересовать такое свойство планируемого речевого воздействия, как *драматургичность*.

Для того чтобы глубже понять основания и параметры непрямого воздействия, попробуем определить, что такое воздействие вообще и какова его связь с речевой деятельностью. Под *воздействием* в данной статье предлагается понимать *активное вмешательство объекта (объектов)/субъекта (субъектов) в физическое или интеллектуальное существование другого объекта (объектов)/субъекта (субъектов) с целью намеренного изменения их системно-структурных параметров, что может привести к удовлетворению намерений деятеля – воздействующего и, соответственно, либо к ухудшению параметров объектов воздействия вплоть до разрушения последних, либо к [максимально] позитивному преобразованию*

объектов воздействия вместе с их системно-структурными параметрами.

Иными словами, воздействие представляет собой некую *реструктуризацию* [9] или *деструктуризацию* объекта воздействия в соответствии с представлениями осуществляющего воздействие об истинном предназначении изменяемого им объекта, истинности его функций, образа, состояния и т. п. Реструктуризация и деструктуризация могут также быть заменены термином *«оптимизация»*, понимаемым как *настройка системно-структурных параметров объекта воздействия, при которой среда обитания объекта воздействия получает позитивную выгоду от изменений, возникших в результате воздействия на этот объект.* В том же случае, если изменения носят негативный характер и приводят к уничтожению объекта воздействия, следует говорить о *деструкции* как воздействии, имеющем негативные последствия. Речь во всех этих случаях идёт не только о качественных или количественных параметрах объекта воздействия, но и о его поведенческих характеристиках, если объектом воздействия оказывается живое мыслящее существо – Homo sapiens.

В современных психологических исследованиях, как правило, исследуются две категории – воздействие и влияние, причём оба толкуются одно через другое (ср., например, определение Е. В. Сидоренко: «Психологическое влияние – это воздействие на состояние, чувства, мысли и поступки других людей с помощью исключительно психологических средств, с предоставлением ему права и времени отвечать на это воздействие» [7, с. 125]. Нам же думается, что между этими понятиями существуют онтологические отличия. *Влияние – это воздействие, растянутое во времени, воздействие или разные типы воздействий, собранные в систему разнообразных факторов.* Воздействие носит точечный характер, ему присуща одномоментность. Влияние же поступательно и многомоментно, ср. *«Капля камень точит»*, *«Не мытьём, так катаньем»*, *«Поспешишь – людей насмешишь»*, *«Не сразу сказка сказывается»*, *«Не сразу дело делается»*, т. е. фактор времени – главное отличие.

Применительно к человеку или массам следует говорить о воздействии скорее на сознание – индивидуальное или массовое – или на оба одновременно. Представляется чрезвычайно соблазнительным определить дискурсивные механизмы такого воздействия: здесь исследователь так или иначе направляет вектор своего интереса на такое понятие, как *манипуляция информацией*. Манипуляция – это вид психологического воздействия, исполнение которого ведёт к скрытому возникновению у другого человека намерений, не совпадающих с существующими желаниями. Манипуляция и манипулирование в смысле использования языковых средств для реализации коммуникативных стратегий складывается из нескольких компонентов, напрямую или косвенно связанных друг с другом. В основании манипулирования лежит дихотомия логических концептов «истина – ложь», способная трансформироваться в промежуточные вариантные концепты и постулаты («правда», «лукавство», «полуправда», «недоговорённость», «белая ложь», «ложь во благо», «недосказанность», «уклончивость», «чтение между строк», «выведение на чистую воду», «софизм», «факт», «против фактов не попрешь» и т.п.). Манипулятивные действия используют эти концепты и постулаты для надстройки на их основании целого стратегического комплекса псевдопонятий и псевдосмыслов, выстраиваемого манипулятором в своеобразную и по-своему логичную систему.

Центральную позицию в манипулировании занимает *информация* или её антипод – *дезинформация* («Something untrue that the speaker knows is untrue» – [8, с. 6–7]). Расс Кик, один из видных исследователей феномена лжи как социальной и культурной категории (для него ложь есть целый концепт европейской культуры), отмечает, что ложь может оказаться основной парадигмой существования в определённой социальной или

иной сфере. Может также существовать так называемая ложь-сверхзадача («meta-lie»), конституирующая работу целых организаций и социумов, направленную на манипулирование сознанием индивидуумов посредством внедрения малых ложных посылов (псевдосмыслов) [8, с. 8–12]. Дезинформация может также использовать для манипулирования сознанием *мисинформацию* (misinformation), основной характеристикой которой является постулат о том, что говорящий полагает некую информацию правдивой, тогда как она таковой не является. Значительное место в этом процессе занимает алгоритм манипулирования демонстрируемыми смыслами: концепты вовлекаются в некую сценарную рамку, «пьесу», проигрываемую коммуникантами, часть которых – активные деятели, имеющие целью достичь некую мета-цель, которая не может быть достигнута простым коммуникативным процессом или средствами прежде всего в силу неодобрительного отношения социума либо к этой мета-цели, либо к личностям активных коммуникантов, задающихся этой самой мета-целью. Достижение мета-цели, как правило, происходит вследствие построения активным коммуникантом-манипулятором алгоритма – «сценария», каждый шаг или блок которого инициируется при помощи лингвистической программы или вербального инструмента, определённым образом подталкивающих объект воздействия к совершению действий и формированию событий, выгодных манипулятору. В основание процесса планирования манипулятивного воздействия, прежде всего, кладется подмена смысла псевдосмыслом или размывание смысла с целью маскировки сверх-задачи манипуляции.

Среди наиболее очевидных характеристик языка, которые делают возможной манипуляцию и становятся её главными инструментами, исследователи отмечают следующие: подвижность семантической структуры слова, трудность отграничения коннотаций от прямых денотативных значений, вариативность денотативных и коннотативных значений одних и тех же языковых знаков под влиянием социальных факторов, многокомпонентность как лексического, так и прагматического значения, наличие познавательного и коммуникативного, объективного и субъективного в значении, синонимические и ассоциативные связи слов, модальность высказываний, оценочность семантики [6]. Именно способ устройства языковой системы, ориентированный на основную функцию языка – быть средством общения между людьми, и порождает, по мнению исследователя, большую часть собственно лингвистических предпосылок использования языка для целей воздействия. Отмечается линейность и принципиальная ограниченность текста в отличие от мира смысла, который многомерен и темпорально не лимитирован. Это противоречие, по-видимому, является одним из основных факторов, с лингвистической точки зрения обуславливающих возникновение манипуляции.

К этим выводам близки наблюдения Р. Барта, который отмечал тоталитарную и манипуляторную природу устройства любого языка. «Мы не замечаем власти, таящейся в языке, потому что забываем, что язык – это средство классификации и что всякая классификация есть способ подавления. Как показал Р. Якобсон, любой естественный язык определяется не столько тем, что он позволяет говорящему сказать, сколько тем, что он понуждает его сказать. В языке, благодаря самой его структуре, заложено фатальное отношение отчуждения. Говорить или тем более рассуждать вовсе не значит вступать в коммуникативный акт; это значит подчинять себе слушающего: весь язык целиком есть общеобязательная форма принуждения» [2, с. 548].

Манипулятивный театр насыщен лингвосемиотической игрой «в кошки-мышки». Доминирующей ролевой структурой в этом театре является оппозиция «Я :: не-Я» в разных её стратегических вариантах. В поступках и стратегиях манипулянтов всегда прослеживается некая виртуальность, проявляю-

щаяся в постоянной смене масок. Базовой стратегией такой лингвосемиотической игры является вброс дезинформации в коммуникативный канал, направленный на объект воздействия, при этом на первом месте стоит передача дезинформации персональной – информации о маске, которую надевает манипулирующий коммуникант. Типичной дискурсивной ситуацией такого воздействия является допрос подозреваемого одновременно «плохим» и «хорошим» следователями.

Режиссура подобного воздействия зиждется на прямом и непрямом поведенческом контрасте, причём даже в прямом воздействии имеются скрытые манипулятивные действия и намерения. «Плохой» следователь кричит, топает ногами, оскорбляет, задевает за живое, может даже иметь место рукоприкладство. Это тоже маска, маска дезинформирующая подозреваемого о качествах допрашивающего, однако она совпадает со стереотипом поведения следователя, существующего в сознании масс, поэтому и воспринимается как прямое воздействие. На самом деле это зачин сюжета, подготавливающий выход на сцену второго исполнителя – «хорошего» следователя. Именно дискурс последнего может представлять интерес как дискурс непрямой коммуникации. Приведём пример такой ситуации, в которой осуществляется непрямое спланированное воздействие – фрагмент эпизода из популярнейшего в США сериала Дика Вульфа «Закон и порядок» (Law and Order»).

Подросток-афроамериканец Джо подозревается в убийстве одноклассника, однако, он невиновен. Оба следователя знают о его невиновности, но в их задачи входит выяснить у допрашиваемого, по-прежнему находящегося в следственном изоляторе как подозреваемый, кто мог совершить изнасилование и убийство из компании приятелей Джо:

Detective Suza: *Listen, you, little pig, I tell you again, you will eat shit with bloody rats in a cell… stop your bloodyfuck crying. You never cried when you were raping the little girl! I SAY again: STOP CRYING!*

Детектив Суза: *Послушай ты, мелкая свинья! Я повторяю, ты будешь жрать дерьмо в камере вместе с крысами…, ну-ка, прекрати рыдать! Что-то ты не заливался слезами, когда насиловал девочку! ПОВТОРЯЮ: прекрати рыдать!*

Jo: *I didn't do it! I didn't do it! Let me go!*

Джо: *Я не делал этого! Отпустите меня!*

Detective Suza: *You will go when you tell me, "I, Jo Menno, raped Janet Simpson, when she let me in her home while her mother was away…"*

Детектив Суза: *Ты уйдешь, когда скажешь мне следующее: «Я. Джо Менно, изнасиловал Джанет Симпсон, когда она впустила меня в свой дом, в то время как её родители отсутствовали…»*

Jo: *I didn't rape her!*

Джо: *Я не насиловал её!*

Detective Suza: *You are a liar! You did it, little stinky bastard! Why did you kill her? Why did you make her mother suffer?! Do you know what big guys in Massachusetts State Penitentiary do with assholes like you? Do you know what they'll do with you when they know why you were put there? Get a good wine cork in your ass, boy, before you sit in the jail bus!*

Детектив Суза: *Ты лжец! Ты это сделал, ты, мелкий вонючий ублюдок! Зачем ты её убил? Почему ты заставил страдать её мать? Ты знаешь, что делают с поганцами вроде тебя большие парни в массачусетской тюрьме? Ты знаешь, что они сделают с тобой, когда узнают, почему тебя упекли туда? Приготовь себе получше пробку в задницу, парень, прежде чем сядешь в тюремный автобус!*

Jo: *I need a lawyer! Let me call a lawyer!*

Джо: *Мне нужен адвокат! Я хочу позвонить адвокату*!

Detective Suza: *No fucking lawyers! No fucking calls! (exit).*

Детектив Суза: *Никаких чёртовых адвокатов! Никаких чёртовых звонков! (выходит).*

(Enters John Dolton).

(Появляется детектив Джон Долтон).

Detective Dolton: *Hi, Jo. Hey, man, you don't look good. I see, detective Suza was, eh… a little too persuasive. C'mon, man, stop your eyewater, close the faucet! Do you want some coffee? I'll get you coffee, boy…*

Детектив Долтон: *Привет, Джо. Эй, парень, что-то видок у тебя не очень. Похоже, детектив Суза немного перестарался. Ну, давай, парень, кончай с этим водопадом слёз, перекрой краник! Хочешь кофе? Я принесу тебе кофе.*

Jo: *I need a lawyer! Let me call a lawyer!*

Джо: *Мне нужен адвокат! Дайте позвонить адвокату!*

Detective Dolton: *You'll get your lawyer, son. Don't worry, I promise - I myself will call your lawyer. But you don't need a lawyer.*

Детектив Долтон: *Обещаю – ты получишь своего адвоката, сынок. Не беспокойся, я сам позвоню твоему адвокату. Только он тебе не нужен.*

Jo (astonished): *Why?*

Джо (удивленно): *Это почему?*

Detective Dolton: *Because you are innocent. You didn't rape the girl. You didn't kill her, I know that.*

Детектив Долтон: *Потому, что ты невиновен. Ты не насиловал девчонку. Ты не убивал её, и я это знаю.*

Jo: *Then let me go! Please, let me go!*

Джо: *Тогда отпустите меня! Пожалуйста!*

Detective Dolton: *No, we can't do that, poor boy.*

Детектив Долтон: *Нет, дружище, мы не можем этого сделать.*

Jo: *But why!? You've just said I'm innocent!*

Джо: *Но почему!? Вы ведь сами только что сказали, что я невиновен!*

Detective Dolton: *I said I think this way. But the evidence says different. it says…*

Детектив Долтон: *Я сказал, что это я так думаю. Только вот улики говорят обратное, они говорят, что…*

Jo: *What evidence? I'm not guilty.*

Джо: *Какие улики? Я не виновен.*

Detective Dolton: *You left this belt in Janet's apartment. Your Mum says it belongs to your pants. Is this yours, little boy?*

Детектив Долтон: *Ты оставил ремень от своих штанов в квартире Джанет. Твоя мать говорит, что он от твоих штанов. Он твой, малыш?*

Jo: *Yes, but…*

Джо: *Да, но…*

Detective Dolton: *Yes what?*

Детектив Долтон: *Но … что?*

Jo: *Nothing.*

Джо: *Ничего.*

Detective Dolton: *Then, tomorrow we gonna file your case in court, son. You don't have any evidence that prove your innocence. So, think a little: you spend your life time in jail, and your partner will enjoy his bloody freedom.*

Детектив Долтон: *Ну, тогда завтра нам придётся передать твое дело в суд, сынок. У тебя нет доказательств своей невиновности. Так что, подумай: ты проведёшь всю жизнь в тюрьме, а твой подельник будет ловить кайф от своей проклятой свободы.*

Jo: *My partner? I don't have any …partners.*

Джо: *Подельник? У меня нет никаких подельников…*

Detective Dolton: *No partners? Well, yes.. You don't want to betray your friend. Deserves appreciation – really, handsome of you. But he does betray you now in the back office. He describes how you were stiffing the girls neck with your belt, and how…*

Детектив Долтон: *Нет подельников? Ну, что ж… ты не хочешь выдавать друга. Это заслуживает одобрения – очень благородно с твой стороны. А он в это время сдаёт тебя в соседней комнате. Он рассказывает, как ты затягивал свой ремень на шее девчонки, и как …*

Jo: *Mike? Mike Gibson? He says that? He is lying! I gave him my belt to wear for a while – he liked the plate on it! I didn't do it! I didn't!*

Джо: *Майк? Майк Гибсон? Он говорит это?! Он лжет! Я дал ему свой ремень ненадолго поносить – ему понравилась бляха. Я не делал этого! Не делал!*

В задачи «хорошего» следователя Долтона входит, во-первых, использовать психологическое состояние растерянности и напуганности, в которое подозреваемого ввёл «плохой» следователь Суза своим прямым и грубым воздействием. Маска благородного и справедливого слуги закона Долтона подкрепляется успокоительной интонацией его речи, дружественным тоном, готовностью поддержать. Неторопливость ведения беседы, мягкие и фамильярные обращения типа «сынок», «парень», «малыш», готовность согласиться с утверждением Джо о его невиновности ослабляют настороженность отношения подозреваемого к «копам». Семиотика ужасной маски «плохого копа» сменяется добрым и человеческим лицом «хорошего». Даже одежда полицейских продумана как средство воздействия: партикулярный костюм Суза делает его чужим для Джо – парня с гарлемской улицы, в то время как небрежный стиль одежды Долтона (мятый пиджак, пузыри на брюках) делает его для Джо узнаваемым, своим.

Манипулятивный характер коммуникации подчёркивается фальшивым сочувствием к тому, что Джо, стремящийся не выдать приятеля, сам стоит перед моральным выбором: либо назвать имя, либо сесть по несправедливости в тюрьму. Подталкивая подростка к осмыслению дальнейшего решения, следователь вбрасывает дезинформацию об аморальном поведении одного из приятелей Джо, который также находится под подозрением у следствия, однако, он имеет алиби и, конечно же, не даёт никаких показаний в соседней комнате. Играя на чувстве несправедливости, следователь Долтон добивается своего: имя названо. Стратегический рисунок проделанной манипуляции отражается как косвенное и спланированное (срежиссированное) воздействие в дискурсе. Драматургия воздействия поддерживается определёнными речевыми актами, выступающими как системно-концептуальные знаки перформативности (нами используются функциональные классификации речевых актов Дж. Остина, Д. Вундерлиха, М. Крекеля и А. А. Романова [5])

Своё речевое поведение и поведение вообще в кабинете для допросов следователи тщательно обговаривают (эпизод планирования их действий во время допроса предшествует приведённому эпизоду). Скрытая цель действий «плохого» следователя – создать атмосферу страха – составляет основу для последующих действий «хорошего» следователя Долтона. Таким образом, в прямой коммуникации между Сузой и Джо эта цель существует как компонент непрямой коммуникации, точнее – как основание для её развития. В дальнейшем речевым актам, поддерживающим прямую коммуникацию (**директивы** «*stop your bloodyfuck crying*», «*you tell me, 'I, Jo Menno, raped Janet Simpson, when she let me in her home while her mother was away…*», «*Get a good wine cork in your ass, boy, before you sit in the jail bus!*»; **экзерситивы** типа «*No fucking lawyers!*»; **вердиктивы и экспозитивы** как угрозы в виде «*you will eat shit with bloody rats in a cell…*»; **сатисфактивы** как упрёки – «*You never cried when you were raping the little girl!*» или «*Why did you kill her? Why did you make her mother suffer?!*»; **инъюнктивы** как требования «*I SAY again: STOP CRYING!*» и **инвективы**, в той или иной мере использованные в каждом из перечисленных речевых актах), противопоставлены речевые акты непрямого воздействия, которые мастерски ведут действие, начавшееся как кошмар для Джо, к фактическому катарсису – облегчению от того, что он невиновен, и далее к финалу – праведному гневу Джо от того, что его оболгал приятель.

К числу таковых могут быть отнесены следующие перформативные высказывания следователя Долтона:

– **контактивы** или контактоустанавливающие высказывания *(«Hi, Jo. Hey, man, you don't look good»; C'mon, man, stop your eyewater, close the faucet! Do you want some coffee? I'll get you coffee, boy…»*);

– **комиссивы** как обещания (*«You'll get your lawyer, son. Don't worry, I promise - I myself will call your lawyer»*);

– **ассертивы** в виде утверждения /убеждения *(«But you don't need a lawyer <…>Because you are innocent. You didn't rape the girl. You didn't kill her, I know that»*);

– **экспозитивы** как разъяснения (*«I said I think this way. But the evidence says different»; «Then, tomorrow we gonna file your case in court, son. You don't have any evidence that prove your innocence»*);

– **суггестивы** как советы и аргументация в пользу правильного выбора *(«So, think a little: you spend your life time in jail, and your partner will enjoy his bloody freedom»*);

– **ретрактивы** как невозможность выполнить обещания *(«No, we can't do that, poor boy»*);

– **сатисфактивы** как акты похвалы *(«You don't want to betray your friend. Deserves appreciation – really, handsome of you»*).

Избранные стратегии и тактики, воплощённые в презентационные действия-перформативы, приносят свои плоды – следователи получают то, чего хотели от допрашиваемого. Когда человек действует на глазах другого, то он выражает при этом ещё и нечто иное, а именно – то, что придаёт действию вполне определённое значение. Эрвин Гофман, известный теоретик социальной драматургии, называет это «драматической постановкой». Он пишет: «Отдельный человек обычно сопровождает свои действия намёками, которые хорошо подтверждают публике важные для него факты и освещают такие, которые иначе могли бы быть не замечены или остаться в тени» (Цит. по: [1, с. 78]). В анализируемом нами случае следователь Долтон косвенно подтверждает те страшные условия, в которых Джо может оказаться, попав в тюрьму, покрывая своего приятеля. Непрямое воздействие Долтона (тот самый гофмановский намёк – «*you spend your life time in jail, and your partner will enjoy his bloody freedom*») – равновелико по силе воздействия картины возможного пребывания Джо в тюрьме, нарисованной до этого следователем Суза, а быть может, ещё сильнее, т. к. Долтон подчёркивает длительность кошмара (lifetime).

Заметим, что максимальной эффективности непрямое воздействие достигает в определённом семиотическом пространстве. Мизансцена допроса разворачивается в весьма мрачных декорациях следственного изолятора (решётки на окнах, серый цвет стен, лаконичность обстановки – стол и пара стульев, стена-зеркалка, о которой знает любой, попадающий сюда; он также знает, что через неё за ним наблюдают; значимое отсутствие родственников или сочувствующих хотя бы в лице того же адвоката). Мастерски разыгранные роли в таких семиотических декорациях подкреплены дискурсом с соответствующим содержанием и стратегической обоснованностью. Таким образом, можно сделать вывод о большем потенциале воздействия косвенного, нежели прямого, особенно в том случае, когда оно подвергнуто драматизации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается феномен дискурсивного непрямого воздействия как стратегическая составляющая коммуникации в целом. Изучается косвенное воздействие как планируемое, сознательно подвергнутое алгоритмизации, отрежиссированное и драматизированное. Устанавливаются связи лингвосемиотики воздействия с определёнными речевыми актами; выявляются системно-концептуальные знаки перформативности, актуализирующие разнообразные стратегии и тактики – экзерситивы, вердиктивы, инъюнктивы, инвективы, контактивы, комиссивы, ассертивы, экспозитивы, суггестивы, ретрактивы, сатисфактивы.

Ключевые слова: воздействие, дискурс, драматургичность, знак, импакт, коммуникация, перформативность, стратегия, тактика

SUMMARY

The article deals with the phenomenon of the discursive indirect impact as a strategic component of communication in general. We study the indirect effects as the planned deliberately subjected algorithmization, orchestrated and dramatized. We establish relations of semio-linguistics with certain speech acts; identified are systemic and conceptual signs of performativity that actualize a variety of strategies and tactics – ekzersitives, verdictives, injunctives, invectives, contactives, comissives, assertives, expositives, suggestives, retractives, satisfactives.

Key words: influence, discourse and the drama, sign, impact, communication, performativity, strategy, tactics

ЛИТЕРАТУРА

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация: введение в интерпретативную социологию: пер. с нем.; под общ. ред. Н. А. Головина и В. В. Козловского. – СПб.: Алетейя, 1999. – 320 с.

2. Барт Р. Риторика образа // В кн.: Р. Барт. Избранные работы. Семиотика. Поэтика: пер. с фр. – М.: Прогресс, 1989. – 560 с.

3. Дементьев В. В. Непрямая коммуникация и ее жанры: монография. – Саратов, 2000. – 246 с.

4. Клюев Е. В. Фатика как предмет дискуссии // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т. Г. Винокур. – М.: Наука, 1996. – С. 212–220

5. Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986.

6. Попова Е. А. Культурно-языковые характеристики политического дискурса (на материале газетных интервью): дис. … канд. филол. наук / Е. А. Попова. – Волгоград, 1995. – 240 с.

7. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психология влияния: хрестоматия. – СПб., 2001. – 340 с.

8. Kick R. The Disinformation Guide to Media Distortion, Historical Whitewashes and Cultural Myths. – The Disinformation Company Ltd, Razorfish Network, 2001. – 210 p.

9. McDoughall W. The Group Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1920. – 450 p.

А. С. Нилогов

УДК 81-13

ДИСКУРС АНТИЯЗЫКА (ОТ ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА К ФИЛОСОФИИ АНТИЯЗЫКА)

Для того чтобы обосновать такую новую философскую дисциплину, как философия антиязыка, укажем на то предметное содержание философии языка, которое, на наш взгляд, не удовлетворяет современному уровню философской проблематики. И ниже приведём первоисточниковые, словарные и энциклопедические определения «философии языка»:

«Важно различать философию языка и лингвистическую философию. Лингвистическая философия складывается из попыток решить философские проблемы путём анализа значений слов естественных языков и логических отношений между словами. Такой анализ можно использовать при обсуждении традиционных вопросов философии, например проблем детерминизма, скептицизма или каузации, впрочем, можно, специально не

обращаясь к *традиционным* философским проблемам, изучать понятия как отдельные и интересные объекты исследования, как способ проникнуть в мир, строя классификации и проводя отождествления и различения в языке, которым мы пользуемся для характеристики и описания мира. Философия языка складывается из попыток проанализировать самые общие языковые единицы и отношения, такие как значение, референция, истина, верификация, речевой акт или логическая необходимость.

Если «философия языка» – это название объекта изучения, заголовок темы внутри философии, то «лингвистическая философия» – это, в первую очередь, название философского метода. Однако метод и объект очень тесно связаны. Философия языка и лингвистическая философия связаны тесно не только потому, что к некоторым проблемам философии языка можно с успехом подойти, применяя методы и приёмы лингвистической философии (речь идёт, например, о таких проблемах, как природа истины, которую, по крайней мере частично, можно представлять как серию вопросов, относящихся к анализу понятия «истинный»), но и потому – а это гораздо важнее, – что методы, которыми пользуются лингвистические философы в своих исследованиях языка, в очень сильной степени зависят от их философских взглядов на язык, то есть от их философии языка» *Д. Сёрл* [6, с. 6].

«Философия языка – исследовательская область философии, в которой не просто анализируется взаимосвязь мышления и языка, а выявляется конституирующая роль языка, слова и речи в различных формах дискурса, в познании и в структурах сознания и знания. Термин «философия языка» был предложен П. И. Житецким (1900), А. Марта (A. Marty, 1910), К. Фослером (K. Vossler, 1925), О. Функе (O. Funke, 1928), М. М. Бахтиным и В. Н. Волошиновым (1929). <…> *А. П. Огурцов*» [5, с. 238].

«Философские проблемы языкознания – проблемы, касающиеся наиболее общих, конститутивных свойств самого языка, проявления в языке (и в процессе его изучения) предельно общих свойств (черт) объективного мира, общих закономерностей развития природы, общества и познания, а также лингвистические проблемы, так или иначе связанные с решением основного вопроса философии. Это проблемы природы и сущности языка (прежде всего – его социальной природы), отношения языка и мышления, языка и общества, системы и структуры в языке, его знакового характера, языкового значения, происхождения, эволюции и истории языка, идиоэтнического и универсального в языке, возникновения и развития философии языка и др.

Ф. п. я. могут быть подразделены на 2 цикла: 1. Проблемы онтологии языка. 2. Проблемы принципов исследования языка, базирующихся на тех или иных теоретико-познавательных установках, – методологические проблемы языкознания. <…> *П. В. Чесноков*» [11, с. 545].

Основополагающими понятиями «философии антиязыка» являются следующие: антиязык, антислово, класс антислов, принцип «изначального опоздания», принцип «изначального опережения», аутентичная номинация и др.

Введём фундаментальный принцип, являющийся осевым в проблеме противопоставления философии языка – философии антиязыка. Речь идёт о так называемом принципе «изначального опоздания», который терминологически был сформулирован французским философом Винсентом Декомбом в книге «Современная французская философия». Понятие «изначального опоздания» вводится В. Декомбом применительно к философии французского философа-деконструктивиста Жака Деррида, который, развивая континентальную традицию европейской философии (наряду с М. Хайдеггером), ещё больше усугубляет метафизику присутствия/отсутствия. Процитируем соответствующий отрывок из В. Декомба, в котором он продолжает ассоциативный ряд по поводу

истолкования такого центрального деридеанского неологизма, как «различание» («différance»): «Вторичное есть не просто то, что приходит *на смену* первичному в качестве некоего запоздания, – оно есть то, что позволяет первичному быть первичным. Так, первому не удаётся быть действительно первым только благодаря собственным усилиям, собственным средствам: в этом ему помогает вторичное всей силой своего запоздания. Первое является первым только при содействии второго. «Во-вторых», следовательно, обладает своего рода первичностью по отношению к «во-первых»: с самого начала оно присутствует как предварительное условие первичности «во-первых» (не будучи при этом, естественно, самым изначальным «во-первых» *[речь о вторичном. – Прим. А. Н.]*: из этого следует, что «во-первых» на самом деле является «в-третьих»)» [2, с. 140]. За этой замысловатой цитатой скрывается вся подноготная современной философии и её центрального раздела – онтологии, которая как учение о сущем уже не может претендовать на дескрипцию сущего, а метафизика – на дескрипцию бытия (в хайдеггеровском различении бытия (онтологического) и сущего (онтического)), потому что фундаментальность принципа «изначального опоздания» постулирована самой **семиотичностью** – знаковой природой человеческого познавательного процесса.

Таким образом: «В ещё более общем плане настоящее является настоящим лишь при условии, что оно соотносится с отсутствующим, дабы стать отличным от него (отличным от отсутствующего, которое есть прошлое или будущее). По Деррида, метафизика могла бы быть жестом стирания этой отличающей метки, этого следа отсутствующего, следа, благодаря которому настоящее есть настоящее. В таком случае можно заметить следующее: след обычно означает наличествующий знак отсутствующей вещи, знак, оставленный этим отсутствующим после его перемещения туда, где оно наличествовало; но если всякое наличествующее несёт след отсутствующего, его ограничивающего (и в этом смысле его конституирующего, продуцирующего, придающего ему бытие, каковым это наличествующее является), то тогда следует парадоксальным образом помыслить «изначальный след», то есть *наличествующий* след прошлого, никогда не имевшего места: «абсолютного прошлого»» [2, с. 143].

Всё вышесказанное можно резюмировать такими словами Е. Н. Гурко: «Репрезентация никогда не может быть элементом настоящего, она лишь следует жизни мира и потому всегда запаздывает по отношению к ней. Выпадение из настоящего времени не позволяет знаку обслуживать, фиксировать, репрезентировать присутствие человека при жизни мира. Существование знака лишается смысла, а знак, в свою очередь, лишается и своего реального существования» [1, с. 77].

С этих пор (а по сути – изначально, то есть в соответствии с самим принципом «изначального опоздания») проблема именования вещей их собственными именами пронизывает всю историю философии (понятие аутентичной номинации). Крупнейшими философами XX века – М. Хайдеггером и Ж. Деррида – было показано, что бытие невыразимо в естественном языке, вернее, выразимо лишь сущее, которое искажает бытие вещей, а следовательно, мы никогда не имеем дело с подлинным. Проблема соотношения бытия и небытия (присутствия и отсутствия) разрывает философию на две противоположные практики забвения – бытия, с одной стороны, и небытия – с другой. Решением названных фундаментальных проблем философии и лингвистики является проект философии антиязыка – такой новой дескриптивной дисциплины, в рамках которой разрабатываются специальные методы усмотрения невоязыковляемых сущностей, а также наиболее эффективные способы номинации вещей (референтов).

Несмотря на то, что М. Хайдеггер высказывается о языке как о доме бытия [8, с. 192; 203], тем не менее, вопрошание об онтологическом статусе подручных языковых единиц

(и о языке в целом, в том числе о «языке бытия») остаётся отнюдь не риторическим: «В конце концов философское исследование должно решиться спросить, какой способ бытия вообще присущ языку. Есть ли он внутримирно подручное средство или имеет бытийный образ присутствия либо ни то ни другое? Какого рода бытие языка, если он может быть «мёртвым»? Что значит онтологически, что язык растёт и распадается? У нас есть наука о языке, а бытие сущего, которое она имеет темой, туманно; даже горизонт для исследующего вопроса о нём загорожен. Случайно ли, что значения ближайшим образом и большей частью «мирны», размечены значимостью мира, да даже часто по преимуществу «пространственны», или это «эмпирическое обстоятельство» экзистенциально-онтологически необходимо, и почему? Философскому исследованию придётся отказаться от «философии языка», чтобы спрашивать о «самих вещах», и оно должно привести себя в состояние концептуально прояснённой проблематики» [7, с. 193–194].

Философия антиязыка посвящена новому разделу философии, который во многом наследует, но в большей степени критикует, такую философскую дисциплину, как философия языка. В начале XXI века методы философии языка оказались недостаточными для решения фундаментальных проблем современной философии.

Поскольку философия есть область проблематизации незнаемого, постольку она нуждается в новой лингвистической методологии, а именно – антиязыковой. Перед нами – крупномасштабная опись тех вещей, которые оказались безымянными в языке, но жаждут быть поименованными хотя бы в лексиконе антиязыка. Философия антиязыка провозглашает ревизию всей истории философии с позиции поименованное/непоименованное, а, будучи новым философским методом, готово сыграть свою революционную роль в открытии антиязыков для всех общих и частных наук.

Выявление собственно антиязыковых и несобственно антиязыковых дискурсивных практик. В первом случае понимается поиск таких классов (анти)слов, которые невыразимы в естественном языке. Во втором случае – критика существующих способов коммуникации и сигнификации.

Приведём конкретные примеры антиязыковой номинации вещей (с указанием соответствующих классов антислов), которые не укладываются в сигнификативные возможности естественного языка (на примере современного русского языка).

В первом примере разберём такое понимание антислова, которое предполагает пограничный статус в антиязыке и языке, частично выражаемый с помощью обычных слов, но в большей степени – посредством антислов.

Нумерологизмы – это антислова (и соответствующий класс антислов), обозначающие названия (для) больших чисел. В качестве нумерологизмов названия больших чисел пребывают до своего языкового воплощения, причём речь идёт не только о номинации чисел, например, в соответствии с так называемой краткой шкалой, где новое название для числа образуется после прибавления к степени ещё 3 нулей, которые с морфологической точки зрения в русском языке являются числительными, склоняющимися по падежам и числам (формула образования больших числительных такова: количество нулей в числе, записанном по краткой шкале, определяется по формуле $3x + 3$ (где x – латинское числительное), но и о назывном (словесном) перечислении всех чисел в диапазоне между такими степенями, которые с морфологической точки зрения в русском языке являются составными определённо-количественными числительными, склоняющимися по падежам.

Например: число 123456789012345678901234567890123456789 в словесном виде будет записано таким образом: один додециллион двести тридцать четыре ундециллиона пятьсот шестьдесят семь дециллионов восемьсот девяносто нониллионов сто двадцать три октиллиона четыреста пятьдесят шесть септил-

лионов семьсот восемьдесят девять секстиллионов двенадцать квинтиллионов триста сорок пять квадриллионов шестьсот семьдесят восемь триллионов девятьсот один миллиард двести тридцать четыре миллиона пятьсот шестьдесят семь тысяч восемьсот девяносто один. А в родительном падеже так: одного додециллиона двухсот тридцати четырёх ундециллионов пятисот шестидесяти семи дециллионов восьмисот девяноста нониллионов ста двадцати трёх октиллионов четырёхсот пятидесяти шести септиллионов семисот восьмидесяти девяти секстиллионов двенадцати квинтиллионов трёхсот сорока пяти квадриллионов шестисот семидесяти восьми триллионов девятисот одного милиарда двухсот тридцати четырёх миллионов пятисот шестидесяти семи тысяч восьмисот девяноста одного. Ранее эти два названия числа являлись антисловами – нумерологизмами, а более конкретно – антисловоформами (антисловами в той или иной грамматической форме).

Ещё одна проблема связана с именованием трансцендентных чисел, у которых после целой части (после запятой) плетётся бесконечная вереница дробных знаков, поэтому в философии антиязыка названия таких чисел также представляют собой антислова (подкласс антислов) – трансцендентные нумерологизмы (так как невозможно целиком в силу трансцендентной природы (*а также даже предельно остаточно*) словесно и цифрово выразить, например, число пи, потому что всегда приходится иметь дело с компромиссным вариантом фиксации такого числа: не в виде редуцированных символов, а в зависимости от того, какое количество знаков определено после целой части; в настоящее время речь идёт о десятках триллионов цифр после запятой) [3].

Второй пример трактовки антислова связан с определением статуса всех реконструированных слов – так называемых праформ (этимонов) для современных слов. Они составляют такой класс антислов, как праформологизмы (или этимонологизмы, или этимологизмы). В данном случае речь идёт об определении онтологического статуса словарно зафиксированных этимологических реконструкций. Для конкретизации примеров воспользуемся одним из этимологических словарей русского языка, а именно: «Историко-этимологическим словарём современного русского языка» П. Я. Черныха:

«**БОРОДА́** <…> О.-с. *[общеславянская форма. – Прим. А. Н.]* *borda (< и.-е. *[индоевропейская форма. – Прим. А. Н.]* *bordhā) – «борода» <…>» [9, с. 104]. В данном примере в статусе антислов выступают праформологизмы – ***borda** и ***bordhā**.

«**ЖИВО́Т** <…> О.-с. *životъ <…>» [9, с. 302]. В данном примере в статусе антислова выступает праформологизм – ***životъ**.

«**МЯ́СО** <…> О.-с. *męso. И.-е. основа *mēmso- <…>» [9, с. 553]. В данном примере в статусе антислов выступают праформологизмы – ***męso** и ***mēmso-**.

С точки зрения этимологической методологии любая реконструкция этимона – гипотетична, то есть недостоверна. Следовательно, онтологический статус подобных праформ весьма условен, но научно мотивирован с позиции традиции сравнительно-исторического языкознания [см.: 9, с. 4]. Процитируем автора данного этимологического словаря П. Я. Черныха: «Поставив себе задачей достижение максимальной убедительности того или иного объяснения, этимолог, по большей части, всё же вынужден работать не столько в области достоверного, сколько гипотетичного. Конечно, элемент гипотетичности в языкознании, в истории человеческой речи, не является достоянием только этимологических разысканий. В большей или меньшей мере он имеется во всех сравнительно-исторических построениях, если речь идёт о дописьменном периоде. Но историку языка – этимологу приходится пользоваться гипотезой и оперировать словесными формами (разумеется, особо оговорёнными), придуманными ad hoc, возможными, допустимыми, но не засвидетельствованными ни в письменных памятниках, ни в живой речи, гораздо чаще, чем, скажем,

историку языка – фонетисту, который ведь тоже не чуждается таких построений: ср., напр., предположение Фортунатова о наличии носового ě (ѣ) в общеславянском праязыке. Это предположение понадобилось основоположнику Московской школы языковедов для того, чтобы объяснить южнославянское ę в тех случаях, когда в других славянских языках имеется ě (ѣ) <…> Элемент гипотетичности в этимологических разысканиях объясняется самим характером материала, с которым приходится иметь дело этимологу: отдельно существующих слов много, гораздо больше, чем типовых звуков или типовых грамматических форм и грамматических категорий.

В общем можно сказать, что достоверность любой этимологии, удовлетворяющей даже самым строгим научным требованиям, поскольку она имеет отношение к доисторическому периоду развития того или иного языка, не может быть больше достоверности археологического объяснения, когда оно опирается на показания памятников материальной культуры, или объяснения палеонтологического. Как говорит Г. Шухардт, «ни в области фонетики, ни в области семантики мы не можем рассчитывать на математически точные результаты; на всех наших этимологических операциях лежит печать вероятности» [10, с. 214] [разрядка П. Я. Черных]» [9, с. 17–18].

Таким образом, на примере двух классов антислов показали сигнификативную неадекватность современного русского языка (да и вообще любого другого естественного человеческого языка) для работы с выявленными референтами. В ходе философско-лингвистического исследования нами выявлено более 200 различных классов и подклассов антислов, которые не укладываются в традиционные научные подходы по их регистрации (каталогизации, систематизации, фактологизации) ни в рамках философии, ни в рамках языкознания. Постановка под вопрос онтологического статуса этих и многих других (анти)языковых единиц со всей очевидностью приводит нас к обоснованию такого нового раздела философии (с соответствующей методологией), как философия антиязыка. Несмотря на существование близкой к философии антиязыка – философии языка, мы настоятельно считаем, что в рамках философии языка невозможно решить тот комплекс номинативно-сигнификативных проблем, который обнаружен нами при анализе как актуальных философских задач, так и насущных лингвистических затруднений.

В итоге философия антиязыка постулируется нами как раздел философии, предметом которого является изучение оснований и пределов семиотической номинации на естественном человеческом языке и зависимости познавательного процесса от антиязыка [см.: 4].

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о необходимости обоснования такого нового раздела философии, как философия антиязыка, предметом которого является изучение оснований и пределов семиотической номинации на естественном человеческом языке и зависимости познавательного процесса от антиязыка. Проблематизация онтологического статуса слов, принимая во внимание действие принципа «изначального опоздания» в традиции метафизики присутствия/отсутствия, ставится главной задачей для решения в рамках антиязыковой методологии. На примере трёх классов антислов (нумерологизмы, праформологизмы, генеалогизмы) показана сигнификативная неадекватность языка (в частности, русского языка) для работы с соответствующими референтами.

Ключевые слова: философия антиязыка, философия языка, антислово, Деррида, Хайдеггер, Декомб, Гурко, нумерологизм, праформологизм.

SUMMARY

The article deals with the question of need of justification of such new section of philosophy, as the antilanguage philosophy subject of which is studying of bases and limits of the semiotics

nomination in natural human language and dependence of informative process on antilanguage. Problematization of the ontologic status of words, in view the action of principle of primordial delay in tradition of metaphysics of presence/absence, is put by the main task for the decision within antilanguage methodology. On the example of three classes of antiwords (numerologisms, praformologisms, genealogisms) is shown significative inadequacy of language (in particular, Russian) for work with the corresponding things.

Key words: philosophy of antilanguage, philosophy of language, antiword, Derrida, Heidegger, Descombes, Gurko, numerologism, praformologism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурко Е. Н. Деконструкция: тексты и интерпретация. Деррида Ж. Оставь это имя (Постскриптум), Как избежать разговора: денегации. – Минск, 2001. – 320 с.

2. Декомб В. Современная французская философия: сборник: перевод с фр. – М., 2000. – 344 с.

3. Нилогов А. С. Антиязыковая номинация больших чисел (В начале было Число, и Число было у Бога, и Число было Бог) // Филология: научные исследования. – 2013. – № 3. – С. 266–274.

4. Нилогов А. С. Философия антиязыка. – СПб., 2013. – 216 с.

5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд; науч.-ред. совет.: В. С. Стёпин (пред. совета) и др. – М., 2010. – Т. 4. – С. 238–240.

6. Философия языка / ред.-сост. Дж. Р. Сёрл: Пер. с англ. – М., 2004. – 208 с.

7. Хайдеггер М. Бытие и время: пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков, 2003. – 512 с.

8. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / сост., пер. с нем. и комм. В. В. Бибихина. – М., 1993. – 448 с.

9. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т.: – 3-е изд., стереотип. – М., 1999. –Т. 1. – 624 с.

10. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию: пер. с нем. А. С. Бобовича; ред. предисл. и примеч. проф. Р. А. Будагова. М., 1950.

11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь: 2-е изд. / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1998. – 686 с.

И. Ю. Третьякова

УДК 81’373.7:81.’27

К ВОПРОСУ ОБ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ МОДИФИКЦИЯХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Речевое пространство представляет собой совокупность различных дискурсов. Среди многообразия дискурсов особой значимостью в современном обществе отмечен политический дискурс, отражающий сложные процессы в жизни мирового сообщества. Политический дискурс охватывает всю сферу вербальной коммуникации, относящейся к области протекания политических процессов, во всём жанровом её разнообразии и характеризуется особым вниманием к любому значимому для общества событию, находящемуся как в рамках общественных ценностных норм, так и выходящему за эти рамки.

Большую роль в политическом дискурсе, призванном формировать общественное мнение, оказывать непосредственное влияние на конструирование общественных отношений, формирование институтов власти, принятие политических решений и их осуществление,

отводится языковым средствам, организующим дискурс, способным воздействовать на коммуникантов; к таким средствам относятся фразеологизмы – яркие образные, оценочные, экспрессивные языковые единицы.

Фразеологизмы – это знаки особого рода, использующиеся при образной характеристике лиц, свойств, качеств, действий, процессов; при употреблении фразеологических единиц (далее ФЕ) просматривается явная типизация ситуаций, для характеристики которых выбирается ФЕ. В речевых произведениях общественно-политической тематики функционируют фразеологизмы с ярким коннотативным планом, передающие оценку различных ситуаций, участников этих ситуаций.

Наблюдается устойчивая тенденция к избирательному употреблению фразеологизмов в качестве характеризующих средств. ФЕ используются для характеристики общественно значимой деятельности членов общества, для оценивания действий, состояний людей, причастных к политической, к общественно-социальной сферам жизнедеятельности. Анализ ФЕ, функционирующих в политическом дискурсе, дифференциация устойчивых знаков на фразеосемантические группы позволили выявить следующую закономерность. Чаще всего в контекстах используются ФЕ с негативной оценкой, причём отрицательно оцениваются в первую очередь качества политических лидеров, а также качества людей, наделённых властью в производственной и социальной сферах. Одной из самых количественно и частотно представленных ФЕ является группа фразеологизмов, содержащих в своём значении семы «обман», «предательство». Такие фразеологизмы, как *надевать маску*, *шито белыми нитками*, *пускать пыль в глаза*, *возводить напраслину*, *выдавать чёрное за белое*, *пустить утку* характеризуют деяния власть предержащих, скрывающих от членов общества истинное положение дел, распространяющих ложную информацию для того, чтобы пользоваться властью в своих интересах. Осуждается в обществе слабость, инертность лидеров, их неумение совершать решительные поступки, не заслуживают уважения их «мелкомасштабные», не имеющие большого резонанса действия: *буря в стакане воды*, *изобрести велосипед*, *сражаться с ветряными мельницами*, *менять шило на мыло*, *переливать из пустого в порожнее*, *стрелять из пушек по воробьям*, *строить воздушные замки*, *ждать у моря погоды*, *строить на песке*, *тянуть резину*, *разводить волокиту*, *откладывать в долгий ящик* и под. Неприемлемым видится стремление к разобщению, к расколу: *вбивать клин*, *сжигать мосты*, *жечь корабли*, *рвать нити*, *яблоко раздора* и др. Осуждается воровство, использование служебного положения в корыстных целях: *залезть в карман*, *набить карман*, *пустить козла в огород*. Вместе с тем группа ФЕ характеризует свойства лиц, соответствующие представлению носителей языка о таких положительных качествах лидера, как ум, сила, воля – *взять в свои руки*, *держать в ежовых рукавицах*, *разрубить узел*, *ставить точки над і*, *поставить точку*, *убивать двух зайцев*, *отделять зёрна от плевел*, *гнуть свою линию*, *положить на обе лопатки*, *въехать на белом коне* и под.; о положительных внутренних качествах – *морской волк*, *тёртый калач*, *старый волк*, *стреляный воробей* и под. Характеристике подвергаются и «простые» члены общества, как правило, страдающие от действий «право и силу имеющих», неправомерно использующих свою власть: *хлебнуть горя*, *нести свой крест*, *испить горькую чашу до дна*; впрочем, *фразеологизмы нести свой крест*, *взвалить на плечи* употребляются и в отношении политиков разного ранга, испытавших в своей публичной жизни трудности. Таким образом, фразеологические единицы, активно функционируя в политическом дискурсе, являются языковыми знаками, вербализующими представления носителей языка о политической, общественной составляющей языковой картины мира русского человека.

Речевые произведения общественно-политической сферы характеризуются высокой степенью прагматической направленности. Выбор фразеологических единиц также обусловлен прагматическими целями, когда «взвешивается пригодность или непригодность данного знака удовлетворить всем условиям успешного речевого акта. При этом выбор знака – это реализация не только семантической компетенции, которая отвечает за отнесённость знака к миру, но и прагматический компонент, характеризующийся осведомлённостью говорящего о положении дел, об участниках и их ролях в обозначаемом событии, о презумптивных сведениях слушающего, о его социально-ролевом статусе и т.д.» [1, с. 172]. Отправной точкой в процессе отбора той или иной ФЕ становятся авторские интенции. При этом автор учитывает сложность фразеологического знака и его способность выполнять несколько задач: именовать процесс, признак, предмет, эмоционально воздействовать на адресата речи, передавать суждение о ценности обозначаемого в целом или отдельного свойства кого- или чего-либо, впечатлять фразеологических образом. Благодаря такой функциональной многомерности, фразеологизм способен через комплекс свойств реализовать авторские интенции. Однако в ряде случаев авторы, в целом удовлетворяясь выбранным языковым фразеологизмом, тем не менее прибегают к его трансформации с целью привести выразительное средство в ещё большее соответствие с задачами дискурса, преобразовать в соответствии со своим творческим замыслом. В намерения автора могут входить: изменения семантики фразеологизма, конкретизация либо экспликация значения ФЕ, интенсификация элементов значения, изменение компонентов экспрессивно-оценочного плана, буквализация образной основы и значения. Кроме того, автор может трансформировать ФЕ с целью лаконизации речи, языковой игры.

Среди авторских интенций, направленных на модификацию ФЕ, в общественно-политическом дискурсе выделяется конкретизация значения фразеологизма, стремление автора сделать ФЕ релевантной коммуникативной ситуации. Конкретизация значения ФЕ происходит, как правило, посредством замены компонента или распространения компонентного состава ФЕ. Авторы текстов включают в компонентный состав языковой единицы окказиональные компоненты-конкретизаторы, способные уточнить субъект и объект, время, место, характеризуемые ФЕ, особенности протекания действия и др.

Рассмотрим несколько ФЕ, окказиональные варианты которых созданы именно в целях конкретизации фразеологического значения в соответствии с ситуацией речевого употребления.

ФЕ *буря в стакане воды*, имеющая значение «острые споры, конфликт по ничтожному поводу, из-за чего-либо незначительного», употребляется для характеристики конфликтных ситуаций. Окказиональный компонент-заместитель называет вещества, предметы, по поводу которых возникла конфликтная ситуация. «*Буря в стакане лимонада*» – заголовок статьи о проблемах, возникших у изготовителей лимонада при сбыте продукции [4]. «*Буря в стакане водки*» – название публикации о введении акцизов на водку и последовавших при этом проблемах в торговле [5]. «*Буря в стакане молока*» – несколько одинаковых заголовков статей о неудовлетворительном качестве молока в Кыргызстане [6], Чувашии [7], Беларуси [8]. «*Буря в чашке кофе*» – название статьи о плохом качестве кофе, изготавливаемого кофемашинами в Брюсселе, и о скандалах вокруг этого [9].

Не менее частотно, чем замены компонентов, используется приём распространения компонентного состава. Авторские интенции при распространении компонентного состава в основном направлены так же, как и при замене компонентов, на конкретизацию ФЕ. К субстантивному компоненту *вода* присоединяется окказиональный компонент-распространитель; новые компоненты соотносят языковой фразеологизм с конкретными си-

туациями, которые и призван характеризовать фразеологизм: *буря в стакане тяжёлой, грязной, речной, минеральной, оперной, мировой воды. «Буря в стакане тяжёлой воды»* – заголовок статьи о действиях чиновников, дипломатов в вопросе о развитии атомных технологий, в которых применяется «тяжёлая вода», о сложных отношениях США и Ирана в этом вопросе [10]. «*Буря в стакане речной воды*», «*Буря в стакане минеральной воды*», «*Буря в стакане оперной воды*» – заголовки статей о возмущении общественности в связи с продажей части акватории реки Хопёр [11]; о плохом качестве минеральной воды «Нарзан», ввозимой в Латвию из СССР в середине XX века [12]; о скандальных выступлениях новомодных музыкантов в «Метрополитен-опере» [13]. «*Анкарская «буря» в стакане «мировой» воды*» – заголовок статьи про выступление президента Армении Сержа Саркисяна о геноциде армян в Турции и о восстановлении исторической справедливости [14].

Фразеологическая единица *делить шкуру неубитого медведя* имеет значение «преждевременно планировать успех, положительно оценивать результаты, распределять прибыль от ещё неосуществлённого предприятия, какого-либо трудновыполнимого или невыполнимого дела». Значительная часть употреблений ФЕ представляет собой окказиональные варианты языкового фразеологизма, в которых произошла конкретизация значения посредством замены компонента *медведь* словами, входящими в одну тематическую группу «Звери», и образовались окказиональные варианты: *шкура бобра, собаки, зубра*. «В деревне Клинцовка Саратовской области *делят шкуры неубитых бобров*. … Ликвидация бобров стала делом государственной важности: животные буквально изрешетили защитную дамбу. Местный скорняк Виктор Ильич заготовки для шапок достаёт. Он, пожалуй, ждёт поимки бобров больше, чем кто-либо… Но, судя по всему, ему ещё долго придётся строчить обычные рукавицы: ни один из известных способов, будь то капканы или ружья, пока не сработал» (TV 1 канал, «Новости» 20.03.13); «Депутаты *делят шкуры неубитых собак*. В Хабаровской городской думе до сих пор не могут решить, кто же будет заниматься отловом бродячих собак» [15]; о выборах президента в Беларуси: «Вашингтон, Варшава и Берлин *делят шкуру неубитого зубра*» [16].

Компонент *медведь* заменяется словами тематической группы «Человек». Целая серия иллюстраций таких замен представлена на сайте News.meta.ua: «Кличко, Тягнибок и Яценюк *делят шкуру неубитого Азарова*»; «Томенко отказывается *делить шкуру неубитой Тимошенко*»; «*Битва за шкуру неубитого премьера*»; «Соратники *делят трон неубитого Бен-Ладена*». В ряд замен входят существительные, обозначающие совокупность людей, называющие людей по профессии, роду занятий и др.: «Ярошевский попозировал на фоне *«шкуры неубитого застройщика»*; «В Партии регионов *делят шкуру неубитой коалиции*»; «Турчинов надеется, что Кличко в состоянии прочитать Соглашение о *разделе шкур неубитого парламента*».

Компонент *медвежий* заменяется словами тематических групп, называющих различные предметы, географические объекты, абстрактные понятия и др.: «В штабе второго Майдана депутаты и их помощники активно *делят шкуру неубитого народного признания*»; «Представители партии «Батьківщина» *делят шкуру неубитых выборов*»; «Как *поделить шкуру неубитого евро*?» (17); И на фоне всего этого кто-то ещё *делит шкуру неубитой Украины*» (18); о дележе рынка авиаперелётов в Челябинске: «Экспансия «Сибири» на Южный Урал. Авиакомпании *делят шкуру неубитого «Энкора»*. (19).

Помимо конкретизации, авторы трансформируют ФЕ в целях экспликации значения, при этом окказиональный компонент-экспликатор репрезентирует элементы значения фразеологизма. См. ФЕ *держать камень за пазухой* («тайно испытывать злобу на кого-либо») и окказиональный вариант в контексте: «Не стоит *держать за пазухой тяготя-*

щие, гнетущие человека *камни обиды озлобленности*» (НТВ, «Чистосердечное признание», 19.09.09)

Преобразование ФЕ может иметь целью интенсификацию языкового значения фразеологизма; окказиональные компоненты-интенсификаторы изменяют меру, степень выраженности каких-либо признаков, процессов, качеств, характеризуемых фразеологической единицей. Например, ФЕ *ловить рыбу в мутной воде* («извлекать выгоду, корыстно пользуясь чьими-то затруднениями, сложной, неясной обстановкой») функционирует как окказиональный вариант с интенсификацией признака объекта («извлекать очень большую выгоду, корыстно пользуясь чьими-то затруднениями, сложной, неясной обстановкой»): «Вот две политики США, которые стремятся *выудить рыбу, и покрупнее, из мутной воды*» (Лит. газета, 1.01.1981).

Окказиональные преобразования могут быть направлены на экспрессивизацию значения ФЕ, при которой изменяется оценочность, вводятся дополнительные экспрессивные оттенки: «Американцы нашли *долгожданную "ахиллесову пяту"* вируса иммунодефицита» [20].

Интенции авторов могут касаться преобразования образных основ фразеологизмов с целью буквализации образов и смыслов, при этом актуализация буквального и образного планов фразеологизма приводит к усилению яркости образов, «оживлению» образных картин, что даёт сильный стилистический эффект: «Китайцы не скупятся в Новый год на фейерверки. Хотя понимают, что это удовольствие дорогое и *деньги* в буквальном смысле *выброшены на ветер*. Просто китайцы надеются, что ветер принесёт в их жизнь хорошие перемены» (НТВ, «Их нравы», 21.12.08).

Таким образом, анализ фразеологических единиц, функционирующих в общественно-политической речи, даёт возможность, с одной стороны, определить ценностные приоритеты коммуникантов, создающих дискурсивное пространство, с другой – выявить качества языковых ресурсов, используемых в организации этого пространства.

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено описанию окказиональных модификаций фразеологизмов в политическом дискурсе. Представлены фразеологические единицы, наиболее частотно использующиеся авторами публицистических текстов для характеристики социально-политических процессов, политических деятелей, руководителей разных рангов. В соответствии с авторскими интенциями устойчивые единицы функционируют в трансформированном виде как окказиональные варианты и окказиональные фразеологизмы.

Ключевые слова: фразеологические единицы, окказиональные фразеологизмы, окказиональные трансформации фразеологизмов политический дискурс.

SUMMARY

The article is dedicated to the description of occasional transformations of the phraseologisms in the political discourse. The article represents phraseological units which are frequently used by authors of journalistic texts to characterize socio-political processes, political figures, leaders of different titles. Depending on authors' intentions phraseologisms function in an occasional form as occasional variants and occasional phraseological units.

Key words: phraseological units, occasional phraseologisms, occasional transformations of phraseological units, political discourse.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия языковых единиц): монография / Н. Ф. Алефиренко, Л. Г. Золотых. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ин-та, 2000. – 220 с.

2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 895 с.

3. Чернышова Т. В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России / Т. В. Чернышова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 296 с.

4. http://knm.ru/news/9054
5. http://koipus.ru/neus/2852
6. http,//msn.kg/ru/news/39012
7. http//volgainform.ru/allnews/1167506
8. http//www.belgazeta.by/ru/2009.06.08
9. http//vb.us/news/a-248.html
10. http//www.voltaire.ru/press.ptp
11. http//www.bereg.vrn.ru/7880.html
12. http//www.chas-daily.com
13. http//belcanto.ru/12120302.html
14. http//www.golosarmenii.am
15. hab.kr/ru/daily/25640/
16. emigrant-ussr.ru/blog/vashington
17. news.meta.ua
18. rusistka.livejounal.com/646476
19. news.74mail.ru. 26.05.04.
20. doktor.ru 19.02.07

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ



С. А. Стряпчая

УДК: 811. 161. 1’367-116

ФОРМУЛЫ ЗНАКОМСТВА: К ИЗУЧЕНИЮ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ

В большинстве современных лингвистических исследований синтаксическая структура предложения рассматривается как формальный репрезентант семантической структуры, отражающий одни и те же или однотипные ситуации («положение дел») реальной действительности. При этом актуализируется номинативный аспект предложения: «Наименовать ситуацию (событие, факт) – это значит назвать и соединить в одно структурное целое, соотносимое в нашем сознании с логической пропозицией, действие (состояние, свойство, отношение) и его «участников» [5, с. 24]. В данном случае лингвисты исходят из признания изоморфности семантической структуры предложения и отражаемой им реальной ситуации [1, с. 17].

Г. А. Золотова, считая термины «изоморфный», «изоморфность» несколько некорректными в отношении семантической структуры предложения и отражаемой им реальной ситуации («трудно утверждать подобие форм в таких различных явлениях, как язык и реальная действительность»), всё же полагает, что об изоморфности можно говорить, поскольку структуру ситуации, её членение мы представляем в соответствии с её отражением в нашем языковом сознании [1, с. 17].

Таким образом, в современных исследованиях по семантике в русле номинативного подхода предложение рассматривается как номинация особого рода, сложный знак (по отношению к простым знакам – словам), «денотатом которого является не предмет, а целая ситуация, факт» [4, с. 10], то есть предложение является «высшей единицей – полным знаком, непосредственно соотносящимся с ситуацией» [4, с. 10].

Предложение в данной статье мы рассматриваем как синтаксическую единицу – полный знак ситуации, формально-грамматическая и семантическая структура которого составляют нераздельное единство. Провозглашение некоторыми лингвистами «глубинного синтаксиса антиподом синтаксиса поверхностных структур не может быть возведено в абсолют, так как речь идёт о двуединстве содержательной и формальной сторон синтаксических единиц, то есть о взаимоотношении двух сторон сложного лингвистического знака» [4, с. 15]. Поверхностная структура по отношению к объединяющим конкретные высказывания глубинным структурам является конструктивным типом предложения, представленным в речевой действительности в качестве репрезентанта конкретной ситуации.

Предпосылкой социальных отношений является знакомство. Структурный и семантический центр ситуации знакомства – одноименные глаголы. Ядро немногочисленной группы знакомства составляет глагол *знакомиться*, к нему примыкают бытийные глаголы *знавать* (разг.), *знаваться* (разг.), *знать*, *знаться* (разг.), *хороводиться* (прост.), глаголы с семой становления *обзнакомиться* (прост.), *перезнакомиться* (разг.), *представиться*, *спознаться* (устар. прост.), *столкнуться* (перен.), *узнать*.

Поскольку знакомство может осуществляться посредством кого-, чего-либо, в группе представлены и каузативные глаголы: *знакомить*, *отрекомендовать*, *перезнакомить*, *представить*, *свести* (разг.). В наборе сем перечисленных глаголов не содержатся компоненты, указывающие на цель знакомства, его последствия (закрепится ли это знакомство).

Ситуация знакомства может быть предопределена действиями со стороны одного лица – участника или неучастника события – или действиями всех лиц (чаще двух), участвующих в установлении знакомства.

Наиболее характерными для структуры предложений, отражающих ситуацию знакомства, являются симметричные двусубъектные предикаты. По способу выражения субъектов, представленных одушевленными личными и квазиодушевленными именами, а также личными местоимениями, данные структуры делятся на два типа.

1. Двусубъектные структуры с расчленённой репрезентацией обоих субъектов (субъект 2 – в форме с + N_5 : «Один был Ника Дудоров, приятель Нади, у которого Лара с ним познакомилась» (Б. Пастернак). «Осенью ты познакомишься с красивой и меня разлюбишь» (А. Солженицын).

Доказательством того, что синтаксема с + N_5 является вторым субъектом, а не объектом в данных структурах, является возможность перевода обоих семантических субъектов в одну синтаксическую позицию в поверхностной структуре предложения – подлежащее, например: «Вскоре профессионалы познакомились с самим художником» (А. Кананов) – Вскоре профессионалы и сам художник познакомились.

2. Двусубъектные структуры со стяженной репрезентацией субъектов, выраженных, как правило, синтаксемой N_1 в форме множественного числа . «Они познакомились года три назад, когда Елизар попал на Южное направление» (И. Штемлер). «Родители познакомились, как говорится, на заре туманной юности» (В. Токарева). Ср. коррелирующие формы: Отец и мать познакомились…, Отец с матерью познакомились.

От данных двусубъектных предикатов, моделирующих ситуацию знакомства, следует отличать омонимичные субъектно-объектные предикаты с однонаправленным отношением, на характер которого указывает наличие модального глагола или адъективного компонента с модальной семантикой: «Мне бы хотелось познакомиться и подружиться с Анатолием Георгиевичем» (П. Соловей). Субъектная позиция здесь замещена синтаксемой N_5 . Ср.: Она захотела познакомиться … с Анатолием Георгиевичем. «Тебе уже внуков пора иметь, а ты всё ещё не умеешь знакомиться с женщиной в ресторане» (В. Маканин). «Но автор весьма совестится занимать так долго читателя людьми низкого класса, зная по опыту, как неохотно они знакомятся с низкими сословиями» (Н. Гоголь) – реализация однонаправленного отношения у симметричного предиката происходит благодаря наличию адъективного компонента «неохотно».

Синтаксема с + N_5 замещает позицию объекта при актуализации однонаправленного отношения у двусубъектного по природе предиката. Субъект 1 получает дополнительную характеристику инициатора отношения. Вариантом субъектной синтаксемы N_3 является словоформа для + N_2 : «Для читателя будет не лишним познакомиться с сими двумя крепостными людьми нашего героя» (Н. Гоголь). Ср.: Читателю (N_3) будет нелишне познакомиться…

Итак, семантическая структура минимальных предложений с интерсубъектными предикатами знакомства организуется взаимодействием двух субъектов, выражаемых синтаксемами N_1 множественного числа, N_3, для + N_2 (первый субъект) и с + N_5 (второй субъект). Эта формула обязательной валентности реализуется у следующих предикатов возвратных глаголов знакомства: *знаваться, знакомиться, знаться, перезнакомиться, обознакомиться, спознаться, столкнуться.* Позиция одного из субъектов может быть не замещена, но при имплицитном её характере предикаты знакомства сохраняют одно- или двунаправленный характер отношения: «Вон та дамочка у входа, она ожидает кого-нибудь или хочет познакомиться?» (В. Коротич).

Выше было сказано об омонимичных предикатах, где синтаксема с + N_5 реализует объектную позицию: «Довелось познакомиться с действительно замечательным братом – пограничником» (Из газ.).

При импликации обоих субъектов предикат, как правило, выделяется в отдельное предложение. Однако квалифицировать такое его употребление как свободное нельзя,

поскольку семы обоих субъектов заложены в его глубинной семантической структуре, и в контексте поверхностной структуры предложения они просто могут не реализоваться: «Дверь открыла совершенно седая женщина. Познакомились» (Л. Пронина). «Вот как пришлось познакомиться» (Н. Островский). При выведении субъектных позиций на поверхностный уровень возможны два варианта их репрезентации – стяженный (мы познакомились; нам пришлось познакомиться) или расчлененный (я познакомился с ним).

В силу большой социальной значимости глаголов с семантикой знакомства в языке выработались своего рода формулы знакомства – штампы типа «рад познакомиться», «знакомьтесь»; «давай (давайте) знакомиться (познакомимся)»: «И я, говорю, рад с вами познакомиться» (М. Зощенко). «Давай знакомиться…» (Н. Островский). «Это, Андрей Ефимович, Юрочка – всевед, всезнайка. Знакомьтесь» (Б. Пастернак). К формулам знакомства можно отнести и выражение «честь имею представиться»: «Честь имею представиться – капитан Врона» (Н. Островский). Глагол *представиться* открывает позицию для объектного факультативного компонента в форме N_3, являясь субъектно-объектным: «Он подчёркнуто вежливо представился присутствующим» (В. Солоухин).

К субъектно-объектным относятся ещё два глагола знакомства – *знавать*, *знать*, представляющие объект знакомства синтаксемой N_4 : «Знавал я господ и похуже» (В. Овечкин). «Знавала Вера и получше ухажеров» (И. Грекова). Данные глаголы отражают разнофункциональность участников ситуации знакомства, а не их равноправие.

В структурах с каузативными предикатами знакомства (*знакомить*, *отрекомендовать*, *перезнакомить*, *представить*, *свести*) каузатор не является непосредственным участником ситуации знакомства. Её участники выступают объектами его действия, направленного на установление отношений между ними. Такие предикаты квалифицированы нами как каузативно-двуобъектные. Субъект-каузатор по форме выражения совпадает с субъектом симметричных и субъектно-обектных предикатов знакомства, в том числе учитывается и нулевая репрезентация. Объекты каузации на поверхностном уровне представлены эксплицитно в форме N_4 – первый и с + N_5 – второй при глаголах *знакомить*, *перезнакомить*, *свести*, либо имплицитно (один или оба): «Вечером 24 февраля (тем самым злосчастным вечером) он должен был познакомить её со своими родителями» (Н. Варсегов). «Переходили с бокалами от одной группы к другой, знакомились и знакомили…» (Д. Гранин).

При переходных глаголах знакомства в моделях, усложнённых каузацией, элемент N_4 в форме множественного числа может быть квалифицирован как компонент с двойным значением: объект каузации и субъект (нерасчленённый) – носитель вторичного предицируемого признака: «Собирались в гости на дачу, где их хотели познакомить» (Д. Гранин).

Каузативные глаголы *представить*, *отрекомендовать* имеют полную формулу валентности $N_1 + N_4 + N_3$: «Генерал, конечно, и не подумал бы нас знакомить или хоть меня ему отрекомендовать» (Ф. Достоевский). «На этом вечере муж должен был представить меня своим коллегам и, конечно, их жёнам» (Л. Васильев). Объектная позиция адресата (N_3) может быть не замещена, не являясь при этом факультативной: «При первом же удобном случае я представлю тебя» (В. Солоухин).

Итак, анализ семантической и синтаксической организации структур, репрезентирующих ситуацию знакомства в русском языке, включает описание объёма и характера актантов, раскрывающих или дополняющих конкретное содержание глагольных лексем, номинующих знакомство.

Наряду с инвариантной структурно-семантической моделью рассмотрены также варианты моделей с изменённым, по сравнению с инвариантной структурой, количественным составом компонентов, а также

модификации моделей с изменениями в компонентном составе в соответствии с особенностями реализации модели на уровне речи.

Центр минимальных структур, отражающих ситуацию знакомства, образуют двусубъектные, субъектно-объектные и каузативные субъектно-двуобъектные предикаты – глаголы знакомства. Двусубъектные глаголы регулярно проявляют омонимию по отношению к субъектно-объектным при наличии синтаксемы с + N_5. При общем морфологическом показателе структуры служат для выражения различного типового значения.

Наличие грамматических омонимов-актантов подтверждает необходимость исходить в выведении структуры предложения не только из глагольной валентности, но и учитывать различия как в самом значении глагола, так и в его контекстуальном окружении.

Выявлена взаимосвязь на уровне симметрии и ассиметрии семантической и формальной (глубинной и поверхностной) структур предложения с предикатами знакомства. Описаны способы морфологического представления центральных субъектных и объектных актантов при одно-однозначной репрезентации членов глубинных и поверхностных структур.

Абсолютное употребление предикатов знакомства квалифицировано нами не как проявление его авалентности (ситуация знакомства предусматривает валентности двух или более участников), а как проявление имплицитного характера именных актантов в силу конситуативной достаточности информации в предложении. Исследуемые предикаты являются двух- и трёхвалентными (двусубъектными, субъектно-объектными, субъектно-двуобъектными).

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется изоморфизм семантической структуры предложения с предикатами – глаголами знакомства – и реальной ситуации знакомства субъектов. Предложение рассматривается как полный знак ситуации, грамматическая и семантическая структура которого составляет нераздельное единство. Представлены различные типы предложений по способу выражения субъектов-коммуникантов как на уровне инвариантных структур, так и их вариантов.

Ключевые слова: семантическая структура, изоморфизм, предикат, синтаксема.

SUMMARY

The article deals with the isomorphism of the sentence semantic structure, in which the verb with the meaning of acquaintance is used as the predicate, and the real situation of acquaintance. Being a complete sign of a situation, the sentence is studied in the integral unity of its grammatical and syntactic structures. Different types of sentences are given according to the way of expression used by the subjects of the communication not only at the level of invariant structures, but also at the level of their variants.

Key words: semantic structure, isomorphism, predicate, syntaxeme.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 367 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986. – 156 с.
4. Москальская О. И. Проблемы системного описания синтаксиса (На материале немецкого языка). – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
5. Распопов И. П. Несколько замечаний о так называемой семантической структуре предложения // ВЯ. – 1981. – № 4. – С. 24–34.
6. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 205 с.
7. Сергеева Т. В. Вопросы семантической типологии глагольной лексики. – Барнаул, 1984. – 186 с.
8. Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 2001. – 288 с.

Т. П. Павлюк

УДК 371.32:811.161.2

АНАЛІЗ БІНАРНОЇ ОПОЗИЦІЇ «ЧОЛОВІК / ЖІНКА» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Виховання культурної особистості, яка відповідає сучасному розвиткові суспільства, вимагає чіткого засвоєння архетипних домінант, до яких належить опозиція «чоловік / жінка». З'ясування засадничих понять взаємодії соціуму відбувається на уроках гуманітарного циклу, серед яких провідне місце належить літературі як способу віддзеркалення дійсності. На заняттях з української літератури учні засвоюють різноманіття ролей, соціальних статусів, психологічних характеристик та творчих потенціалів міжособистісних відношень, які у подальшому вихованні справляють значний вплив на загальний розвиток особистості.

Психологи вважають мову основним виявом когнітивних процесів, що більше, ніж усі інші види людської поведінки, передає мислення, сприйняття, пам'ять, інтелект. Сприймаючи один і той самий об’єкт, спостерігаючи одне явище, різні люди отримують нетотожну інформацію, бо структури свідомості цих людей можуть бути неоднаковими [1, с. 12]. Ці структури отримують своє відображення в індивідуальних вербальних картинах світу.

Поняття мовної картини світу включає в себе константи ментальної дійсності − концепти, які можуть бути представлені як у науковому, так і в художньому дискурсах. Термін «концепт» розглядаємо, за Ю. С. Степановим, В. Л. Іващенко, як ментально-мовну структуру, що інтегрує в собі не лише словесно-логічне, а й наочно-образне мислення, сенсорний, моторний, емоційний досвід тощо [4; 8]. Для опису концептуальних структур використовують увесь арсенал мовних засобів, проте предметом цієї статті є розгляд фрагментів когніції творчої уяви, що репрезентовані у такій мовній структурі, як порівняння. Порівняння як граматико-смислове утворення належить до інтерлінгвальних одиниць, що є предметом дослідження різних наук і завдяки складній будові отримують різні тлумачення. Так, із погляду структури, порівняльні конструкції поділяють на двочленні (Л. І. Байсара) та тричленні (М. І. Черемісіна, С. М. Мезенін, А. І. Варшавська, Л. В. Прокопчук, Н. П. Шаповалова та ін.); дискусійним є питання про синтаксичні функції порівняльних зворотів (Н. П. Шаповалова, Л. В. Голоюх). Як слушно зауважує Л. В. Голоюх, «порівняння у мові є, з одного боку, засобом пізнання світу, і, з другого, – результатом цього пізнання, оформленим у вигляді компонентів тексту» [3, с. 3]. Ми спираємось на розуміння порівняльної конструкції, услід за І. К. Кучеренко, Л. В. Голоюх, С. М. Рошко, як тричленної будови (предмет/суб’єкт – образ/об’єкт – основа порівняння), до якої долучається показник порівняльних відношень, зокрема сполучник, у випадку, коли йдеться про сполучниковий порівняльний зворот.

Порівняння як метод пізнання дійсності веде до встановлення характерних когнітивних ознак предмета / явища і є емоційно-образною, стилістично насиченою та водночас економною мовною одиницею. Це зумовило вибір об’єктом дослідження сполучникові компаративні конструкції, які аналізували на матеріалі драматичних поем Лесі Українки «Кассандра», «Одержима», «Камінний господар», «Лісова пісня», «Осіння казка», «Бояриня».

У процесі дослідження було охоплено 150 компаративних одиниць, що репрезентують типові ситуації порівняння, характерні для художньої творчості Лесі Українки.

Застосувавши статистичний прийом до порівнянь на позначення концепту ‘жінка’, виявили, що серед суб’єктів порівняння пер-

ше місце належить особі *жінки* або її відчуттям – 25%. Це, власне, є логічним для жінки-драматурга, яка, за дослідженнями психологів, часто ототожнює себе з головною героїнею. Підтвердження цієї думки знаходимо в порівняннях «егоцентричні слова», які в авторському тексті представлені займенниковими формами першої особи: ***я*** *німа, як мур оцей*; ***я*** *не видна, як сяя тінь*, ***я*** *полину, як біла хвиля, у хибкий танець* та ін. Вводячи об'єкт порівняння, Леся Українка виокремлює такі характерні ознаки жінки, як її **міфічність** – 18%, наприклад, *ти, богорівна, дивишся, **як Мойра***; *була б я **мов Ізольда** в тім романі* та **природність** (в значенні «природне явище») – 30%, наприклад, *вона з братами – **як вогонь** з водою; сестро! Не будь **як зима**, що не вблагати її, не вмолити!*.

У «Тлумачному словнику української мови» лексему «жінка» витлумачено: «особа жіночої статі; протилежне *чоловік*» [8, с. 293].

Образне поле концепту 'жінка' легко встановити за допомогою об'єктів порівнянь і має дві складові – перцептивний образ і когнітивний образ. Перцептивний образ включає зорові, тактильні, смакові, звукові відчуття та відчуття запаху. Когнітивний образ відсилає абстрактний концепт до матеріального світу, «приземлює» його, наповнює конкретним образним змістом, що дозволяє закріпити його в універсальному предметному коді мислення. Так, у працях М. В. Піменової продемонстровано, що російський концепт 'душа' концептуалізовано через метафору «дім»: *душу може видути протяг, у душу можна проникнути, у душі може погаснути світло* тощо [5]. Когнітивні образи важче сформулювати порівняно з перцептивними, але вони чисельніші, що свідчить про їхнє важливе місце у структурі концепту [6, с. 109].

Перцептивний образ концепту 'жінка' у драматичному мовленні Лесі Українки має визначальну складову – зорову, решта чуттєвих образів відсутня: *я полину, як біла хвиля, у хибкий танець*; *там гірські русалки […] будуть танцювати коло по травиці, наче блискавиці* тощо.

У ході дослідження також було виявлено, що концепт 'жінка' свідомістю Лесі Українки позбавлений ознаки тілесності. Тілесність як перший прояв чуттєвої сутності жінки замовчаний автором цілковито і лише потенційно з'являється у ситуаціях порівняння, у яких йдеться про одяг (символ значущості та соціального статусу) чи охайність вигляду: ***вберу** тебе, **мов королівну** в самоцвіти; хочу для тебе так **заквітчатися** пишно, **як лісова царівна**; **вберу** тебе **неначе гетьманів ну**; нема, щоб **зачесатись** чепурненько – усе **як відьма** ходить*. *Когнітивний образ* безтілесності підсилений метафоричними ознаками: *була такою, як **чиста гостя**; ви були немов **святиня***; *я не видна, як **тая тінь**, мов я не людина; я тепер* (Мавка), *як **тінь**, блукаю край сеї хати*. Отже, емансиповані настанови авторки спричинили заперечення усіх усталених на той час поглядів на жінку як на особу, залежну від чоловіка, домогосподарки, з можливістю лише опосередковано проявити себе через активну роль у родині. 'Жінка' Лесі Українки завжди перебуває у публічній сфері та структурах впливу, де її присутність істотна і помітна.

Інтерпретаційне поле концепту 'жінка' є найширшим у своєму складі і представлене авторським оцінюванням та інтерпретацією основного інформаційного змісту концепту. Однією з перших, на думку З. Д. Попової та Й. О. Стерніна, підлягає опису зона оцінки, яка є іманентною для акту мовлення загалом і для порівняльної конструкції як художнього тропа зокрема. Тож, у поетичному дискурсі Лесі Українки поняттєво-образне узагальнення 'жінка' у вербалізованому вираженні сприймаємо з амбівалентним значенням. З одного боку, такі конструкції, як *ти, наче п'яна; вона сліпа, глуха, немов Хаос; ти чиниш, мов безумна; стоїш безвладна, мов закам'яніла* позначають людину неповноцінну, з певними вадами; людину, яка відрізняється своїм фізичним та душевним станом, що дозволяє авторці абстрагувати її, наділити нематеріальними характеристиками. З іншого боку, порівняння типу *ти, богорівна, дивиш-*

ся, як Мойра; щоб їй була повага як жриці, як цариці; була такою, як чиста гостя свідчать про те, що жінку письменниця сприймає позитивно, ставить в один ряд з міфічними істотами, які уособлюють божественність і відстороненість від матеріального світу.

Концепт ‘жінка’ в інтерпретації Лесі Українки отримує додаткові конотації, зумовлені соціолінгвістичними та психологічними чинниками. Цю групу конотацій становлять загальнофілософські концепти ‘смерть’, ‘несвобода’, ‘страждання’. ‘Жінка’ наділена сакральністю при порівнянні з такою абстрактною категорією як смерть. На неї накладено семантику «невідворотності», «неприйнятності» та «нерозуміння», яку несе в собі поняття «смерть»: *осоружна я тобі як смерть; ти плакати не вмієш, як і смерть*. Наступною виразною концептуальною ознакою ‘жінки’, якою вона протиставлена загальноприйнятому розумінню покірної та соціально байдужої особистості, є небезпечність: *вона глуха, сліпа, немов Хаос; ти чиниш, мов безумна*; *ся жінка хижа, наче рись; вона лукава, як видра; сестро! Не будь як зима, що не вблагати її, не вмолити!*. Отже, жінка Лесі Українки, крім «постояти за себе», може ще завдати шкоди оточуючим.

Несвобода, яка переслідувала жінку протягом всього розвитку історії суспільства, виражена автором передусім на психоемоційному та вольовому рівнях: *стоїш безвладна, немов на тебе глянула Медуза; ти мов рабиня*. Ця несвобода криється в тому, що жінка має дар (провіщати, не викривлено сприймати дійсність, жертвувати собою), який не піддається розумінню широкого загалу, і який не дозволяє їй бути прийнятою у людське суспільство, що забезпечило б їй більшменш гармонійне існування. Логічним наслідком перших двох показників відторгнення жінки є поняття «страждання», яке складає майже 90% конотативного забезпечення концепту: ***я німа**, як мур оцей; **я** так його **боюсь**, як згуби Трої; ти, **наче п’яна**, помішала вкупу і правду й вигадку*; ***вона глуха**, **сліпа**, немов Хаос*. Отже, несвобода абстрактного рівня реалізована семантикою фізичного нездоров’я.

Безкінечна різноманітність відчуттів об’єктивних форм існування жінки зумовлює її категоризацію – осмислення в рамках узагальнених понять. Свідомість людини, пізнаючи дійсність, відносить окремі її фрагменти до певних розрядів, встановлюючи спільні риси з іншими фрагментами і виділяючи особливі риси, які відрізняють цю категорію від інших. Результатом категоризації як когнітивного процесу є, за З. Д. Поповою та Й. О. Стерніним, формування когнітивних класифікаційних ознак, які виявляються як в групах концептів, так і в окремих концептах [6, с. 127]. Когнітивні класифікаційні ознаки, за Дж. Лакоффом – класифікатори, упорядковують в єдину структуру численні диференційні когнітивні ознаки, що створюють зміст концепту. Напр., класифікатор *стать* представлений лише однією диференційною ознакою – «чоловіча» або «жіноча».

Когнітивні класифікаційні ознаки, що існують у вигляді архісем у значеннях ключових слів концептів, можна виявити шляхом семантичного аналізу цих одиниць. Так, розгляд лексико-семантичної групи порівнянь ‘жінки’ дозволяє виявити такі когнітивні ознаки, як *соціальний стан, природне явище, фізичний стан (нездоров’я), моральні якості, міфічність*.

Результати аналізу дають змогу пересвідчитися, що ‘жінку’ авторка сприймає (і, відповідно, концептуалізує у слові) за двома головними параметрами – це *соціальний стан* (30%) і *природне явище* (30%), причому вони об’єднують протилежні диференційні ознаки, як-от: у межах *соціального стану* – високий (*королівна, царівна, гетьманівна*) і низький (*рабиня, служебка, зарібниця, відьма, безвладна*); у межах *природного явища* – позитивне (*біла хвиля, соловейко, блискавиці*) і негативне (*рись, зима*) тощо.

Наступною за кількісним виявом категоризована ознака *фізичний стан* (12%: *я німа; ти плакати не можеш; ти, наче п’яна*), що своїм підґрунтям, безумовно, має біографічні дані авторки. Звертає увагу той факт, що *моральні якості* жінки не є частотним пред-

метом порівняння – 9%. У цілому цей класифікатор вирізняється цілісністю оцінки, яка є позитивною, за одиничним винятком, де «моральна ржавість» жінки частково зумовлена тісним контактом з чоловіком: *отак і ми з тобою…зрослись, мов шабля з піхвою…навіки…обоє ржаві*.

Міфічність (9%) виявлена не тільки в прямих номінаціях об'єктів порівняльних конструкцій, а й у концептуалізації предикативних зв'язок на зразок «божественність», «владність» тощо.

Очевидним виявляється факт звільнення авторкою жінки від біологічного, тобто проматеринського тіла, неувага до нього як до позитивного розвивального чинника жіночої особистості. Актуалізація соціальної сфери у порівняннях як зони самостійності веде до «екстрактування жінкою самої себе з біологічної природи в соціальну» [2, с. 77], що зумовлює специфіку репрезентації аналізованого концепту у текстах Лесі Українки.

Отже, макроструктура концепту 'жінка', що була виведена з аналізу порівняльних конструкції драматичного мовлення Лесі Українки, має таку модель:

– образний зміст: представлений зоровими образами природних явищ та соціальних ролей (*ти, наче п'яна, помішала вкупу і правду й вигадку; я полину, як біла хвиля, у хибкий танець*);

– інформаційний зміст: жінка є керуючим і підлеглим суб'єктом, перебуває в стані фізичного нездоров'я, є неемоційною та нелірічною (*ти плакати не можеш, як і смерть; ти чиниш, мов безумна; я німа, як мур оцей; вона байдужа й гордовита, не як принцеса вже, а як богиня*);

– інтерпретаційний зміст: зона оцінки – амбівалентна (жінка, з одного боку, викликає співчуття у зв'язку з слабкістю, «безтілесністю», стражданням, з іншого – побоювання через свій соціальний статус чи надприродні здібності); енциклопедична зона (когнітивні ознаки концепту, які вимагають ознайомлення з ними на основі досвіду, взаємодії з денотатом концепту) – жінка може викликати негативні відчуття у оточуючих, є аутсайдером у суспільстві, має певний вплив і владу над життями людей; регулятивна зона (когнітивні ознаки, які вказують, що треба робити і що ні у сфері концепту) – жінку треба поважати та милуватися нею; соціально-культурна зона (когнітивні ознаки, що відображають зв'язок концепту з побутом та культурою народу) – жінку зображено в античній традиції (*Хаос, Мойра, Ізольда, жриця*) та національній (*гетьманівна, лісова царівна, соловейко, хвиля*); рольові характеристики, притаманні жіночому традиційному побуту, відсутні; пареміологічна зона (когнітивні ознаки, що об'єктивуються прислів'ями, приказками та афоризмами) – жінка гарно співає *(бо ти ж мене сама причарувала і звабила, як соловейко, співом*);

– когнітивні класифікаційні ознаки, що концептуалізують денотат жінки, організовані і узагальнені такими параметрами (наводимо в порядку зменшення яскравості останніх): 1. Соціальний стан / Природне явище 2. Фізичний стан. 3. Міфічність / Моральні якості;

– польова структура: ядро – жінка стоїть над суспільством, виконуючи керівну функцію, або ж потерпає від несправедливого ставлення оточуючих, ближня периферія – є неемоційною, психологічно невільною особистістю, дальню периферію складає національна специфіка концепту, представлена образами-об'єктами порівнянь *соловейко, гетьманівна*.

Отже, приходимо до розуміння того факту, що інтерпретаційне поле розглянутого концепту демонструє в своєму змісті суперечливі характеристики. Формування концептуального змісту 'жінки' відбулося на основі таких класифікаційних когнітивних ознак, як соціальний стан та природне явище, що засвідчують визначальне місце жінки у соціальній та духовній ієрархії. Власні когніції стосовно предмету аналізу подано Лесею Українкою метафорично, що і є визначальним профілем її особистісної епістемології та сильним конструктивним елементом художньої моделі світу.

Концепт ‘чоловік’ є складником архетипної опозиції «чоловік / жінка».

Образний складник цього концепту є багатим з огляду на перцептивний образ, що формується за допомогою не лише зорових відчуттів *(він їде полем, мов Геліос* ***прекрасний)***, а й тактильних (***холодним*** *стати, наче гад темничний, від такого, як сам* ***вогонь)*** та звукових (*і ти немов той ясень* ***розмовляєш****, у тебе* ***голос*** *чистий, як струмок!)*. Це свідчить насамперед про те, що осмислення автором образно-поняттєвого узагальнення ‘чоловік’ відбувається інтенсивно і з залученням кількісних фізіологічних параметрів для формування повного інтелектуального досвіду. Переважна зооморфність у об’єктах порівняльних конструкцій на позначення концепту ‘чоловік’, які спостерігаємо у драматичному мовленні Лесі Українки, зумовлена традиційним українським світовідчуттям. Так, у народнопоетичних образах зустрічаються порівняння хлопця / козака з *орлом, соколом, барвінком, дубом, тополею* [3, с. 93]. Автор значно розширює діапазон порівнянь чоловіка з тваринним світом у власній мовній картині світу: *бо я не став отут сидіти в тебе, як* ***лис*** *у пастці, землю гризти, як голодна* ***миш*** тощо.

Когнітивний образ сформовано метафоричним осмисленням останнього як природного явища, від рослини до стихійного явища: *самотній, наче* ***кипарис****; він в подобі людській упав мені до ніг, мов* ***ясень*** *втятий; як буду вмирати, то прийду, як* ***звір****, до лісу; від такого, як сам* ***вогон***ь.

Інформаційний зміст концепту ‘чоловік’ складає такий мінімум когнітивних ознак: чоловік має привабливі зовнішні риси (*він їде полем, мов Геліос прекрасний*; *у тебе голос чистий, як струмок!*; постійно знаходиться в русі або активній дії: *я повинен […] руки цілувати, як невільник; злітав я простор морей, як перелітна птиця*.

У семантичному наповненні компаративеми *я стояв, мов скеля* була виявлена і така типізована маскулінна ознака, як твердість і непорушність, яка, однак, не є визначальною для концепту ‘чоловік’ у мовній картині світу авторки.

Емотивний компонент концепту ‘чоловік’ є неоднозначним. Більшість порівняльних конструкцій містить позитивну оцінку з конотацією співчуття: *між людьми ви, мов дикий звір межи мисливцями на полюванні; він в подобі людській упав мені до ніг, мов ясень втятий*, і лише 10% мають семантику іронічності та презирства: *ну ж парубче […] не лізь, як слимак!; он той, що там блукає, такий, як батько ваш, що вас покинув, що вашу неньку занапастив; ти хіба не ходиш під ноги слатися своєму пану, мов ханові?*. Автор дає естетичну оцінку чоловікові – він є прекрасним, гарно розмовляє, має приємний голос: *він їде полем, мов Геліос прекрасний; у тебе голос чистий, як струмок!*, і моральну – він є зрадником: *он той, що там блукає, такий, як батько ваш, що вас покинув, що вашу неньку занапастив*.

Виразною когнітивною ознакою концепту ‘чоловік’ є страждання. Це переживання є наслідком перебування чоловіка у психологічній неволі, його вразливості, що марковано такими лексемами, як *самотній, полювання, один, як палець, пастка, в’язень, ясень втятий*.

Вдача у чоловіка, який концептуалізовано у порівняннях Лесі Українки, суперечить зовнішній ідеалізованій характеристиці, і визначається такими рисами, як повільність, лінь у дії (*ну ж парубче […] не лізь, як слимак!*, невірність (*он той, що там блукає, такий, як батько ваш, що вас покинув, що вашу неньку занапастив)*, підлабузництво (*ти хіба не ходиш під ноги слатися своєму пану, мов ханові?)*.

Тож, результати дослідження дають змогу сформулювати таку модель концепту ‘чоловік’:

– образний зміст: представлений зоровими, тактильними та звуковими образами: *він їде полем, мов Геліос* ***прекрасний***, ***холодним*** *стати, наче гад темничний, І ти немов той ясень* ***розмовляєш***;

– інформаційний зміст: містить характеристики чоловіка, як особи, яка постійно

перебуває у русі та виконує активну дію, спрямовану на подолання фізичної або психологічної неволі, розширення власного простору: *я повинен […] руки* ***цілувати****, як невільник; ти хіба не* ***ходиш*** *під ноги* ***слатися*** *своєму пану, мов ханові?; а я ж як в'язень, що на час короткий з темниці* ***вирвався****; бо я* ***не став*** *отут* ***сидіти*** *в тебе, як лис у пастці;* ***злітав*** *я простор морей, як перелітна птиця;*

– інтерпретаційний зміст: зона оцінки амбівалентна – поряд з естетично високою зовнішньою оцінкою функціонують моральні риси людини непевної та вразливої, не здатної впоратись зі своїм внутрішнім світом: *Он той, що там блукає, такий, як батько ваш, що вас покинув, що вашу неньку занапастив; А я ж як в'язень, що на час короткий з темниці вирвався; сидить нерухомо, як те каміння;* енциклопедична зона – чоловік, за своєю суттю, є психологічно вразливою особою, що призводить його до фізичної або душевної залежності від суспільства, а також до усамітнення у зв'язку з неможливістю подолати цю залежність; він постійно прагне свободи і намагається уникати тих, хто її позбавляє; соціально-культурна зона − чоловік усвідомлюється як соціально неактивний індивід, який страждає від суспільства, і зображається переважно у національній традиції (*ясень, скеля, звір* тощо).

– основними класифікаторами, що концептуалізують денотат *чоловік*, є природне явище (*ясень, миша, слимак, вогонь*) та соціальний стан (*невільник, в'язень*);

– польова структура: ядро – чоловік потребує співчуття через те, що є нещасливим у соціумі, ближня периферія – має виразну національну специфіку у зображенні моральних амбівалентних якостей, дальня периферія містить античні образи порівняння чоловіка (*Геліос, кипарис*).

Отже, приходимо до розуміння того факту, що у драматичному світі Лесі Українки чоловіче буття є менш пафосним за жіноче. Причиною цього може бути ослаблення чоловічої активної перетворювальної сили у поглядах і світовідчутті авторки.

Безумовно, самі тільки порівняльні конструкції не створюють довершеного змісту досліджуваного концепту, який потребує ретельного вивчення з урахуванням усіх мовних засобів. Проте розгляд концептуальних структур порівнянь дав змогу виділити основні когнітивні ознаки у свідомості конкретної авторки, якими вона концептуалізувала ментальні образи жінки та чоловіка.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен фрагменты когниции 'женщина' и 'мужчина', представленные в структуре сравнительного оборота на материале произведений Леси Украинки. Выявлено образное, информационное, интерпретационное содержание концептов, их когнитивные классификационные признаки и полевая структура.

Ключевые слова: сравнение, концепт, когнитивный классификационный признак.

SUMMARY

In the article fragments of cognition 'woman' and 'man' are considered, which are presented in the structure of comparative turn on the material of Lessya Ukrainka's works. Image content, informative, interpretative maintenance of concepts was found out, its cognitive classification signs and field structure.

Key words: comparative structure, concept, cognitive classification sign.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов О. М. Очерк когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора (материалы к словарю). − М., 1991. – 391 с.

2. Гапон Н. П. Проблема статі в екзистенціалістській філософії Сімони де Бовуар (середина XX сторіччя) // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – Вип. 9. – Львів, 2006. – С. 71–78.

3. Голоюх Л. В. Порівняння як структурно-стилістичний компонент художнього тексту (на матеріалі сучасної української історичної прози): дис… кандидата філол. наук: 10.02.01. − К., 1996. – 225 с.

4. Іващенко В. Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-

мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології): монографія. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2006. – 328 с.

5. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации. – Кемерово, 2004. − 385 с.

6. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.

7. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования. − М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. − 824 с.

8. Тлумачний словник української мови: Понад 12500 статей (близько 40 000 слів) / ред. д-ра філол. наук, проф. В. С. Калачника: 2-ге вид., випр. і доп. – Харків: Прапор, 2004. – 992 с.

9. Українка Леся. Вибране: Для серед. та ст. шк. віку; упорядкув. текстів, передм., підготов. комент., прим. та навч.-метод. матеріалів Л. Мірошніченко. − К.: Школа, 2003. − 367 с.

10. Українка Леся. Зібрання творів у дванадцяти томах. –Драматичні твори (1907–1908). – К.: Наукова думка, 1976. – Т. 4. – 352 с.

11. Українка Леся. Зібрання творів у дванадцяти томах. – Драматичні твори (1911–1913). Переклади драматичних творів. – К.: Наукова думка, 1977. – Т. 6. – 416 с.

А . Г. Смирнова

УДК 81’42; 811.112.2

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ЖЕНЩИН

Антропоцентричный подход в филологических исследованиях продолжает привлекать внимание современных лингвистов. Изучение языка в контексте его человеческой составляющей представляет особый интерес и предопределяет часто то или иное языковое явление, изучение этой детерминации – важная задача современной лингвистической науки.

История гендерной лингвистики началась в 90-е годы прошлого века, наиболее интенсивный расцвет этого направления пришёлся на конец прошлого и начало нынешнего [3; 5], однако и сегодня гендерная лингвистика продолжает развиваться и имеет до сих пор своих верных сторонников, исследования гендерных различий в языке по-прежнему актуальны [1; 9; 13].

Данное исследование выполнено на материале рекламного дискурса, который, более чем другие типы дискурса, зависит от разных экстралингвистических факторов. Гендерные стереотипы, существующие в обществе, учитываются создателями рекламного текста. Все современные рекламные тексты буквально пронизаны гендерными стереотипами, в них часто обыгрываются эталоны «мужественности» или «женствененности» в зависимости от целевой группы [10]. Рекламная коммуникация, как любая другая коммуникация, предполагает воздействие, однако в данном случае это воздействие не взаимное,

но ориентированное в большей степени на адресата. Необычность протекания рекламной коммуникации является причиной того, что в рекламном тексте наблюдается адресация особого рода, со своими характерными признаками. Рекламная коммуникация, в отличие от естественной коммуникации, «навязывается», искусственно создаётся рекламодателем, который выступает в данном случае как адресант, потребитель рекламируемой продукции, являющийся адресатом в данной коммуникации, в свою очередь понимает эту «искусственность» коммуникации и интерпретирует её как «действие с определённым намерением» [13, с. 69]. Адресат декодирует рекламное сообщение на основе его предшествующего опыта, его ценностей и оценок, полученных ранее, возможно во время других рекламных сообщений, при этом часто возникает недопонимание, «рекламное сообщение воспринимается и принимается во внимание адресатом не так, как того желает рекламодатель» [14, с. 22]. При этом часто это недопонимание адресат не пытается компенсировать, а адресант устранить. Напротив, адресант «с помощью манипуляций хочет «пустить его коммуникативного партнёра по ложному следу», чтобы скрыть свою истинную интенцию» [13, с. 69].

Своеобразие рекламной коммуникации состоит также в том, что в рекламной коммуникации высказывание адресанта всегда обладает прагматическим значением – побудить адресата к определённому действию, воздействовать на его сознание, тогда как воздействие адресата на адресанта минимально, эксплицитно не выражено. Однако явно прагматическая направленность рекламной коммуникации, как правило, закодирована, при этом рекламная коммуникация в процессе передачи информации опирается на устойчивые стереотипы, существующие в общественном сознании, она использует базовые потребности людей (физиологические потребности, потребности в безопасности, самосохранении, в любви и уважении и т. д.) и их основные чувства и эмоции. Реклама может смешить и предостерегать, удивлять и просить, объяснять и утверждать, побуждать к размышлению и заставлять ожидать чего-нибудь, но при этом главной коммуникативной целью рекламы по-прежнему является создание прагматического эффекта, т. е. «преодолеть весь спектр индивидуальных подходов к товару и сформировать благожелательное отношение, т. е. превратить потенциального покупателя в реального, заставив его произвести действия по приобретению предмета рекламы» [7, с. 91]. Для того чтобы реклама была эффективной, создателем рекламного текста необходимо учесть разные экстралингвистические и лингвистические факторы функционирования текста, но также характеристики адресата рекламного текста, а именно, его гендерной принадлежности, что становится одной из важнейших характеристик в создании рекламного текста. Выбор языков средств воздействия на адресата предопределяет текст, фактически «диктует» свои правила его создания.

В основе методики данного исследования – комплексный подход, который базируется на положениях и идеях лингвистической гендерологии, а также включает в себя исследование рекламного текста, как текста прагматической направленности, обладающего рядом характеристик (в первую очередь вербальных), кроме того коммуникативный подход также предполагает учёт параметров акта коммуникации. Для настоящего исследования интерес представляет параметр гендерной принадлежности адресата и такие понятия, как гендерная принадлежность адресата и гендерная адресация рекламного текста. Гендерная принадлежность адресата это – его отнесённость к определённому социальному полу, обусловленного биологическими и социокультурными различиями мужчины и женщины. Под гендерной адресацией рекламного текста понимается ориентированность текста на адресата определённой гендерной принадлежности, его адресация на мужчину и / или женщину [10]. В рамках настоящего исследования на материале письменных текстов немецкой торговой рекламы

исследуются наиболее глубинные стереотипы общественного сознания – гендерные стереотипы. Причём в настоящей работе исследуется лишь один из аспектов гендерных стереотипов, выраженных немецким рекламным текстом, а именно определяется и обосновывается значение гендерной принадлежности адресата для рекламного текста и в рекламном тексте.

Исследование 400 «женских» рекламных текстов показало, что по каждому из признаков, выбранных для данного исследования, можно выделить языковые средства, оказывающиеся более типичными для определённого типа рекламного текста (ориентированного на женщин). Каждый рекламный текст обладает рядом характеристик, некоторые из них являются гендерно обусловленными, т. е. присутствуют в «женских» рекламных текстах с разной степенью частотности. На уровне текста были изучены такие признаки, как характер воздействия, актуализируемый в рекламных текстах; применяемые в текстах стратегии воздействия и информирования, а также типы модальности, употребляемые в исследуемых текстах немецкой рекламы.

В рамках настоящего исследования выявляется тот набор признаков, который типичен для немецкого рекламного текста, ориентированного на женщин, т. е. определяются гендерные характеристики «женского» рекламного текста в немецком языке. Кроме того, в исследовании дано описание типичной модели немецкого рекламного текста, ориентированного на женщин. Исследование отдельных языковых явлений в корпусе «женских» текстов рекламы позволило выявить определённые гендерные характеристики «женского» рекламного текста в немецком языке.

Типично «женский» рекламный текст обладает, по-видимому, следующими характеристиками (или, скорее, их набором, что позволяет идентифицировать рекламный текст как «женский», т. е. адресованный женщинам):

а) чаще всего «женский» рекламный текст представлен экспрессивным типом текста.

Экспрессивный тип текста определяется на основании следующих признаков: употребление в тексте слов с эмоционально-оценочным компонентом, слов, экспрессивно окрашенных; употребление модальных слов, выражающих субъективное отношение к действительности; наличие «экспрессивного синтаксиса» [4, с. 20].

Kraft in ihrer schönsten Form. Neu: Calcium Vitamin Complex. Die neue Kraft in der Haarpflege. Calcium Vitamin Complex. Ihr Haar wird täglich kräftiger und glänzender. Neu: Nivea Hair Care. Kraft in ihrer schönsten Form [17].

Рекламный текст рекламирует шампунь для волос как новое средство ухода за волосами, содержащее комплекс витаминов, с помощью которого волосы становятся день за днём более сильными и блестящими. Представленный «женский» рекламный текст на немецком языке является экспрессивным рекламным текстом: прилагательные употреблены в сравнительной и превосходной степени сравнения; предмет рекламы охарактеризован с помощью метафорического эпитета с элементами синестезии – *Kraft in ihrer schönsten Form* (сила в её самой прекрасной форме), так рекламируется шампунь. В метафорическом переносе происходит перенос из сферы конкретного в сферу абстрактного, имеется в виду не буквальная механическая сила, но внутренняя энергия, при этом совмещены разные каналы восприятия (визуальный и кинестетический). Помимо этого в тексте также присутствует экспрессивный синтаксис, представленный эллиптическими и односоставными номинативными предложениями. Данный рекламный текст представляет информацию о предмете рекламы экспрессивно, функция воздействия является главенствующей;

б) наиболее частотные стратегии «женского» рекламного текста в немецком языке. Эмоциональное представление (220 стратегий в «женском» корпусе рекламных текстов)

описание, убеждение являются, по-видимому, характерными для любого рекламного текста, тогда как типично «женскими» следует считать такие стратегии, как отзыв и проблема-решение.

Рекламная коммуникация более, чем какая либо другая коммуникация, ориентирована на достижение прагматических целей, любой рекламный текст, представляя какую-либо информацию, воздействует, информируя, при этом, безусловно, как отмечают ряд исследователей, рекламный текст [8; 7], используются определённые стратегии. Основной принцип стратегического подхода, по Т. ван Дейку, «заключается в отборе наиболее значимой в данном контексте для данных коммуникантов информации» [2, с. 9]. В широком смысле под стратегией понимается план оптимальной реализации языковых намерений, который обусловливает использование определённых языковых средств, при этом «движущая сила стратегии – коммуникативная интенция» [7, с. 92]. В рекламной коммуникации используются разнообразные стратегии воздействия и информирования, т. е. представления предмета рекламы, которые объединяет одна общая цель – создание прагматического эффекта.

Две типично «женские» стратегии представления информации (отзыв и проблема-решение) детерминируются гендерными стереотипами. Для женщин традиционно мнение авторитета очень важно, также и желание получить решение своей проблемы от другого человека;

в) ведущим типом модальности является субъективное утверждение.

Субъективные утверждения относятся к субъективной модальности и констатируют субъективные (индивидуальные) ощущения или мнения, неодинаковые для каждого адресата. Субъективное утверждение в немецком рекламном тексте, ориентированном на женщин может быть, например, таким:

Ab heute ist jeder graue Tag auch ein strahlender Tag.

Grey Chic, die erste Tönungscreme speziell für ergrautes Haar von L'Oreal. Sie deckt Ihr Grau nicht ab, sondern verschönert es sanft. Gleich einem Aquarell legt sich Grey Chic wie ein transparenter Schimmer über Ihr Haar [16].

В рекламном тексте выше представлен красящий тоник, описаны субъективные ощущения (*Ab heute ist jeder graue Tag auch ein strahlender Tag; Gleich einem Aquarell legt sich Grey Chic wie ein transparenter Schimmer über Ihr Haar* и т. д.), которые для каждого из адресатов рекламного текста могут быть разными, информация, представленная в рекламном тексте, не отражает объективные факты действительности;

г) наличие в рекламном тексте аппрейзоров, служащих выражению положительной оценки, эмоций и/или информативных аппрейзоров, которые совмещают функцию воздействия с функцией информирования, т. е. одновременно содержат оценку и информируют (Sonnengenuss unter höchstem Schutz! – наслаждение солнцем с высочайшей защитой!);

д) доминирование в рекламных текстах коротких предложений;

е) частотны эллиптические и/или изолированные предложения;

ж) наличие в рекламных текстах слов, относящихся к внешности, выражающих ощущения;

з) в рекламных текстах, ориентированных на женщин, присутствуют индексальные единицы, выражающие объектный и/или предметно-личный дейксис. Кроме данных видов дейксиса, следует отметить что посессивный дейксис в «женских» рекламных текстах употребляется в 1,3 раза чаще, чем в «мужских» и, вероятно, именно посессивный дейксис следует считать типично «женским»;

и) очень редко – лексическое указание на адресата-женщину (für Frauen, weiblich и т. д.).

Der Energie-kick für strahlend schöne Haut./ Das gibt's nur von Nivea Visage: Pure Energy/ Die neue Tagespflege für den einzigartigen Energie-Kick. Sie verleiht Ihrer Haut sofort ein strahlendes, seidiges Aussehen. Jeden Tag. /Wir beraten Sie gern: 01805/605040. Mehr Tipps für tolle Ausstrahlung unter www.nivea/energie-kick.de. [18].

Данный рекламный текст (посвящён рекламе дневного крема от Нивея) ориентирован на адресата-женщину, так как содержит перечисленные выше признаки «женского» рекламного текста, репрезентируемые лингвистическими средствами немецкого языка. По типу воздействия рекламный текст является экспрессивным, в нём экспрессивно выражается его содержание посредством экспрессивных языковых средств, стратегией воздействия и информирования в представленном немецком рекламном тексте является эмоциональное представление предмета рекламы, ведущим типом модальности является субъективное утверждение. В тексте содержатся такие типы предложения по прагматической установке, как аппрейзоры и информативные аппрейзоры. Что касается синтаксической организации предложений текста, то здесь также заметны обозначенные особенности синтаксической организации, характерные для «женского» рекламного текста (пункты 5, 6): из 7 предложений данного текста 5 – короткие и только два – предложения средней длины; в рекламном тексте есть изолированное предложение (Jeden Tag.), возникшее в результате парцелляции. Что касается тематических групп, то в рекламном тексте есть слова, относящиеся к внешности (Haut, strahlendes, Aussehen, Ausstrahlung) и обозначающие ощущения (seidiges). Немецкий текст содержит объектный **(*Die*** */neue Tagespflege/*, ***sie)***, предметно-личный, указывающий на адресата и адресанта (***Wir*** *beraten* ***Sie***...) и посессивный дейксис (***Ihrer*** *Haut*). Все эти признаки данного рекламного текста позволяют определить его как текст рекламы, ориентированный на женщин, «женский» рекламный текст.

Наличие вышеперечисленных признаков в тексте позволяет говорить о «женском рекламном тексте. Это репрезентируется в немецком языке средствами языка. Представление информации в рекламе для женщины почти всегда экспрессивно. В тексте высока доля субъективных утверждений. Гендерные стереотипы учитываются в стратегиях представления информации, используются стратегии понятные и близкие женщинам: эмоциональное представление, проблема-решение, отзыв. Для женщины важно получить положительное впечатление, женщины «выбирают сердцем», поэтому так много в тексте предложений с положительными утверждениями. Кроме того, немецкие «женские» рекламные тексты стремятся к краткости изложения, так, чтобы не затруднять восприятие женщины, обыгрывается гендерный стереотип о легкомысленности женщин. Согласно женским гендерным стереотипам, для женщин важно быть в центре внимания, отсюда – наличие в тексте рекламы для женщин дейктических единиц. Кроме того, часто немецкий «женский» рекламный текст содержит слова из тематических групп, которые относятся к внешности женщины, её красоте.

Таким образом, немецкие рекламные тексты, ориентированные на женщин, отражают с помощью определённых языковых явлений или, скорее, их определённого набора гендерные стереотипы, связанные с идеалом женщины и существующие в настоящее время в обществе.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется влияние гендера адресата рекламного текста на лингвистические характеристики текста, которые репрезентируют гендерные стереотипы, существующие в обществе. Гендерная принадлежность адресата и определённая гендерная адресация детерминируют выбор лингвистических и экстралингвистических средств в рекламном тексте, тем самым создаётся рекламный текст, ориентированный на мужчин или женщин. В настоящей работе были исследованы рекламные тексты, ориентированные на женщин, выявлены признаки таких текстов. На основе проанализированного материала автор описывает типичные характеристики немецких рекламных текстов, используемые авторами в рекламных текстах для женщин и детерминированные гендерными стереотипами общества. Выбор рекламного текста как материала исследования обусловлен тем, что рекламный дискурс

актуален, прагматичен и всегда отражает современное состояние языка и общества.

Ключевые слова: гендерные исследования, гендерные стереотипы, гендерная адресация, рекламный текст.

SUMMARY

The article focuses on the impact of addressee's gender on the linguistic characteristics of the advertising text, which represent the gender stereotypes that exist in society. The gender of the addressee and the definite gender addressing determine the selection of linguistic and extra-linguistic means in advertising texts; thus the advertising text targeted at men or women is created. This paper investigates the advertising women-oriented texts and identifies their attributes. On the basis of the research the author describes typical characteristics of German advertising texts employed by copywriters in women-oriented texts determined by gender stereotypes in the society. The choice of the advertising text as a research material is determined by the fact that the advertising discourse is relevant, pragmatic, and always reflects the current state of language and society.

Key words: gender studies, gender stereotypes, gender addressing, advertising text.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акуличева В. В. Гендерные характеристики рекламного текста (на мат. фр.яз): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008 – 16 с.

2. Дейк Т. ван Язык. Познание. Коммуникация.: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Горошко Е. И. Особенности мужского и женского вербального поведения (психолингв. анализ): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996. – 27 с.

4. Гурская Н. А. Выразительные средства синтаксиса рекламных текстов // Грамматические и лексико-синтаксические исследования в синхронии и диахронии. – Вып. 3. – М., 1975. – С.19–25.

5. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. – М: Институт социологии РАН, 1999. – 180 с.

6. Кузнецова Т. Н. Структурные и семантические особенности языка американской рекламы (прагматика рекламного текста): дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984. –165 с.

7. Лазарева Э. Н. Рекламный дискурс: стратегии и тактики // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – Т. 9 – С. 82–121.

8. Ливщиц Т. Н. Реклама в прагмалингвистическом аспекте. – Таганрог: Изд.-во Таганрог гос. пед. ин-та, 1999. – 212 с.

9. Поповская В. Б. Гендерный стереотип: особенности формирования и функционирования в языке и речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007– 18 с.

10. Смирнова А. Г. Языковая и прагматическая характеристика немецкого рекламного текста при гендерной объективации его адресата: дисс. … канд. филол. наук. – Кемерово, 2004. – 167 с.

11. Смирнова А. Г. Гендерный подход в исследовании оценки качеств человека // Вестник Кемеровского государственного университета 2013. – №2–2 (54) – С. 161–164.

12. Samel I. Einführung in die feminististische Sprachwissenschaft. – Berlin: Erich Schmidt, 1995.– 224 S.

13. Sauer N. Werbung – wenn Worte wirken: ein Konzept der Perlokution. entwickelt an Werbeanzeigen. – Münster; New York; Munchen; Berlin: Waxmann, 1998. – 326 S.

14. Sowinski B.Werbung. – Tübingen: Niemeyer, 1998. –101 S.

15. Trömel-Plötz S. Frauensprache: Sprache der Veränderung. – Frankfurt-am-M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1994. – 87 S.

16. Brigitte Nr. 23, 2003.

17. Freundin Nr. 22, 2002.

18. Freundin Nr.6, 2006.

А. А. Красиловская

УДК 821.161.1 – 1.09

ТАНАТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕЙЗАЖНЫХ ОБРАЗОВ В ЛИРИКЕ ИВАНА ЖДАНОВА

На протяжении длительного исторического развития семантическое поле понятия «танатология» активно расширяло свои границы. Эстетизация смерти определяла условия для художественного проектирования целостной модели реальности, в контексте которой основополагающими полярными категориями онтологии выступали жизнь и смерть. Стоит обратить внимание на то, что различные научные ракурсы изучения танатологических характеристик часто пересекаются и взаимодействуют. Так, смерть в контексте художественного произведения несёт в себе как мистический, религиозный и философский подтекст, так и принцип конечности физического существования человека. Следовательно, многогранность наслоений танатологических характеристик и их воплощение художественно-эстетическими средствами вызывают особый исследовательский интерес. Свой вклад в изучение данного феномена сделали Ю. Лотман, М. Бахтин, Ф. Арьес, Р. Красильников и др.

Творчество И. Жданова, несмотря на высокую оценку литературной критики, остаётся неизвестным для широкой общественности. Исследование художественного мира поэта требует обращения внимания не только на особенности мировоззрения, но и на исторически сложившуюся ситуацию, в которой человек находится в некоторой дисгармонии с природой. В таких условиях формируется авторский взгляд на данную проблему, в котором проступает палитра разнообразных чувств и эмоций.

Проследить особенности реализации танатологических характеристик в контексте образов природы в лирике И. Жданова – основная цель данной статьи.

Объектом исследования являются образы природы в поэтических примерах сборника «Воздух и ветер» И. Жданова. Предметом исследования следует считать танатологические аспекты и характеристика ряда поэтических образов.

Каждая историческая эпоха со своими религиозными и мировоззренческими ориентирами моделирует индивидуальную эстетику смерти. Пик развития данной тематики приходится на XX век: Ф. Ницше провозгласил «смерть Бога», О. Шпенглер – «смерть Человека», Р. Барт – «смерть Автора». Такая тенденция подготовила условия для активизации изучения феномена смерти в XXI веке.

И. Жданов в своём поэтическом творчестве развивает тему смерти физической и духовной благодаря использованию ряда образов природы. Так, в стихотворении «Мелкий дождь идёт на нет...» автор изображает процесс увядания, который можем ассоциировать с наступлением смерти:

Мелкий дождь идёт на нет,
окна смотрят сонно.
Вот и выключили свет
в красной ветке клена.
И внутри её темно
и, наверно, сыро,
и глядит она в окно,
словно в полость мира [4, с. 36].

Г. Бидерманн в «Словаре символов» обращает внимание на то, что дождь символизирует силы, которые питают и наделяют всё живое жизнью [2]. Следовательно, образ дождя, который «... идёт на нет» означает то, что жизненная энергия иссякла. Подтверждением этому служит продолжение: «Вот и выключили свет в красной ветке клёна…». Конкретизация цвета свидетельствует о наступлении осени. Согласно славянской мифологии «осень – период угасания природы, в народном календаре представленный главным образом приметами, описывающими изменения

в природе, особенно в поведении животных. В это время Бог «печатает» землю, и до весны земля «закрыта», «мертва»» [6, с. 320]. Таким образом, авторское понимание феномена смерти раскрывается на уровне реализации образов дождя и дерева.

Анализируя восприятие и понимание человеком явления смерти, Ю. Лотман отмечал: «То, что не имеет конца – не имеет смысла. Осмысление связано с сегментацией недискретного пространства. В этом отношении приписывание реальности значений, в частности, в процессе художественного осмысления, неизбежно включает в себя сегментацию» [5, с. 417]. Онтологическая необходимость деления реальности на отдельные фрагменты проявляется и в поэтическом мире И. Жданова.

Поэтическое осознание временности природных явлений по признаку процессуальности, наличии начала и угасания, переходит в глобальную проблему для поэта. Ярким примером следует считать стихотворение «Такую ночь не выбирают…»:

Такую ночь не выбирают –
Бог-сирота в неё вступает,
и реки жмутся к берегам.
И не осталось в мире света,
и небо меньше силуэта
дождя, прилипшего к ногам.
И этот угол отсыревший,
и шум листвы полуистлевшей
не в темноте, а в нас живут.
Мы только помним, мы не видим,
мы и святого не обидим,
нас только тени здесь поймут [3, с. 34].

Стихотворению свойственна напряжённая атмосфера осознания конечности жизненного пути. Автор моделирует своеобразную эстетическую панораму, которая реализует философские поиски благодаря пейзажным образам. В контексте системы «человек – природа» автор акцентирует природные предзнаменования разрушения: «реки жмутся к берегам», «небо меньше силуэта дождя, прилипшего к ногам», «шум листвы полуистлевшей». Экзистенциальное переживание скорого приближения к финалу усиливает их естественность, продолжая концентрироваться внутри природных характеристик как сложные экспрессивные видения катастрофы:

Мы умираем понемногу,
мы вышли не на ту дорогу,
не тех от мира ждём вестей.
Сквозь эту ночь в порывах плача
мы, больше ничего не знача,
сойдем в костёр своих костей [3, с. 34].

Эстетизация смерти в контексте художественного произведения в первую очередь связана с тем, что «Начало-конец и смерть неразрывно связаны с возможностью понять жизненную реальность как нечто осмысленное» [5, с. 420] Моделируя танатологические картины, поэт исследует их и на фоне объективных характеристик мира последовательно, как бы налаживая диалог с природой.

Рассмотрение некоторых особенностей художественного воплощения танатологических характеристик в контексте поэтических образов природы реализуется с учётом свойств самой природы. Изучая сборник И. Жданова «Воздух и ветер», уместно обратить внимание на изображение смерти с перспективой последующего оживления. Так, осенние и зимние пейзажи констатируют в поэзии смерть, но описания природы в пору весеннего цветения и летней поры провозглашают возможность возрождения:

И воздух рифмами прошит,
и чернота меня слепит
и за собою тянет.
И, ветром каменным полны,
шуршат седые валуны,
мерцают сжиженные сны,
и в них дыханье вянет.
Ты рябью роешь зеркала,
тебя рисует, как игла,
перемещенье веток.
И если зеркало падёт,
оно лицо мое прольёт,
и в жилы смертные войдёт
предощущенье света [3, с. 64].

Данная точка зрения уменьшает остроту ощущения конечности и ограниченности человеческого века. Таким образом, вторая часть сборника «Воздух и ветер» имеет более оптимистичный характер: обречённость, связанная с временной определённостью человеческой жизни, уступает место возможности спасения.

Р. Красильников в своей монографии «Образ смерти в литературном произведении: модели и уровни анализа» утверждает, что танатологию следует понимать как «литературный опыт описания феномена смерти, который изучается литературоведческой танатологией» [4, с. 21]. Процесс реализации данного феномена осуществляется с помощью ряда художественных средств. И. Жданов, отмечая преходящий характер земного бытия человека, сравнивает короткий человеческий век с неустойчивыми реалиями мира природы, а именно – с ветром [3, с. 15; с. 30; с. 49; с. 63], небом [3, с. 27; с. 66; с. 80], деревьями [3, с. 17; с. 53; с. 61; с. 79; с. 123; с. 163], снежной зимой [3, с. 16; с. 52; с. 60; с. 57]. Например, семантика образа снега как воплощения временной непрочности бытия и его призрачных благ, раскрывается в лирике. Сравнивая мимолётность человеческого пребывания в физическом мире со снегом, который может уничтожить первые лучи солнца, автор стихотворения размышляет над тем, почему же человек изо всех сил держится своего бренного земного бытия. Размышления такого типа приводят к осмыслению возможности круговорота воды в природе как отрицанию исчезновения в никуда.

Философско-медитативные и духовные категории поэтического творчества И. Жданова реализуют себя благодаря образам природы, которые часто являются репрезентантами танатологических характеристик. Для выяснения отдельных нюансов их функционирования сделаем экскурс в прозаическую составляющую сборника «Воздух и ветер». В одном из эссе И. Жданов, размышляя о мире материальном и мире метафизическом, пишет: «Вавилонская башня – прообраз рукотворной горы. И как башня ищет рукотворного бога, так гора имеет Нерукотворного. Ковчег же строят и строят, но он нерукотворен, не руками строится. Гора – наглядная носительница сезонов. Если полюс – вершина земли, то земля – сама гора» [3, с. 136]. Таким образом, индивидуальность, сущность, субъективность, смерть, время, память и будущее – это основные философско-сакральные категории художественного мира И. Жданова. В произведениях автора отсутствует предел в памяти между прошлым и настоящим.

М. Бахтин, изучая особенности функционирования образа смерти в литературе, обращал внимание на то, что «в системе гротескной образности смерть и обновление неотделимы друг от друга в целом жизни, и это целое менее всего способно вызвать страх» [1, с. 57]. Такое отношение к смерти встречаем и в поэзии И. Жданова. Вопрос, волнующий человечество на протяжении всей его истории, можно сказать, главный вопрос, попытки ответа на который привели к возникновению множества религий и, в частности, эсхатологических воззрений, – куда попадает человек после смерти? – выражен у поэта в таких строках:

«… Там, за лесами, есть гора, а под горой посёлок,
туда, конечно, не дойти, хоть путь туда недолог,
а если даже и дойдёшь, то из его колодца
дохнёт молчаньем, и пустым твоё ведро вернётся…» [3, с. 54]

Показательным является то, что для описания места, куда человек попадает после смерти, автор использует такие образы природы, как лес и гора. Образ леса, который отделяет от заветной горы, можем понимать как символ внешнего мира [2, с. 54]. Лесная чаща – жизнь, часто лишённая солнца, с множеством запутанных дорожек. Г. Бидерманн также фиксирует символические характеристики другого природного образа: «гора – распространённый во всём мире символ близости к Богу. Она возвышается над повсе-

дневным уровнем человечества и достигает сферы неба» [2, с. 59]. Пока человек жив, этот путь для него полностью закрыт. Он не может украдкой заглянуть «по ту сторону» и вернуться. Так, данные образы природы обладают выраженной танатологичностью и способствуют реализации авторских взглядов.

Таким образом, лирика Ивана Жданова акцентирует внимание на конфликте духовных запросов личности с окружающим миром, указывая на особенности их сосуществования. В связи с этим актуальными представляется танатологический аспект, который реализуется в авторском письме благодаря поэтическим образам природы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности реализации танатологических элементов в поэзии И. Жданова. На материале поэтического творчества И. Жданова анализируются пейзажные образы как репрезентанты литературного танатологизма.

Ключевые слова: танатология, образ, природа, пейзаж, смерть.

SUMMARY

The article deals with the features of the implementation thanatological elements in the poetry of I. Zhdanov. On a material of poetry I. Zhdanov the landscape images are analyzed as representatives of the thanatological literary.

Key words: thanatology, image, nature, landscape, death.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1965. – 527 с.

2. Бидерманн Г. Энциклопедия символов. – М.: Республика, 1996. – 335 с.

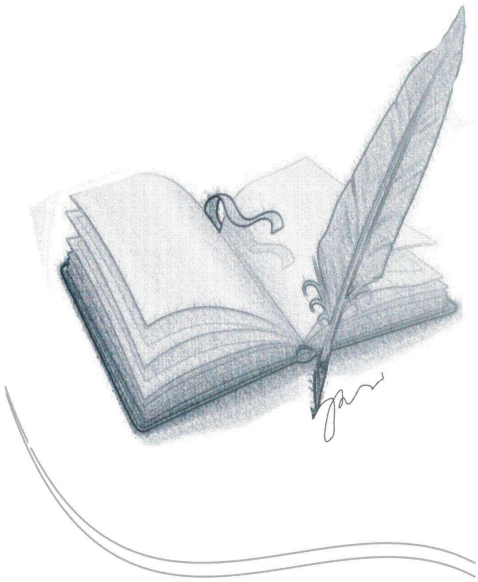
3. Жданов И. ВОЗДУХ И ВЕТЕР: Сочинения и фотографии. – М.: Русский Гулливер, 2006. – 176 с.

4. Красильников Р. Л. Образ смерти в литературном произведении: модели и уровни анализа. – Вологда: ГУК ИАЦК, 2007. – 140 с.

5. Лотман Ю. М. Смерть как проблема сюжета // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М.: Гнозис, 1994. – С. 417–430.

6. Славянская мифология. Энциклопедический словарь: изд. 2-е. — М.: Международные отношения, 2002. – 512 с.

НАШИ АВТОРЫ



Бешенцева
Светлана Сергеевна –
студентка,
Тюменский государственный университет.

Богинская
Юлия Валерьевна –
доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой
социальной педагогики,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Вишневский
Владимир Анатольевич –
кандидат педагогических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте.

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор,
директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте,
главный редактор.

Зникина
Людмила Степановна –
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачёва»
(г. Кемерово).

Кожемякин
Евгений Александрович –
доктор философских наук, профессор,
Белгородский национальный исследовательский университет.

Красиловская
Анастасия Анатольевна –
аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Легеза
Лариса Анатольевна –
кандидат юридических наук, Крымский институт Межрегиональной академии управления персоналом, заведующая кафедрой правоведения.

Лушникова
Галина Игоревна –
доктор филологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова
Анна Викторовна –
кандидат филологических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Масаев
Михаил Васильевич –
доктор философских наук, кандидат исторических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Нилогов
Алексей Сергеевич –
кандидат философских наук, доцент, Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Абакан.

Овсянникова
Оксана Александровна –
кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет.

Олянич
Андрей Владимирович –
доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный университет.

Павлюк
Татьяна Павловна –
кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Пономарёва
Елена Юрьевна –
кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Ратовская
Светлана Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент, Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Армянске.

Рокотянская
Леся Олеговна –
старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Романов
Алексей Аркадьевич –
доктор филологических наук, профессор,

Тверская государственная сельскохозяйственная академия.

Романова
Лариса Алексеевна *–*
доктор филологических наук, профессор, Тверская государственная сельскохозяйственная академия.

Русакова
Ольга Фредовна –
доктор филологических наук, профессор, Институт философии и права УрО РАН, г. Екатеринбург.

Селезнёва
Лариса Васильевна –
доктор филологических наук, профессор, Российский государственный социальный университет, г. Москва.

Синельникова
Лара Николаевна –
доктор филологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Смирнова
Анна Геннадьевна –
кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ «Кемеровский государственный университет».

Собянина
Галина Николаевна –
кандидат биологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Стряпчая
Светлана Алексеевна –
кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Третьякова
Ирина Юрьевна –
доктор филологических наук, доцент, Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова.

Халилев
Руслан Амдеевич –
доктор юридических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шевченко
Олег Константинович –
кандидат философских наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шувалова
Ирина Николаевна –
доктор медицинских наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Ярая
Татьяна Анатольевна –
кандидат психологических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.