

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2(2)
2017

ISSN 2542-1840 (print)
ISSN 2541-9145 (online)

СЕРИЯ:

Гуманитарные и общественные науки



ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Гуманитарные и общественные науки

2017 № 2(2)

Издается с марта 2017 г.

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет»

Объединенная редакционная коллегия: *Невзоров Б. П.*, д-р пед. наук, профессор, ответственный редактор, КемГУ (Кемерово, Россия) – председатель коллегии; *Бабич О. О.*, д-р техн. наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе, КемГУ (Кемерово, Россия) – зам. председателя.

Редакционная коллегия:

Невзоров Б. П., д-р пед. наук, профессор, ответственный редактор, КемГУ (Кемерово, Россия) – главный редактор.

Бибило В. Н., д-р юрид. наук, проф., Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь).

Грицков Ю. В., д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Желтов В. В., д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Зникин В. К., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Касаткина Н. Э., д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Ласковска К., д-р права (habil), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

Осипова С. И., д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Самович Ю. В., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Черненко Т. Г., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Чистякова С. Н., д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, академик РАО, академик-секретарь РАО (г. Москва, Россия).

Чурекова Т. М., д-р пед. наук, проф., научный редактор серии, КемГУ (Кемерово, Россия).

Щенников В. П., д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

BULLETIN

OF KEMEROVO STATE UNIVERSITY

Series: Humanities and Social Sciences

2017 no 2(2)

Founded in March 2017.

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kemerovo State University

United editorial board: *Boris P. Nevzorov*, Dr. of Pedagogic, Prof., Executive Editor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia) – Chair; *Olga O. Babich*, Dr. of Technical Sciences, Prof., Vice-rector for scientific and innovative work, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia) – Vice-Chairman.

Editorial board:

Boris P. Nevzorov, Dr. of Pedagogic, Prof., Executive Editor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia) – Editor-in-Chief.

Valentina N. Bibilo, Dr. of Law, Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).

Yuriy V. Gritskov, Dr. of Philosophy, Prof., SFU (Krasnoyarsk, Russia).

Viktor V. Zheltov, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Valeriy K. Znikin, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Nataliya E. Kasatkina, Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Katarzhina Laskowska, Dr. of Law (habil), Prof., University of Białystok (UwB, Białystok, Poland).

Yuliya V. Samovich, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Svetlana I. Osipova, Dr. of Pedagogic, Prof., SFU (Krasnoyarsk, Russia).

Tamara G. Chernenko, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Svetlana N. Chistyakova, Dr. of Pedagogic, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Academic of the RAE, Academic Secretary of the RAE (Moscow, Russia).

Tatiana M. Churekova, Dr. of Pedagogic, Prof., Science Editor of the series, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Vladimir P. Shennikov, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Журнал издается по решению редакционно-издательского совета Кемеровского государственного университета.

Выходит 4 раза в год

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77 – 67379 от 05.10.2016 г.

Адрес редакции:
Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово,
ул. Красная, 6, оф. 2125

Сайт издания: <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Адрес учредителя, издателя:
Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово,
ул. Красная, 6.
Тел.: 8(3842) 58-12-26
Факс: 8(3842) 58-12-26
E-mail: rector@kemsu.ru

Подписной индекс:
Объединенный каталог "Пресса России" – 94232

Правила для авторов опубликованы на сайте издания:
<http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Контакты для сотрудничества:
Невзоров Борис Павлович,
ответственный редактор
Тел.: 8 (384-2) 58-13-01
Факс: 8(3842) 58-38-85
E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Старикова Людмила Семеновна,
технический редактор
Тел.: (3842) 58-13-01
Факс: 8(3842) 58-38-85
E-mail: vestnik@kemsu.ru

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя

16+

© Кемеровский государственный университет, 2017
© Авторы научных статей, 2017

Printed by the decision of Scientific Editorial Publishing Council of Kemerovo State University

Published 4 times a year

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor) Certificate of registration: ПИ № ФС 77 – 67379 of 05.10.2016

Editorial Office Address:
Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6 Krasnaya St.

Web-site: <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Address of the founder, publisher:
Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6 Krasnaya St.
Tel.: (3842) 58-12-26
Fax: (3842) 58-12-26
E-mail: rector@kemsu.ru

Subscription indices:
94232 – in the United catalogue "The Press of Russia"

Information for Authors published on the website Edition :
<http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Contacts for co-operation:
Boris P. Nevzorov,
Executive Editor
Tel.: 8 (3842) 58-13-01
Fax: 8(3842) 58-38-85
E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Lyudmila S. Starikova
Technical Editor
Tel.: 8 (3842) 58-13-01
Fax: 8(3842) 58-38-85
E-mail: vestnik@kemsu.ru

No part of the Journal can be republished without the permission of the authors or the publisher

16+

© Kemerovo State University, 2017
© The authors of scientific articles, 2017

ПЕДАГОГИКА

- 4 *Гнездилова Л. Б., Гнездилов М. А.* Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе
- 12 *Дубчак В. А., Шульгин А. И.* Организация учебного процесса по физическому воспитанию в вузе в соответствии с новыми требованиями образовательного стандарта
- 17 *Козырева О. А.* Педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования
- 27 *Кузнецова И. Ю.* Сетевая форма реализации образовательных программ при подготовке бакалавров профессионального обучения: проблемы и перспективы
- 32 *Петунин О. В.* Способы межпредметной интеграции школьных естественнонаучных дисциплин
- 36 *Резник С. Д., Черниковская М. В., Носова Е. В.* Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы
- 42 *Сапегин И. И.* Возможности исследования особенностей социализации обучающихся, занимающихся хоккеем
- 48 *Скибицкий Э. Г., Перфилова А. В.* Дидактические условия формирования дискуссионной компетенции студентов технического вуза
- 55 *Чурашева О. Л., Третьяков А. Л.* Современное высшее библиотечно-информационное образование: проблемы и перспективы

ФИЛОСОФИЯ

- 61 *Аксенова А. А.* К вопросу аппликативности понимания: полемика между Э. Бэтти и Г.-Г. Гадамером
- 65 *Казakov Е. Ф.* Две линии эволюции человека
- 71 *Красиков В. И.* Философские воззрения современных славянофилов
- 82 *Мякинников С. П.* К проблеме философско-методологических аспектов исследования экологически эксплицируемого мировоззрения

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- 87 *Попова Д. Г., Этина Т. С.* Вопросы правовой регламентации упрощенного производства в общегражданском процессе
- 95 *Рыбаков О. Ю., Рыбакова О. С.* Нормотворческая деятельность субъектов Российской Федерации: проблемы и пути решения
- 100 *Рыбаков О. Ю., Тихонова С. В.* Конвергенция технологий, репродукция человека и естественное право: философия трансгуманизма

PEDAGOGICS

- 4 *L. B. Gnezdilova, M. A. Gnezdilov.* Learning Motivation as a Basis for Effective Educational Process at Higher Educational Institutes
- 12 *V. A. Dubchak, A. I. Shulgin.* The Organization of Physical Education Process at Higher Educational Institutions in Accordance with New Requirements of Educational Standards
- 17 *O. A. Kozyreva.* Pedagogical Conditions of Self-Dependent Work Culture Formation in the Person in the System of Continuous Education
- 27 *I. Yu. Kuznetsova.* Network Form of Educational Programs in the Preparation of Bachelors Vocational Training: Problems and Prospects
- 32 *O. V. Petunin.* Methods of Interdisciplinary Integration of School Science Education
- 36 *S. D. Reznik, M. V. Chernikovskaia, E. V. Nosova.* Adaptation of First-Year Students to Training Conditions at University: Experience, Problems, Prospects
- 42 *I. I. Sapegin.* Research Options for Special Characteristics of Socialization of Students Involved in Hockey
- 48 *E. G. Skibitsky, A. V. Perfilova.* Didactic Conditions of Discussion Competence Forming in Technical University Students
- 55 *O. L. Churasheva, A. L. Tret'iakov.* Modern Higher Library and Information Education: Problems and Prospects

PHILOSOPHY

- 61 *A. A. Aksenova.* To the Issue of the Applicativity of Understanding: the Controversy between E. Betti and H. G. Gadamer
- 65 *E. F. Kazakov.* Two Lines of Human Evolution
- 71 *V. I. Krasikov.* Philosophical Views of Modern Slavophiles
- 82 *S. P. Miakinnikov.* Concerning the Problem of Philosophical and Methodological Aspects of the Study of Environmentally Explicated Outlook

JURISPRUDENCE

- 87 *D. G. Popova, T. S. Etina.* Legal Regulation Issues of Summary Procedure in Civil Proceedings
- 95 *O. Yu. Rybakov, O. S. Rybakova.* Lawmaking Activity of Territorial Entities of the Russian Federation: Problems and Solutions
- 100 *O. Yu. Rybakov, S. V. Tikhonova.* The Convergence of Technologies, Human Reproduction and Natural Law: the Philosophy of Transhumanism

УДК 378.1

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ*Лариса Б. Гнездилова^{1, @1}, Михаил А. Гнездилов^{1, @2}*

¹ Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачёва, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Весенняя, 28

^{@1} larisa.gnezdilova@yandex.ru

^{@2} g1m1a1@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.01.2017.

Принята к печати 28.03.2017.

Ключевые слова: мотивация обучения в вузе, мотив, мотивационная сфера студентов.

Аннотация: В статье рассматривается роль мотивации в высшем образовании. Авторы утверждают, что учебная мотивация является одним из решающих факторов эффективности учебного процесса в вузе, представляя собой совокупность мотивов, вызывающих активность студентов в учебной деятельности. Синтезированы имеющиеся в психолого-педагогической науке знания о вопросах мотивации обучения.

Представлен авторский анализ результатов опроса, проведенного среди студентов I курса Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева в целях изучения содержательного аспекта их мотивов обучения. Отмечено, что группа материальных мотивов, при которых обучение воспринимается студентами как основа их будущей достойной материальной жизни, и группа гражданских мотивов, при которых обучение воспринимается студентами как подготовка к будущей общественной жизни, являются основными мотивами. Познавательные мотивы как стремление к новым знаниям выявлены в результате опроса студентов. Выявлена также группа мотивов престижа как стремления к высокому социальному статусу. Большинство учебных мотивов студенты авторы относят к группе внешних мотивов. Полученные результаты, по мнению авторов, являются сигналом для преподавателей к поиску подходов, направленных на развитие внутренней мотивации студентов, т. к. именно внутренние мотивы обучения могут рассматриваться как смыслообразующие мотивы учебной деятельности. Выявленные мотивы обучения студенты авторы относят также к группе осознаваемых мотивов. Подчеркивается важность проведения подобных опросов, с одной стороны, для самих студентов и процесса осознания ими своих желаний и потребностей, с другой стороны, – для планирования преподавателем процесса развития учебной мотивации и поиска эффективных мотивационно-ориентированных подходов к обучению.

Для цитирования: Гнездилова Л. Б., Гнездилов М. А. Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 4 – 11. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-4-11.

Современное общество находится в постоянном процессе развития: формируются новые взгляды и социальные отношения, меняется культурное восприятие, ценности и убеждения. Неудивительно, что мотивация современной молодежи, в том числе к учебной деятельности, тоже претерпевает изменения [1]. К сожалению, необходимо признать, что на современном этапе в учреждениях высшего образования отсутствует тенденция изучать мотивы обучения молодежи и их направленность [2, с. 26]. По мнению Г. Н. Жукова, «предпочтение отдается знаниям, умениям, интеллектуальному развитию, а мотивационно-ориентационный аспект оказывается вытесненным из учебного процесса» [3, с. 242]. С одной стороны, это происходит, на наш взгляд, в силу

сформированного стереотипа среди многих преподавателей, что молодые люди в возрасте 17 – 23-х лет должны иметь устойчивые мотивы обучения и зрелую мотивационную сферу к моменту поступления в вуз, что не всегда соответствует действительности. С другой стороны, учебные мотивы студентов в течение всего периода обучения остаются для многих преподавателей неизвестными в силу непонимания их значимости для учебной деятельности и невладения методами изучения и развития учебной мотивации.

Тем самым актуальность настоящего исследования определяется необходимостью синтезировать имеющиеся знания отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки о вопросах мотивации обучения в

целях дальнейшего применения полученных синтезированных знаний в образовательном процессе вуза. Цель данной научной статьи – выявление учебных мотивов студентов вуза и осуществление их анализа (в частности мотивов обучения студентов 1 курса Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева) для дальнейшего применения полученных результатов в учебном процессе, например осуществления поиска эффективных мотивационно-ориентированных подходов к обучению студентов в вузе.

Согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, советского психолога, философа, педагога, мотивы являются структурным компонентом любого вида деятельности. Причем активность побуждается не одним каким-либо мотивом, а целым комплексом мотивов – мотивацией. Мотивация – процесс побуждения к деятельности, направленный на достижение определенных целей. Успешность в какой-либо деятельности, в том числе учебной, определяется развитостью мотивации, ее достаточной силой и устойчивостью [4, с. 151].

В свою очередь, российский психолог, доктор психологических наук, профессор В. С. Мерлин писал, что управлять действиями человека можно только посредством управления его мотивами [5, с. 55]. Подтверждает эту теорию В. Ковалев, психолог, доктор психологических наук, отмечая, что мотивы можно рассматривать как свойства личности и способы побуждения к деятельности [6, с. 43].

Согласно исследованиям многих современных ученых и педагогов, мотивация продолжает играть важную роль в процессе обучения на современном этапе и является одним из решающих факторов эффективности учебного процесса, представляя собой совокупность мотивов, вызывающих активность студентов в учебной деятельности (в диссертационных работах С. С. Котова [7], С. А. Лысиченковой [8], Н. Ю. Мамонтовой [9], Н. Е. Продиблех [10], И. В. Ускова [11], О. А. Чаденковой [12] и др.).

В современном аспекте изучения мотивов и процесса их формирования интересен вопрос об осознанности мотивов, который, как и многие другие, относящиеся к проблеме мотивации, до сих пор не получил однозначного решения. Некоторые ученые считают, что мотивы – сознательные побуждения, выраженные чувствами и стремлениями (Л. П. Кичатинов, К. Обуховский); другие говорят о существовании неосознаваемых мотивов (Л. И. Божович, В. А. Иванников, В. С. Мерлин, А. Н. Леонтьев, М. Оссовская), третьи – о наличии разных уровней осознания мотивов, где более высокий уровень осознания обеспечивает большую эффективность выполняемой деятельности (В. И. Ковалев, М. В. Матюхина).

В этом случае мы можем говорить о совокупности сознательного и бессознательного в формировании мотивов, о том, что на различных уровнях психики мотив одновременно может и осознаваться, и не осознаваться. При этом попытка точно сосчитать число мотивов, действующих в каждом случае, заранее должна быть признана несостоятельной. Так или иначе, мы считаем, что осознание мотивов собственной деятельности позволяет направленно влиять на ее успешность. Хотя мы не можем ни согласиться с интересной, глубокой мыслью

А. Н. Леонтьева, который писал о том, что «осознаваемый мотив учения может порождать своеобразную внутреннюю совершающуюся в воображении деятельность, но не вызывать самой деятельности, ведущей к удовлетворению потребности, тем самым оказаться менее действенным, чем неосознаваемый». Как *осознаваемые* (ясно выражающие причины побуждения к действию), так и *неосознаваемые* мотивы обучения выполняют две основные функции: побуждающую и смыслообразующую. Побуждающая функция мотивов заключается в их способности придать учебной деятельности определенную направленность, смыслообразующая функция наполняет деятельность смыслом [4, с. 120].

По выполняемой функции, соответственно, мотивы могут быть *смыслообразующими*, т. е. придающими деятельности смысл, и *побуждающими* – мотивами, непосредственно стимулирующими деятельность. При этом данные мотивы должны гармонично дополнять друг друга, т. к. наличие лишь одной группы мотивов – смыслообразующих или побуждающих – недостаточно для получения каких-либо результатов и достижений.

Так, обобщенный и достаточно устойчивый мотив в форме представления о значимости учения для будущей жизни придает смысл ежедневным учебным действиям, но он не всегда достаточен для побуждения к действию и полноценного выполнения деятельности. Подталкивать к выполнению тех или иных действий, связанных с учением, могут мотивы, которые создают дополнительные побуждения, например, мотив поощрения или, наоборот, мотив избегания порицаний [13, с. 25]. Но в тех случаях, когда деятельность не имеет для человека субъективного смысла, она не способна к обогащению своего внутреннего содержания и, как подчеркивает А. Н. Леонтьев, становится «психологически тягостной, превращаясь в коллекционирование чужих знаний» [14, с. 7]. Из сказанного выше можно заключить, что задача преподавателя – в содействии студентам в осознании их собственных мотивов обучения, в формировании смыслообразующих мотивов, наполняющих деятельность определенным смыслом, а также в умелом применении в процессе обучения побуждающих мотивов-стимулов.

Стоит отметить, что классификация мотивов обучения в силу их многообразия не ограничивается лишь *осознаваемыми/неосознаваемыми*, *смыслообразующими/побуждающими* мотивами. А. Н. Леонтьев выделяет *материальные* и *духовные* мотивы (по видам потребностей), *в форме образа* или *понятия* (по форме отражения содержания).

Известно, что по своей направленности мотивы могут быть *внешними*, задаваемыми извне (мотивы успеха, достижения, материального вознаграждения, похвалы, выполнения требований преподавателя, избегания наказания или отчисления, возможность общения и др.), и *внутренними*, исходящими от субъекта (познавательная потребность, удовольствие от процесса познания, собственное развитие в процессе учения, понимание необходимости учения для дальнейшей жизни и др.). На наш взгляд, направленность мотивов обучения соответствует выполняемой ими функции. Внешние мотивы являются по своей сути побуждающими мотивами, а внутренние – смыслообразующими.

Внешнюю мотивацию принято считать непродуктивной и кратковременной, т. е. часто возникновение дополнительных трудностей или снижение интенсивности внешнего фактора приводит к прекращению учебной деятельности, основанной на внешней мотивации. Хотя Н. Ф. Галызина подчеркивает, что внутренняя мотивация не всегда сильнее внешней [15, с. 182]. Мы считаем, что внешние и внутренние мотивы тесно взаимосвязаны. Для развития устойчивой внутренней мотивации необходимы положительные внешние мотивы – факторы, в первую очередь, создаваемые преподавателем в процессе обучения. «В дальнейшем должен осуществляться сдвиг внешнего мотива на цель, смысл обучения» [16, с. 35].

Согласно классификации Л. И. Божович, учебная деятельность побуждается двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и психологическую характеристику: *познавательные* и *социальные мотивы*. Познавательные мотивы, порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью, связаны с содержанием или процессом обучения – мотивация содержанием и мотивация процессом (мотивы самообразования, ориентация на получение знаний и др.). Социальные мотивы, в свою очередь, порождаются всей системой отношений, существующих между студентами и окружающей действительностью, и могут быть *широкими социальными* (мотивы долга, ответственности перед обществом, группой, преподавателем; мотивы самоопределения и т. п.) и *узкими социальными* (мотив получения одобрения со стороны преподавателя, родителей и сверстников; мотив получения хороших оценок, мотив престижа и т. п.) [17, с. 10 – 13].

А. К. Маркова и др. выделяет *мотивы по отношению к учебному предмету*: широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования; и *мотивы по отношению к другим людям*: широкие специальные, узкие специальные и мотивы социального сотрудничества [18, с. 192].

В исследованиях Е. И. Савонько говорится о мотивационных ориентирах. В учебной деятельности ими определено четыре типа мотивационной ориентации: *на процесс, результат, оценку преподавателя и избегание неприятностей*. Более тесно связаны с успеваемостью, по их данным, ориентации на процесс и результат, менее – ориентация на оценку преподавателя и слабо связана с успеваемостью ориентация на избегание неприятностей [19, с. 30 – 39].

Одной из наиболее универсальных классификаций мотивов учения мы считаем классификацию В. Хеннинга, который выделяет следующие группы мотивов [20, с. 161 – 162]:

Гражданские мотивы / мотивы долга: учение как подготовка к будущей общественной жизни.

Познавательные мотивы: учение как стремление к новым знаниям.

Материальные мотивы: учение как основа будущей хорошей материальной жизни.

Мотивы престижа: учение как стремление к высокому социальному статусу.

Мотивы социальной идентификации с родителями: учение как стремление быть похожим на родителей, соответствовать их требованиям.

Мотивы социальной идентификации с преподавателем: учение как стремление быть похожим на преподавателя, соответствовать его требованиям.

Мотивы, связанные с процессом обучения: учение как занимательный интересный процесс.

Стоит отметить, что мотивы обучения многочисленны и разнообразны, и их разнообразие может быть представлено другими классификациями.

А. К. Маркова и др. утверждает, что изучение учебной мотивации и ее развитие – это две стороны одного и того же процесса. Результаты изучения учебной мотивации являются основой для планирования процесса ее развития. При этом изучение мотивов учения должно быть длительным и осуществляться не только на начальном и конечном этапах обучения, но и на промежуточных [18, с. 5 – 6]. Получение объективных сведений об индивидуальных особенностях учебной мотивации студентов осуществляется с помощью специальных психологических методов и диагностических средств: опросов, анкет, тестов, эксперимента, наблюдения. Диагностика учебной мотивации может включать в себя методику изучения выраженности познавательных потребностей, методику изучения личностных особенностей, методику изучения мотивации поведения в группе, методику изучения силы и устойчивости мотива, методику изучения мотивации учебной деятельности и др.

В процессе этой сложной, долгосрочной и многоэтапной работы по изучению и развитию учебной мотивации формируется новый педагогический стиль, а преподаватель условно может быть назван психопедагогом – педагогом, который владеет психологией как инструментом развития мотивации студентов. Роль преподавателя как психопедагога еще требует своего более подробного изучения.

В целях изучения содержательного аспекта мотивов обучения студентов для дальнейшего применения полученных результатов в образовательном процессе студентам Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева (всего 60 студентов) было предложено оценить специально составленный перечень, включающий 21 мотив обучения, по степени значимости (по три мотива обучения из каждой группы мотивов согласно классификации В. Хеннинга) (таблица 1). Студентам было необходимо оценить все предложенные мотивы обучения по пятибалльной шкале (согласно методу ранговой корреляции Спирмена), где:

- полностью не согласен (с утверждением),
- не согласен,
- затрудняюсь ответить,
- согласен,
- полностью согласен.

Таблица 1. Мотивы, побуждающие студентов к учебной деятельности
Table 1. Motives stimulating students for their educational activity

Мотивы обучения	1 курс бакалавриата	
	ср. балл	ранг
Полученные знания пригодятся мне в будущем	3,8	7
Мне нравится выбранная профессия	3,5	10
Хочу быть в будущем высококвалифицированным специалистом	4,6	1
Изучение нового доставляет мне радость	3,9	6
В процессе учебы я развиваю свои способности	4,2	3
Хочу приобрести прочные и глубокие знания	4	5
Я хочу получать стипендию	4,5	2
Хочу получить диплом о высшем образовании	4,5	2
От моих знаний в будущем зависит мое материальное положение	4,1	4
Мне хочется, чтобы меня уважали	4,2	3
Диплом с хорошими оценками обеспечит мне преимущество при устройстве на работу	3,6	9
Высшее образование – это престижно	3,8	7
Высшее образование необходимо для меня, т. к. в нашей семье все имеют высшее образование	2,9	12
Хочу радовать своими успехами в учебе своих родителей	3,8	7
Для меня важно одобрение родителей	3,3	11
Хочу радовать своими успехами в учебе своих преподавателей	3,6	9
Для меня важно одобрение преподавателей	3,7	8
Хочу выполнять требования преподавателей	3,6	9
Мне нравится учиться	3,5	10
Мне нравится выполнять определенные задания на занятиях	3,6	9
Мне интересен учебный материал, предлагаемый на занятиях	3,7	8

Итак, результаты опроса (таблица 2), целью которого являлось выявление содержательного аспекта мотивов обучения студентов Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева для дальнейшего применения полученных результатов в образовательном процессе, показали, что *группа материальных мотивов*, при которых обучение воспринимается студентами как основа их будущей хорошей материальной жизни, и *группа гражданских мотивов*, при которых обучение воспринимается студентами как подготовка к будущей общественной жизни, являются основными мотивами, побуждающими их к учебной деятельности, и имеют равноценно большое значение для студентов (в среднем 4,4 балла по пятибалльной шкале). В частности, 92 % опрошенных *хотят стать в будущем высококвалифицированными специалистами*, 90 % студентов считают наиболее важным для себя *получение стипендии и получение диплома о высшем образовании*. Значительная часть опрошенных студентов считает, что *от их знаний в будущем зависит их материальное положение*.

Познавательные мотивы, как стремление к новым знаниям, также выявлены в результате опроса студентов

(4,2 балла по пятибалльной шкале). Например, 84 % опрошенных считают, что в процессе учебы они *развивают свои способности*.

Следующую группу мотивов обучения составляют *мотивы престижа* как стремления к высокому социальному статусу (4 балла по пятибалльной шкале). Так, 80 % студентов *хотят, чтобы их уважали*, и этот мотив побуждает их к учебной деятельности в вузе.

Большинство выявленных в результате проведения опроса учебных мотивов студентов можно отнести к группе внешних мотивов (мотивы успеха, достижений, материального вознаграждения, похвалы и др.) Лишь часть из них представляют собой внутренние мотивы (мотивы познавательной потребности, удовольствия от процесса обучения, собственного развития). Полученные результаты являются сигналом для преподавателей к поиску подходов, направленных на развитие внутренней мотивации студентов, т. к. именно внутренние мотивы обучения могут рассматриваться как смыслообразующие мотивы учебной деятельности.

Таблица 2. Наиболее значимые мотивы обучения по группам
Table 2. The most important learning motives by groups

№ п/п	Группы мотивов обучения	Мотивы обучения	1 курс
			ср. балл
1.	Гражданские мотивы: учение как подготовка к будущей общественной жизни	Полученные знания пригодятся мне в будущем	4
		Мне нравится выбранная профессия	
		Хочу быть в будущем высококвалифицированным специалистом	
2.	Познавательные мотивы: учение как стремление к новым знаниям	Изучение нового доставляет мне радость	4
		В процессе учебы я развиваю свои способности	
		Хочу приобрести прочные и глубокие знания	
3.	Материальные мотивы: учение как основа будущей хорошей материальной жизни	Я хочу получать стипендию	4,4
		Хочу получить диплом о высшем образовании	
		От моих знаний в будущем зависит мое материальное положение	
4.	Мотивы престижа: учение как стремление к высокому социальному статусу	Мне хочется, чтобы меня уважали	3,9
		Диплом с хорошими оценками обеспечит мне преимущество при устройстве на работу	
		Высшее образование – это престижно	
5.	Мотивы социальной идентификации с родителями: учение как стремление быть похожим на родителей, соответствовать их требованиям	Высшее образование необходимо для меня, т. к. в нашей семье все имеют высшее образование	3,3
		Хочу радовать своими успехами в учебе своих родителей	
		Для меня важно одобрение родителей	
6.	Мотивы социальной идентификации с преподавателем: учение как стремление быть похожим на преподавателя, соответствовать его требованиям	Хочу радовать своими успехами в учебе своего преподавателя / своих преподавателей	3,6
		Для меня важно одобрение преподавателя / преподавателей	
		Хочу выполнять требования преподавателя / преподавателей	
7.	Мотивы, связанные с процессом обучения: учение как занимательный интересный процесс	Мне нравится учиться	3,6
		Мне нравится выполнять определенные задания на занятиях	
		Мне интересен учебный материал, предлагаемый на занятиях	

Выявленные мотивы обучения студентов также можно отнести к группе осознаваемых мотивов, т. к. опрошенные смогли достаточно ясно выразить свои причины побуждения к учебной деятельности в вузе. Но, стоит отметить, что процесс осознания имеющихся мотивов обучения осуществлялся, на наш взгляд, большинством студентов в процессе самого опроса. И для многих студентов процесс осознания своих учебных мотивов был настоящим открытием, в связи с чем мы можем говорить о важности проведения данного опроса, с одной стороны, для самих студентов и процесса осознания ими своих желаний и потребностей. С другой стороны, его ценность заключается в том, что результаты изучения учебной мотивации студентов являются основой для планирования преподавателем процесса ее развития и поиска эффективных мотивационно-ориентированных подходов к обучению.

Кроме того, в процессе изучения учебных мотивов студентов стало очевидным, что процесс развития мотивации крайне сложен и многогранен и не ограничивается лишь изучением мотивов как таковых. Возникает вопрос о том, что рождает тот или иной мотив в умах и сердцах студентов? Способен ли преподаватель влиять на эти глубинные процессы? Эти вопросы, требующие своего ответа, привели нас к рассмотрению более широ-

кого понятия «мотивационная сфера». С нашей точки зрения, мотивационная сфера включает в себя не только мотивы, но и волю, чувства, эмоции, настроения и свойства личности. Именно поэтому можно говорить о том, что эмоции и чувства, а также свойства личности оказывают определенное влияние на развитие мотивов и степень их выраженности, а изучение мотивов неразрывно связано с изучением чувств и эмоций, индивидуальных особенностей студентов. Однако чем полнее будет составлена картина индивидуально-психологических характеристик студентов, тем яснее будет то, какие способы воздействия на их мотивационную сферу дают положительные результаты. Кроме того, данные исследования позволяют выделить студентов с одинаковыми или близкими характеристиками, что необходимо для реализации индивидуального и дифференцированного подходов в развитии мотивации обучения.

Итак, эффективное управление учебной деятельностью студентов возможно только посредством управления их мотивами и принятия мотивов в качестве способов побуждения к деятельности. Мотивы студентов являются необходимым структурным компонентом учебной деятельности, успешность которой определяется развитостью учебной мотивации, ее достаточной силой и устойчивостью. На наш взгляд, качественное обу-

чение в вузе невозможно без изучения мотивационной сферы студентов. Подобные исследования имеют теоретическое и практическое значение, открывают большие образовательные возможности и крайне необходимы для повышения успешности учебной деятельности, качества обучения и эффективной профессиональной подготовки студентов. При этом мы предполагаем, что мотивацион-

ная сфера студентов, обучающихся в вузах разной профессиональной направленности, может существенно различаться. Таким образом, вопросы, связанные с мотивационной сферой студентов вуза, все еще актуальны, а поиск универсальных технологий развития мотивации обучения должен продолжаться.

Литература

1. Гнездилов М. А. Использование технологий стимулирования способностей обучающихся в целях повышения их учебной мотивации // Концепт. 2015. № 9. С. 116 – 120. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15322.htm> (дата обращения: 10.01.2017).
2. Гнездилова Л. Б. Системно-деятельностный подход к обучению студентов профессионально ориентированному иноязычному общению // Гнездилова Л. Б., Граборская И. В., Мамонтова Н. Ю., Рожнева Е. М., Седых Д. В., Стрельников П. А., Федотова Н. Л. Лингвообразование в неязыковом вузе: теория и практика: коллективная монография / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово: КузГТУ, 2015. С. 26 – 52.
3. Жуков Г. Н. Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 336 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971. 156 с.
6. Ковалев В. И. К проблеме мотивации // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1. С. 42 – 48.
7. Котов С. С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2003. 138 с.
8. Лысиченкова С. А. Организация учебно-издательской деятельности учащихся как средство развития познавательной мотивации современных школьников: дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2013. 257 с.
9. Мамонтова Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2006. 229 с.
10. Продиблех Н. Е. Влияние социокультурной среды на мотивацию обучения студентов вузов (на примере Республики Адыгея): дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2006. 222 с.
11. Усков И. В. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития мотивации учебной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 146 с.
12. Чаденкова О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003. 158 с.
13. Кузина В. М. Мотивы обучения как психолого-педагогическая проблема // Мотивация учения в профессиональном образовании: сущность, особенности, развитие: коллективная монография / под ред. В. И. Сахаровой. М.; Кемерово: КРИПО, 2007. С. 6 – 44.
14. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание // Мотивы и сознание в поведении человека: XVIII Международный конгресс психологов. Симпозиум 13. М., 1966. С. 5 – 12.
15. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1999. 288 с.
16. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников // Воспитание школьников. 2003. № 8. С. 33 – 36.
17. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7 – 44.
18. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 96 с.
19. Савонько Е. И. Мотивация как внутренний фактор повышения эффективности обучения // Научные труды МГПИИЯ. 1981. Вып. 179. С. 30 – 39.
20. Лидерс А. Г. В. Хеннинг. Мотивы учения у школьников // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 161 – 166. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801161.htm> (дата обращения: 28.02.2015).

LEARNING MOTIVATION AS A BASIS FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTES

Larisa B. Gnezdilova^{1, @1}, Michael A. Gnezdilov^{1, @2}

¹ T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, 28, Vesenniyaya St, Kemerovo, Russia, 650000

@1 larisa.gnezdilova@yandex.ru

@2 glmlal@yandex.ru

Received 20.01.2017.

Accepted 28.03.2017.

Keywords: learning motivation at higher educational institutes, a motive, students' motivational sphere.

Abstract: The article features the role of motivation for higher education. The authors state that learning motivation is one of the decisive factors of educational process efficiency at higher educational institutes, presenting a set of motives that cause students' activity in the educational process. The knowledge available in the psycho-pedagogical science about the issues of learning motivation is synthesized.

The article presents the results of the survey conducted among the first-year students of Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev to explore meaningful aspects of their learning motivation. It is noted that a group of material motives, in which students perceive learning as the basis for their future decent material life, and a group of civil motives, in which students perceive learning as preparation for future social life, are their main leaning motives. Cognitive motive, such as a desire for new knowledge, are also revealed in the student survey. A group of prestige motives, such as a desire for a high social status, is also revealed.

Most of the students' learning motives are attributed to the group of external motives. The results obtained, according to the authors, are a signal for teachers to search for approaches that are aimed at developing their students' internal motivation. Internal motives of learning can be considered as semantic motives for learning activity. Identified motives are also referred by the authors to a group of conscious motives. The importance of conducting such surveys is emphasized; on the one hand, for students themselves and the process of comprehension of their desires and needs; on the other hand, for planning and development of learning motivation and searching for effective motivationally-oriented approaches to teaching.

For citation: Gnezdilova L. B., Gnezdilov M. A. Uchebnaia motivatsiia kak osnova effektivnogo obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Learning Motivation as a Basis for Effective Educational Process at Higher Educational Institutes]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 4 – 11. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-4-11.

References

1. Gnezdilov M. A. Ispol'zovanie tekhnologii stimulirovaniia sposobnostei obuchaiushchikhsia v tseliakh povysheniia ikh uchebnoi motivatsii [Using of the technologies of students' abilities stimulation to enhance their learning motivation]. *Kontsept = Concept*, no. 9 (2015): 116 – 120. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15322.htm> (accessed 10.01.2017).
2. Gnezdilova L. B. Sistemno-deiatel'nostnyi podkhod k obucheniiu studentov professional'no orientirovannomu inoiazychnomu obshcheniiu [System and activity approach to teaching students to professionally focused foreign language communication]. *Lingvoobrazovanie v neiazykovom vuze: teoriia i praktika* [Linguistic education in non-linguistic high school: theory and practice]. Ed. Znikina L. S. Kemerovo: KuzSTU, 2015, 26 – 52.
3. Zhukov G. N. *Formirovanie professional'noi gotovnosti studentov k deiatel'nosti mastera professional'nogo obucheniia* [Development of students' professional readiness to the activity of a master of professional training]. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2003, 336.
4. Leont'ev A. N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975, 304.
5. Merlin V. S. *Lektsii po psikhologii motivov cheloveka* [Lectures on psychology of human motivation]. Perm', 1971, 156.
6. Kovalev V. I. K probleme motivatsii [To the motivation problem]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, vol. 2, no. 1 (1981): 42 – 48.
7. Kotov S. S. *Osobennosti motivatsii uchebnoi deiatel'nosti studentov, obuchaiushchikhsia v novykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviakh*. Diss. kand. ped. nauk [Features of motivation of educational activity of students studying in new socio-economic conditions. Cand. ped. Sci. Diss.]. Tver, 2003, 138.
8. Lysichenkova S. A. *Organizatsiia uchebno-izdatel'skoi deiatel'nosti uchaschikhsia kak sredstvo razvitiia poznavatel'noi motivatsii sovremennykh shkol'nikov*. Diss. kand. ped. nauk [The organization of educational and publishing activities of students as a means of developing modern schoolchildren's cognitive motivation. Cand. ped. Sci. Diss.]. Saint-Petersburg, 2003, 257.

9. Mamontova N. Iu. *Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuz*. Diss. kand. ped. nauk [Development of students' communicative competence at the technical university. Cand. ped. Sci. Diss.]. Kemerovo, 2006, 229.
10. Prodiablokh N. E. *Vliianie sotsiokul'turnoi sredy na motivatsiiu obucheniia studentov vuzov (na primere Respubliki Adygeia)*. Diss. kand. sotsiol. nauk [Influence of the sociocultural environment on university students' motivation (On the example of the Republic of Adygea). Cand. sociol. Sci. Diss.]. Maikop, 2006, 222.
11. Uskov I. V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii kak sredstvo razvitiia motivatsii uchebnoi deiatel'nosti studentov*. Diss. kand. ped. nauk [Information and communication technologies as a means of developing the motivation of students' learning activities. Cand. ped. Sci. Diss.]. Ryazan, 2006, 146.
12. Chadenkova O. A. *Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti motivov uchebnoi deiatel'nosti studentov razlichnykh vuzov*. Diss. kand. psikhol. nauk [Psychological and pedagogical features of motives of students' educational activity at various universities. Cand. psychol. Sci. Diss.]. Samara, 2003, 158.
13. Kuzina V. M. *Motivy obucheniia kak psikhologo-pedagogicheskaia problema* [Learning motives as a psychological and pedagogical problem]. *Motivatsiia ucheniia v professional'nom obrazovanii: sushchnost', osobennosti, razvitie* [Learning motivation in professional education: nature, characteristics, development]. Ed. Sakharova V. I. Moscow; Kemerovo: KRIRPO, 2007, 6 – 44.
14. Leont'ev A. N. *Potrebnosti, motivy i soznanie* [Needs, motives, consciousness]. *Motivy i soznanie v povedenii cheloveka: XVIII Mezhdunarodnyi kongress psikhologov. Simpozium 13* [Motives and consciousness in human behavior: XVIII Intern. Congress of psychologists. Symposium 13]. Moscow, 1966, 5 – 12.
15. Talyzina N. F. *Pedagogicheskaia psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Akademiia, 1999, 288.
16. Osipova I. *Formirovanie uchebnoi motivatsii shkol'nikov* [Development of schoolchildren's learning motivation]. *Vospitanie shkol'nikov = Schoolchildren's education*, no. 8 (2003): 33 – 36.
17. Bozhovich L. I. *Problema razvitiia motivatsionnoi sfery rebenka* [The problem of development of motivational sphere of the child]. *Izuchenie motivatsii detei i podrostkov* [The study of children and adolescents' motivation]. Ed. Bozhovich L. I. and Blagonadezhina L. V. Moscow: Pedagogika, 1972, 7 – 44.
18. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. *Formirovanie motivatsii ucheniia* [Development of learning motivation]. Moscow: Prosveshchenie, 1990, 96.
19. Savon'ko E. I. *Motivatsiia kak vnutrennii faktor povysheniia effektivnosti obucheniia* [Motivation as an internal factor of learning effectiveness increasing]. *Nauchnye trudy MGPIIIA = Scientific works of MGPIYA*, no. 179 (1981): 30 – 39.
20. Lidars A. G. W. Hennig. *Motivy ucheniia u shkol'nikov* [W. Hennig. Schoolchildren's learning motives]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, no. 1 (1980): 161 – 162. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801161.htm> (accessed 28.02.2015).

УДК 378:796

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Виктор А. Дубчак^{1, @1}, Анатолий И. Шульгин^{2, @2}

¹ Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачёва, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Весенняя, 28

² Кемеровский институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, Россия, 650992, г. Кемерово, пр-т Кузнецкий, 39

@1 gkrotenko@rambler.ru

@2 language_1994@mail.ru

Поступила в редакцию 17.01.2017.

Принята к печати 05.04.2017.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, планирование учебного процесса, социальные потребности студента, физические упражнения циклического характера, аэробная нагрузка, тестирование физической подготовленности, балльно-рейтенговая оценка.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с новым подходом к организации планирования учебного процесса по дисциплине «Физическая культура». Целью исследования было определение влияния аэробной нагрузки на динамику физической подготовки и укрепления здоровья студентов в процессе использования циклических видов спорта на занятиях по физическому воспитанию в вузе.

Предлагается основное внимание преподавателей уделять не на спортивные результаты, а на состояние здоровья студентов в процессе занятий физической культурой. Традиционно сложившиеся формы учебных занятий, направленные преимущественно на выполнение контрольных требований, не всегда являются эффективными с точки зрения укрепления здоровья и не удовлетворяют социальных потребностей личности студента, а иногда даже приводят к негативным последствиям. Особое внимание в настоящее время необходимо обращать на решение оздоровительных и образовательных задач, формирование у студентов методических знаний, воспитывать устойчивую потребность в систематических занятиях физической культурой. Студентам необходимо привить естественную потребность – самостоятельно контролировать развитие своих физических качеств и делать заключение о состоянии своего здоровья. Результаты исследований подтвердили предположения о том, что наиболее эффективное влияние на динамику здоровья оказывают физические упражнения циклического характера, а оценка успеваемости по 100- балльной шкале положительно сказалась на активности студентов.

Для цитирования: Дубчак В. А., Шульгин А. И. Организация учебного процесса по физическому воспитанию в вузе в соответствии с новыми требованиями образовательного стандарта // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 12 – 16. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-12-16.

Новые образовательные стандарты третьего поколения и учебная программа Минвуза Российской Федерации по дисциплине «Физическая культура» предусматривают не только совершенствование учебного процесса, но и новый подход к организации занятий и оценки успеваемости студентов по физическому воспитанию [1]. Это связано еще и с тем, что для физического воспитания в вузе в настоящее время можно выделить ряд проблем:

- а) недостаточная грамотность студентов в вопросах здорового образа жизни;
- б) снижение мотивации к учебным и самостоятельным занятиям физической культурой;
- в) малый запас двигательных навыков;
- г) низкий уровень функциональных показателей и физической подготовленности студентов.

В то же время традиционно сложившиеся формы учебных занятий, направленные преимущественно на выполнение контрольных требований и зачетных норма-

тивов, не всегда являются эффективными с точки зрения укрепления здоровья и не удовлетворяют в полной мере социально-культурных потребностей личности студентов. Более того, контрольно-нормативные методы, доминирующие на занятиях по физическому воспитанию в учебных заведениях всех типов, приводят к негативным последствиям в сфере мотивационной потребности самостоятельно заниматься физической культурой.

Это подтверждено исследованиями, которые провели специалисты Российского Университета Дружбы Народов в 2016 г. В социологическом опросе участвовали студенты образовательных организаций высшего образования Российской Федерации по предмету «Физическая культура». Количество исследованных студентов составило 55638 человек. Такие же исследования проводились и в Кузбасском государственном техническом университете. Количество исследованных студентов 1-го – 2-го курсов составило 2361 человек (таблица 1) [2].

Таблица 1. Распределение студентов по учебным отделениям после медицинского осмотра
 Table 1. The distribution of students according to educational departments after the medical examination

№ п/п	Учебное отделение	Данные в целом по РФ (%)	Данные по КузГТУ (%)
1	Отделение общей физической подготовки без ограничений	64,8	65,1
2	Отделение общей физической подготовки с ограничениями	12,8	17,8
3	Отделение общей физической подготовки коррекционной направленности	2,8	5,3
4	Группы (секции) по видам спорта	14,7	7,4
5	Не допущены к практическим видам физкультурной деятельности	4,9	4,4

При нормативном планировании учебного процесса решающим аргументом в оценке деятельности преподавателя-тренера остаются чисто внешние показатели: результаты сдачи контрольных нормативов программы, подготовка спортсменов-разрядников и т. д. Таким образом, принудительная подгонка физической подготовленности под программные нормативы противоречит идее свободы личности и гуманистическим принципам воспитания человека.

Поэтому в условиях перестройки физического воспитания приоритетным направлением в работе должны стать задачи, направленные на повышение качества учебного процесса, которые связаны в первую очередь с укреплением здоровья студентов, формированием у них здорового образа жизни и потребности заниматься самообразованием в этой сфере деятельности и после окончания вуза [3].

В связи с этим оздоровительный подход в учебном процессе по физическому воспитанию нужно рассматривать с двух сторон. С одной стороны – предлагаемая тренировочная нагрузка и методика ее выполнения должны быть адекватны физическим возможностям студентов, а с другой стороны – оптимальный подбор физических упражнений и соответствующая им дозировка должны развивать физические качества и укреплять здоровье. В рамках сказанного требуется и новый подход в методике преподавания физической культуры. Решая поставленную задачу, преподаватель должен индивидуально подходить к каждому студенту, учитывая его физическую подготовку, определять для него оптимальную величину физической нагрузки и контролировать реакцию организма после ее выполнения [4; 5].

Особое внимание в современных условиях необходимо обращать на решение оздоровительных и образовательных задач, формирование у студентов методических и гигиенических знаний, двигательных умений и навыков, воспитывать устойчивую потребность в систематической физической активности как обязательного элемента стиля жизни. Человека необходимо научить постоянно заботиться о своем здоровье, вооружать его знаниями и умениями, составлять для себя спортивно-оздоровительные программы. Это позволит ему заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием в этой области в течение всей жизни.

Поэтому по окончании курса по дисциплине «Физическая культура» студент должен знать:

– научно-практические основы физической культуры и здорового образа жизни;

– правила и способы планирования индивидуальных занятий различной целевой направленности;

– способы контроля и оценки физического развития и физической подготовленности.

В учебном процессе на смену командно-нормативным методам должна прийти более демократичная система физического образования. Это позволяет сделать новую дисциплину «Элективные курсы по физической культуре», которая определена в образовательном стандарте третьего поколения для всех направлений подготовки бакалавров. Согласно положению студент теперь имеет право самостоятельно выбирать вид спорта или систему физических упражнений, которым он желает заниматься на протяжении всего периода обучения в вузе. Более демократично проводить оценку контрольных и зачетных тестов используя 100-балльную шкалу успеваемости (таблица 2).

Перестройка учебного процесса должна касаться не только основного отделения, но и студентов специального и спортивного отделений. В группах специального отделения, на наш взгляд, преподавателю необходимо заботиться не столько о щадящей нагрузке, сколько об оздоровительной направленности упражнений, не превращая одновременно учебный процесс в занятия лечебной физкультурой.

В группах спортивного совершенствования тренер также обязан прежде всего следить за здоровьем спортсменов не только накануне соревнований, но и в процессе тренировочных занятий. Учитывать кумулятивный эффект физических и психологических нагрузок, связанных с умственным трудом студентов, их образом жизни и своевременно корректировать тренировочную нагрузку.

Учитывая вышесказанное, в 2014 – 2016 гг. нами были проведены педагогические исследования, в которых участвовали студенты 1-го – 2-го курсов КузГТУ. Перед исследованием ставилась задача повысить качество учебного процесса по физическому воспитанию, основным критерием которого в первую очередь будет повышение уровня здоровья студентов и развитие у них основных физических качеств.

Решить поставленную задачу, как мы предполагали, можно за счет широкого использования в учебном про-

цессе циклических видов спорта в сочетании с упражнениями общефизической подготовки [6; 7].

Уровень здоровья определялся по шестибальной системе с помощью экспресс-оценки (В. И. Белов, 1995), в которую входили такие показатели, как частота сердечных сокращений (ЧСС), весо-ростовой индекс, оценка общей выносливости в беге на длинные дистанции, развитие скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места). Уровень здоровья определялся по среднему показателю суммы всех тестов. При этом суммарный показатель в 5 баллов соответствовал отличному уровню здоровья; от 4 до 5 баллов – хорошему; от 3 до 3,9 удовлетворительному уровню; от 2 до 2,9 баллов – плохому уровню [8].

Для проведения исследований годовой учебный план был разбит на несколько циклов продолжительностью до 2-х месяцев каждый.

Первый цикл оздоровительного бега и кроссовой подготовки планировался в начале учебного года. Перед студентами ставились задачи: освоить оздоровительную программу в беге на 3 – 5 км по слабопересеченной местности, повысить уровень основных физических качеств (выносливость, сила, гибкость), поддержать достигнутый уровень здоровья. Основными средствами, с помощью которых решались эти задачи, были: спортивная ходьба и оздоровительный бег по слабопересеченной местности, упражнения общеразвивающего характера, направленные на развитие силы и гибкости. Методика освоения программы предусматривала постепенное увеличение объема беговой нагрузки в одном занятии от 2 – 3 км в начале цикла, до 5 – 7 км – в конце. Интенсивность бега контролировалась по пульсу и не выходила за рамки 130 – 150 уд/мин. Студентам предоставлялась возможность самостоятельно определять объем тренировочной нагрузки в процессе занятий.

Второй цикл лыжной подготовки планировался с ноября и продолжался до начала января. Перед студентами ставились задачи: освоить оздоровительную программу в передвижении на лыжах, развить основные физические качества и повысить уровень здоровья.

Основными средствами, с помощью которых они решались, были упражнения в передвижении на лыжах по слабопересеченной местности. Использовался преимущественно равномерный метод тренировки. Объем нагрузки за одно занятие составлял 5 – 7 км у девушек и 7 – 10 км – у юношей. Помимо основных занятий, по желанию студентов проводились самостоятельные тренировки во внеучебное время. Цикл заканчивался контрольным тестированием на дистанциях 3 км у девушек и 5 км у юношей.

В третьем цикле (февраль – март) предусматривались занятия по общей физической подготовке и спортивным играм, на занятиях использовались тренажеры и

другой спортивный инвентарь, применялся круговой метод тренировки. Планировалось повысить уровень основных физических качеств, таких как сила, ловкость, гибкость и укрепить здоровье.

Последний цикл в учебном году приходился на апрель-май. Перед студентами стояли задачи: освоить тренировочную программу в оздоровительном и кроссовом беге, и повысить уровень здоровья. Методика планирования и проведения учебных занятий существенно отличалась от той, которая использовалась в сентябре-октябре. На занятиях использовался преимущественно равномерный метод тренировки, нагрузка определялась по частоте сердечных сокращений и не превышала 120 – 140 ударов в 1 минуту.

Цикл заканчивался контрольным тестированием в беге на дистанции 2 км у девушек и 3 км у юношей.

В результате исследований было установлено, что студенты 1-го и 2-го курсов в начале учебного года имели примерно одинаковый уровень развития физических качеств, а спортивно-технические результаты указывают на низкий уровень их подготовки. Так, тест в беге на 2 км у девушек и 3 км у юношей без перехода на ходьбу в состоянии были выполнять только 70 % студентов.

Состояние здоровья по экспресс-оценке составляло у девушек 2,9 балла, что соответствовало плохому уровню, а у юношей – 3,2 балла, что соответствовало удовлетворительному уровню.

В процессе регулярных занятий студенты быстро адаптировались к оздоровительным нагрузкам и уже к концу первого семестра были способны выполнять циклические упражнения, такие как кроссовый бег продолжительностью 30 – 40 мин. и передвижение на лыжах продолжительностью 50 – 70 мин.

К концу учебного года у студентов произошло значительное повышение спортивных результатов в беге на 2 и 3 км.

У девушек эти показатели улучшились на 20 – 25 %, у юношей, соответственно, на 18 – 20 %. Зачетную дистанцию смогли преодолеть без перехода на ходьбу 95 % занимающихся. Уровень состояния здоровья по результатам экспресс-оценки у девушек составил 4,1 балла, у юношей – 4,3 балла, что отвечает высокому уровню состояния здоровья.

Оценка успеваемости студентов осуществлялась по 100-балльной шкале. Для получения зачета необходимо было набрать 50 баллов, при этом основным требованием оставалось посещение занятий в соответствии с учебным планом вуза. В процессе тестирования по ОФП студенту начислялось 2 балла даже если он показывал результат ниже зачетных требований. Как показали исследования, при таком подходе студенты со слабой физической подготовкой способны набрать 50 баллов и получить зачет.

Таблица 2. Рейтинговая оценка успеваемости
Table 2. The grade advancement

	Формы текущего контроля	Баллы	Максимум за семестр
Посещение занятий:			
	Учитывается кол-во занятий, которые студент посетил в течение семестра	2 за одно занятие	40
Тесты по ОФП:			
	Бег 100 м.	2 – 10	10
	Бег на выносливость (кросс) 2 км (женщины) 3 км (мужчины)	2 – 10	10
	Силовые упражнения: подтягивание на перекладине (мужчины) Поднимание туловища из положения «лежа на спине» (женщины)	2 – 10	10
	Прыжок в длину с места	2 – 10	10
	Оценка знаний по теоретическому разделу	2 – 10	10
	Бонусы: за активное участие в спортивно-массовых мероприятиях и др.	1 – 10	10
	Итого за семестр		100

Педагогические наблюдения показали, что применение балльно-рейтинговой оценки зачетных тестов по общефизической подготовке положительно сказалось на активности студентов в учебном процессе, в связи с чем успеваемость в конце учебного года выросла до 93 %. Рейтинговую оценку успеваемости кафедра разрабатывает самостоятельно, исходя из условий материально-спортивной базы вуза и требований рабочей программы.

Таким образом, по результатам исследований можно сделать выводы о том, что оздоровительная направлен-

ность учебного процесса на базе использования циклических видов спорта в сочетании с упражнениями общефизической направленности при демократичном подходе к планированию тренировочной нагрузки способствует повышению уровня развития физических качеств и укреплению здоровья студентов.

Оценка зачетных тестов по балльно-рейтинговой шкале положительно сказывается на активности студентов и ведет к повышению успеваемости по дисциплине «Физическая культура».

Литература

1. Примерная программа дисциплины «Физическая культура». Издание официальное. М., 2010. 35 с.
2. Осокина Е. С., Ле-Ван Т. Н., Зудин А. Б., Аксенова Е. И., Готская А. И., Дегтярева Т. О. Результаты Всероссийского социологического исследования вовлеченности обучающихся в занятия по предмету (дисциплине) «Физическая культура»: информационно-аналитические материалы. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. 342 с.
3. Шульгин А. И. Особенности формирования здорового образа жизни у студентов вуза // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы 9-й Всероссийской научно-практической конференции, 24 – 25 мая 2011 г. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2011. С. 42 – 44.
4. Ильинич В. И. Физическая культура студента и жизнь: учебник. М.: Гардарики, 2008. 366 с.
5. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для вузов по специальности «Физическая культура». 8-е изд., стереотип. М.: Академия, 2010. 480 с.
6. Андреев С. А., Балалаева М. В. Циклические упражнения аэробного режима на учебных занятиях // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы международной научно-практической конференции, 8 февраля 2012 г. Екатеринбург, 2012. С. 22 – 24.
7. Шульгин А. И., Унжаков Г. А. Оздоровительная направленность учебного процесса как приоритетный фактор физического воспитания // Физическая культура и спорт в Сибири: материалы Межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию образования Кемер. обл., 15 – 16 мая 2003 г. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. С. 82 – 84.
8. Белов В. И. Жизнь без лекарств. М.: Респект, 1995. 328 с.

THE ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION PROCESS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ACCORDANCE WITH NEW REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL STANDARDS

Viktor A. Dubchak^{1, @1}, Anatoly I. Shulgin^{2, @2}

¹ T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, 28, Vesennyaya St., Kemerovo, Russia, 650000

² Plekhanov Russian University of Economics (Kemerovo branch), 39, Kuznetsky Pr., Kemerovo, Russia, 650992

@¹ gkrotenko@rambler.ru

@² language_1994@mail.ru

Received 17.01.2017.

Accepted 05.04.2017.

Keywords: healthy way of life, planning of the educational process, student's social needs, physical exercises of cyclical disposition, aerobic activity, testing of physical preparation, point-rating system.

Abstract: The paper deals with the problems of the new approach to the planning of the physical education. The research aim was to determine the influence of aerobic activity on the dynamics of physical training and health promotion among students by involving cyclical sports in the physical culture classes at higher educational institutions. The teachers are advised to give consideration not to the sport results but to the students' state of health at the physical culture classes. Traditionally formed classes directed at the fulfillment of control demands are not always effective in the context of health promotion. Special attention must be paid to the solution of health life and educational problems of students, formation of their methodical knowledge, raising in them a stable need in systematic exercising. Teachers should help students control the development of their physical qualities and teach them to make conclusions about their own health state.

The research results confirmed the supposition that physical exercises of cyclical character have a more positive influence on health dynamics, and the 100 % scale grade improves students' physical activity.

For citation: Dubchak V. A., Shulgin A. I. Organizatsiia uchebnogo protsessa po fizicheskomu vospitaniuu v vuze v sootvetstvii s novymi trebovaniiami obrazovatel'nogo standarta [The Organization of Physical Education Process at Higher Educational Institutions in Accordance with New Requirements of Educational Standards]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 12 – 16. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-12-16.

References

1. *Primernaia programma distsipliny «Fizicheskaia kul'tura»* [Estimated program of Physical Culture]. Moscow, 2010, 35.
2. Osokina E. S., Le-Van T. N., Zudin A. B., Aksenova E. I., Gotskaia A. I., Degtiareva T. O. *Rezultaty Vserossiiskogo sotsiologicheskogo issledovaniia вовлеченности obuchaiushchikhsia v zaniatiia po predmetu (distsipline) «Fizicheskaia kul'tura»* [Results of All-Russian sociological study of involvement of students in classes on the subject (discipline) of Physical Culture]. Saint-Petersburg: NIC ART, 2016, 342.
3. Shulgin A. I. Osobennosti formirovaniia zdorovogo obraza zhizni u studentov vuza [Features of formation of students' healthy life at higher educational institutions]. *Problemy razvitiia fizicheskoi kul'tury i sporta v novom tysiacheletii: materialy 9-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 24 – 25 maia 2011 g.* [Problems of development of physical culture and sport in the new millennium: Proc. 9th All-Russian Sc.-Prac. Conf., May 24 – 25, 2011]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2011, 42 – 44.
4. Il'inich V. I. *Fizicheskaia kul'tura studenta i zhizn'* [The student's physical culture and life]. Moscow: Gardariki, 2000, 448.
5. Kholodov Zh. K., Kuznetsov V. S. *Teoriia i metodika fizicheskogo vospitaniia i sporta* [Theory and methods of physical education and sport]. 8th ed. Moscow: Akademiia, 2010, 480.
6. Andreev S. A., Balalaeva M. V. Tsiklicheskie uprazhneniia aerobnogo rezhima na uchebnykh zaniatiakh [Cyclic aerobic exercise regime in the classroom]. *Problemy razvitiia fizicheskoi kul'tury i sporta v novom tysiacheletii: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 8 fevralia 2012 g.* [Problems of development of physical culture and sport in the new millennium: Proc. Intern. Sc.-Prac. Conf.]. Ekaterinburg, 2012, 22 – 24.
7. Shulgin A. I., Unzhakov G. A. Ozdorovitel'naia napravlenost' uchebnogo protsessa kak prioritetni faktor fizicheskogo vospitaniia [Improving orientation of the educational process as a priority factor for physical education]. *Fizicheskaia kul'tura i sport v Sibiri: materialy Mezhhregion. nauch.-prakt. konf., posviashch. 60-letiiu obrazovaniia Kemer. obl., 15 – 16 maia 2003 g.* [Physical culture and sport in Siberia: Proc. Interreg. Sc.-Prac. Conf., Dedicated 60th anniversary of the formation of Kemer. Region, May 15 – 16, 2003]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2003, 82 – 84.
8. Belov V. I. *Zhizn' bez lekarstv* [Life without drugs]. Moscow: Respekt, 1995, 328.

УДК 378.1; 371.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ольга А. Козырева^{1, 2, @}

¹ Новокузнецкий филиал (институт) Кемеровского государственного университета, Россия, 654041, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, 23

² Сибирский государственный индустриальный университет, Россия, 654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42
@ kozireva-oa@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.02.2017.
Принята к печати 15.06.2017.

Ключевые слова: технология системно-педагогического моделирования, культура самостоятельной работы личности, педагогическое моделирование, педагогическая методология, педагогические условия.

Аннотация: В статье описываются возможности продуктивного изучения курсов современной педагогики, приводятся индивидуальные задания и технологические карты в структуре оценки качества сформированности компетенций у обучающихся по программам бакалавриата, обучающихся по программам повышения квалификации и подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура). Уточненные модели и условия использования педагогического моделирования в структуре изучения курса «Педагогика» в моделях и разделах научного знания определяют возможность оптимизации условий развития личности в конструктах формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности. Технология системно-педагогического моделирования в системе непрерывного образования определяет возможность персонализации развития и достижения результатов в индивидуальной и групповой деятельности. Продуктивность решений в модели развития личности, включенной в систему непрерывного образования, определяется качеством сформированности культуры самостоятельной работы личности. Выделенные в различных поликультурных системах типологии сформированности культуры самостоятельной работы личности визуализируют успешность формирования личности в самостоятельном выборе условий и возможностей продуктивного становления и социальной значимости продуктов деятельности и общения. Возможности повышения качества сформированности культуры самостоятельной работы личности определяются через особенности использования технологии системно-педагогического моделирования, гарантирующей персонализацию условий выбора и продуктов деятельности в системном определении особенностей развития личности и специфики продуктивного становления. Качество решения задач развития личности, включенной в систему непрерывного образования, представляет интерес с позиции традиционного и инновационного профессионально-педагогического знания, что подтверждается в актуализации и визуализации способов и деталей решений опытом отечественного и зарубежного уровней.

Для цитирования: Козырева О. А. Педагогические условия формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 17 – 26. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-17-26.

Теория и практика профессионального образования накопила должный потенциал определения и решения задач развития обучающегося в конструктах традиционного и инновационного знания. Многомерность поиска в решении задач педагогической деятельности [1 – 4] определяет перспективность определения оптимальных возможностей развития личности обучающегося, включенного в систему непрерывного образования.

Качество развития личности и способность к продуктивному решению задач можно определить через конструкты и уровни сформированности культуры самостоятельной работы личности. В качестве подтверждения данному положению могут выступать такие модели и концепции, средства и ресурсы современной педагогики, как учет нормального распределения спо-

собностей и здоровья через использование многоуровневого персонализированного решения задач развития, определяющих способность к адаптации и мобильности, выявления своевременности решений и надлежащего качества способов решения задач современного образования и развития [5 – 9]; формирование самостоятельности личности через традиционные и инновационные ресурсы современного образования и культуры [2; 10 – 17]; обоснование ценности и уникальности продуктов и средств контроля и измерений объективного научно-педагогического знания в модели развития и научного поиска [3; 13; 14; 18 – 21]; оптимизация условий непрерывности образования в системе государственно-региональных учреждений и форм построения экономических и гражданско-правовых отношений, научного

прогнозирования модифицируемых условий сотрудничества и общения [2; 10; 16; 20; 22; 23] и пр.

Определим особенности построения педагогических условий формирования культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования, выделив поэтапно ступень среднего профессионального образования, ступень высшего образования и ступень повышения квалификации. Итак, выделим три ступени, определяющие различными способами возможность и практику формирования культуры самостоятельной работы личности в системном использовании основ научного поиска, педагогического моделирования и педагогического проектирования, основ педагогической методологии и структурно-содержательных компонентов научно-педагогического исследования, а также в иерархии выделенных уровней три модели педагогических условий формирования культуры самостоятельной работы личности, гарантирующих в единстве получение планомерно высоких результатов в профессионально-трудовом становлении и самореализации, определив в конечном счете качество формирования культуры самостоятельной работы по технологии системно-педагогического моделирования.

Рассмотрим возможность продуктивного изучения курса «Педагогика» в системе среднего профессионального образования.

Продуктивное изучение курса «Педагогика» [24] в модели среднего профессионального образования определяется качественным выделением основ адаптивно-

акмепедагогического сопровождения учебного и учебно-тренировочного процессов, гарантирующих персонализированное включение личности будущего педагога в систему продуктивного выбора основ развития и самоутверждения личности, детерминацию и пролонгацию основ продуктивной социализации и самореализации через спорт и физическую культуру, определяя ситуативные и практико-ориентированные перспективы перехода личности обучающегося в модели социализации и самореализации от спорта к образованию и науке. В структурно-содержательной работе с будущими педагогами по физической культуре преобладает практика педагогической поддержки, определяющей современность, и персонализация перехода от одного уровня сформированности культуры самостоятельной работы к другому.

Рассмотрим возможности продуктивного изучения курсов современной педагогики в модели высшего образования, приведем индивидуальное задания и технологические карты в структуре оценки качества сформированности компетенций у обучающихся по программам бакалавриата, обучающихся по программам повышения квалификации и подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура).

Курс «Введение в педагогическую деятельность» может определять в своей работе следующую технологическую карту, гарантирующую отслеживание особенностей персонализированного выбора и качества формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности, уровня обученности и усвоения ДЕ.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

ФИО студента: _____

Наименование дисциплины: **Введение в педагогическую деятельность**

Направление подготовки: **44.03.01 Педагогическое образование**

Направленность (профиль) подготовки: «Физическая культура»

Семестр: 1

Количество часов: аудиторная работа – 48 ч., самостоятельная работа – 60 ч.

ФИО преподавателя: **Козырева Ольга Анатольевна**

№ п/п	Код формируемой компетенции	Вид учебной деятельности	Результат учебной деятельности	Сроки сдачи работы	Кол-во возможных баллов (min/max)	Кол-во набранных баллов	Подпись преподавателя
1	2	3	4	5	6	7	8
1 семестр							
1	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Посещение лекций	Конспекты лекций	В течение семестра	8/16		
2	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Подготовка к семинарским занятиям	Выступление на семинаре	В течение семестра	16/32		
3	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Коллоквиум по разделу «Введение в педагогику»	Зачет по коллоквиуму	По окончании изучения раздела	4/7		
4	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Коллоквиум по разделу «Педагогическое мастерство»	Зачет по коллоквиуму	По окончании изучения раздела	4/7		
5	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Коллоквиум по разделу «Педагогическая этика»	Зачет по коллоквиуму	По окончании изучения раздела	4/7		

6	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Выполнение теста по разделу «Введение в педагогику»	Выполнение тестовых заданий по разделам	По окончании изучения раздела	5/10		
7	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Выполнение теста по разделу «Педагогическое мастерство»	Выполнение тестовых заданий по разделам	По окончании изучения раздела	5/10		
8	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Выполнение теста по разделу «Педагогическая этика»	Выполнение тестовых заданий по разделам	По окончании изучения раздела	5/11		
Дополнительные баллы							
1	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Участие во внеурочной деятельности	Выступление на конкурсах	В течение семестра	3/5		
2	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Участие во внеурочной деятельности	Выступление на конференциях	В течение семестра	3/5		
3	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Участие во внеурочной деятельности	Выполнение олимпиадных заданий	В течение семестра	3/5		
4	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Участие во внеурочной деятельности	Выполнение социально значимых проектов		5/10		
5	ОК-6, ОПК-1, ОПК-5, ПК-1	Участие во внеурочной деятельности	Написание статьи (единоличное участие в публикации)	В течение семестра	3/10*		

**Приложение к технологической карте
«Введение в педагогическую деятельность»**

Критерии оценивания результатов учебной деятельности:

а) *Посещение лекций:* посещение лекционных занятий оценивается в 1 балл, при условии наличия конспекта лекции. Пороговый балл – 7. Студент, посетивший менее 7 лекций, получает 0 баллов по этому критерию.

б) *Выступление на семинаре:*

- 1 балл – присутствие на семинаре;
- 2 балла – выступление по теме семинара (ответ полный, развернутый, логически выстроенный).

в) *Коллоквиум(ы):*

- 4 балла – наличие активной позиции на занятии, не менее двух дополнений к ответам выступающих;
- 5 баллов – наличие активной позиции на занятии, один полный ответ и не менее двух дополнений к ответам выступающих;
- 6 – 7 баллов – наличие активной позиции на занятии, один полный ответ и не менее трех дополнений к ответам выступающих.

д) *Выполнение тестовых заданий:* оценивается по 10(11)-балльной шкале (100 %). Пороговый балл – 5. Студент, набравший менее 5 баллов, получает 0 баллов по этому критерию.

Критерии оценивания результатов внеурочной деятельности

а) *Выступление на конкурсах:*

- 3 балла – участие в конкурсе;
- 4 балла – выход в финал конкурса;
- 5 баллов – получение призового места в конкурсе.

б) *Выступление на конференциях:*

- 3 балла – заочное участие в конференции;
- 4 балла – очное участие в конференции (выступление);
- 5 баллов – получение диплома за выступление на конференции.

в) *Выполнение олимпиадных заданий:*

- 3 балла – участие в олимпиаде;
- 4 – 5 баллов – получение призового места на олимпиаде.

г) *Выполнение социально значимых проектов:*

- 5 – 6 баллов – разработка социально значимых проектов;
- 7 – 8 баллов – участие в конкурсе социально значимых проектов;
- 9 – 10 баллов – получение призового места в конкурсе социально значимых проектов.

д) *Написание статьи (единоличное участие в публикации):*

- 3 балла – написание и публикация статьи во внутривузовских сборниках;
- 4 балла – написание и публикация статьи в научных журналах;
- 5 баллов – написание и публикация статьи в научных журналах, индексируемых в РИНЦ;
- 10 баллов – написание статьи в журнале с импакт-фактором РИНЦ > 0.3 (статья в журнале с импакт-фактором по ядру РИНЦ*5).

Итог:

- до 51 – неудовлетворительно,
- от 51 до 65 – удовлетворительно,
- от 66 до 85 – хорошо,
- от 86 до 100 – отлично.

Возможно другое построение технологической карты по курсу «Введение в педагогическую деятельность», определяющее индивидуальные задания в технологическую карту курса и уменьшение количества и качества решаемых дидактических тестов.

Рассмотрим технологическую карту курса «Практическая педагогика», определив в структуре выполнения все выше перечисленные возможности построения учебного процесса по педагогике.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

ФИО студента: _____

Наименование дисциплины: **Практическая педагогика**

Направление подготовки: **44.03.01 Педагогическое образование**

Направленность (профиль) подготовки: **«Физическая культура»**

Семестр: 4

Количество часов: аудиторная работа – 54 ч., самостоятельная работа – 66 ч.

ФИО преподавателя: **Козырева Ольга Анатольевна**

№ п/п	Код формируемой компетенции	Вид учебной деятельности	Результат учебной деятельности	Сроки сдачи работы	Кол-во возможных баллов (min/max)	Кол-во набранных баллов	Подпись преподавателя
1	2	3	4	5	6	7	8
4 семестр							
1	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Посещение лекций	Конспекты лекций	В течение семестра	5/9		
2	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Подготовка к семинарским занятиям	Выступление на семинаре	В течение семестра	5/9		
3	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Подготовка к лабораторным работам	Защита лабораторных работ	В течение семестра	9/18		
4	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Коллоквиум по разделу «Педагогическое проектирование»	Зачет по коллоквиуму	По окончании изучения раздела	3/6		
5	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Коллоквиум по разделу «Педагогические технологии»	Зачет по коллоквиуму	По окончании изучения раздела	3/6		
6	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Коллоквиум по разделу «Практикум по решению профессиональных задач»	Зачет по коллоквиуму	По окончании изучения раздела	3/6		
7	ОПК-4	Выполнение теста по разделу «Педагогическое проектирование»	Выполнение тестовых заданий по разделам	По окончании изучения раздела	5/10		
8	ОПК-4	Выполнение теста по разделу «Педагогические технологии»	Выполнение тестовых заданий по разделам	По окончании изучения раздела	5/10		
9	ОПК-4	Выполнение теста по разделу «Практикум по решению профессиональных задач»	Выполнение тестовых заданий по разделам	По окончании изучения раздела	5/10		
10	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Индивидуальное задание № 1 («Педагогическое проектирование»)	Защита задания	В течение семестра	4/8		

11	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Индивидуальное задание № 2 («Педагогические технологии»)	Защита задания	В течение семестра	4/8		
Дополнительные баллы							
1	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Участие во внеурочной деятельности	Выступление на конкурсах	В течение семестра	3/5		
2	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Участие во внеурочной деятельности	Выступление на конференциях	В течение семестра	3/5		
3	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Участие во внеурочной деятельности	Выполнение олимпиадных заданий	В течение семестра	3/5		
4	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Участие во внеурочной деятельности	Выполнение социально значимых проектов		5/10*		
5	ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-9	Участие во внеурочной деятельности	Написание статьи (единоличное участие в публикации)	В течение семестра	3/10*		

**Приложение к технологической карте курса
«Практическая педагогика»**

Критерии оценивания результатов учебной деятельности

а) Посещение лекций: посещение лекционных занятий оценивается в 1 балл, при условии наличия конспекта лекции. Пороговый балл – 5. Студент, посетивший менее 5 лекций, получает 0 баллов по этому критерию.

б) Выступление на семинаре:

1 балл – выступление по теме семинара (ответ полный, развернутый, логически выстроенный).

в) Защита лабораторной работы:

1 балл – защита лабораторной работы на среднем уровне;

2 балла – защита лабораторной работы на высоком уровне.

г) Коллоквиум(ы):

3 балла – наличие активной позиции на занятии, не менее двух дополнений к ответам выступающих;

4 – 5 баллов – наличие активной позиции на занятии, один полный ответ и не менее двух дополнений к ответам выступающих;

6 баллов – наличие активной позиции на занятии, один полный ответ и не менее трех дополнений к ответам выступающих.

д) Выполнение тестовых заданий: оценивается по 10-балльной шкале (100 %). Пороговый балл – 6. Студент, набравший менее 6 баллов, получает 0 баллов по этому критерию.

е) Индивидуальное задание: определяется продуктивная задача, которая качественно решается студентом:

4 балла – допустимый уровень решения;

6 балла – стандартный уровень решения;

8 баллов – высокий уровень решения.

Критерии оценивания результатов внеурочной деятельности

а) Выступление на конкурсах:

3 балла – участие в конкурсе;

4 балла – выход в финал конкурса;

5 баллов – получение призового места в конкурсе.

б) Выступление на конференциях:

3 балла – заочное участие в конференции;

4 балла – очное участие в конференции (выступление);

5 баллов – получение диплома за выступление на конференции.

в) Выполнение олимпиадных заданий:

3 балла – участие в олимпиаде;

4 – 5 баллов – получение призового места на олимпиаде.

г) Выполнение социально значимых проектов:

5 – 6 баллов – разработка социально значимых проектов;

7 – 8 баллов – участие в конкурсе социально значимых проектов;

9 – 10 баллов – получение призового места в конкурсе социально значимых проектов.

д) Написание статьи (единоличное участие в публикации):

3 балла – написание и публикация статьи во внутривузовских сборниках;

4 балла – написание и публикация статьи в научных журналах;

5 баллов – написание и публикация статьи в научных журналах, индексируемых в РИНЦ;

10 баллов – написание статьи в журнале с импакт-фактором РИНЦ > 0.3 (статья в журнале с импакт-фактором по ядру РИНЦ*5).

Итог:

до 51 – неудовлетворительно,

от 51 до 65 – удовлетворительно,

от 66 до 85 – хорошо,

от 86 до 100 – отлично.

Определим технологическую карту курса «Инновационная педагогика» для аспирантов (13.00.08 – Теория и методика профессионального образования).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

ФИО аспиранта: _____

Наименование дисциплины: **Инновационная педагогика**Направление подготовки: **44.06.01 Образование и педагогические науки**Направленность (профиль) подготовки: **13.00.08 – Теория и методика профессионального образования**

Семестр: 1

Количество часов: аудиторная работа – 20 ч., самостоятельная работа – 52 ч.

ФИО преподавателя: **Козырева Ольга Анатольевна**

№ п/п	Код формируемой компетенции	Вид учебной деятельности	Результат учебной деятельности	Сроки сдачи работы	Кол-во возможных баллов (min/max)	Кол-во набранных баллов	Подпись преподавателя
1	2	3	4	5	6	7	8
1 семестр							
1	УК-1, ОПК-5, СК-2	Посещение лекций	Конспекты лекций	В течение семестра	4/8		
2	УК-1, ОПК-5, СК-2	Подготовка к семинарским занятиям	Выступление на семинаре	В течение семестра	12/24		
3	УК-1, ОПК-5, СК-2	Коллоквиум	Зачет по коллоквиуму	По окончании изучения раздела	5/8		
4	УК-1, ОПК-5, СК-2	Выполнение теста	Выполнение тестовых заданий по разделам	По окончании изучения раздела	5/10		
5	УК-1, ОПК-5, СК-2	Индивидуальное задание № 1	Защита задания	В течение семестра	5/10		
6	УК-1, ОПК-5, СК-2	Индивидуальное задание № 2	Защита задания	В течение семестра	5/10		
7	УК-1, ОПК-5, СК-2	Индивидуальное задание № 3	Защита задания	В течение семестра	5/10		
8	УК-1, ОПК-5, СК-2	Индивидуальное задание № 4	Защита задания	В течение семестра	5/10		
9	УК-1, ОПК-5, СК-2	Индивидуальное задание № 5	Защита задания	В течение семестра	5/10		
Дополнительные баллы							
1	УК-1, ОПК-5, СК-2	Участие во внеурочной деятельности	Выступление на конкурсах	В течение семестра	3/5		
2	УК-1, ОПК-5, СК-2	Участие во внеурочной деятельности	Выступление на конференциях	В течение семестра	3/5		
3	УК-1, ОПК-5, СК-2	Участие во внеурочной деятельности	Выполнение социально значимых проектов		5/10*		
4	УК-1, ОПК-5, СК-2	Участие во внеурочной деятельности	Написание статьи (единоличное участие в публикации)	В течение семестра	3/10*		

**Приложение к технологической карте курса
«Инновационная педагогика»**

Критерии оценивания результатов учебной деятельности

а) Посещение лекций: посещение лекционных занятий оценивается в 1 балл, при условии наличия конспек-

та лекции. Пороговый балл – 4. Аспирант, посетивший менее 4 лекций, получает 0 баллов по этому критерию.

б) Выступление на семинаре:

1 балл – выступление по теме семинара (ответ полный, развернутый, логически выстроенный).

в) Коллоквиум(ы):

5 баллов – наличие активной позиции на занятии, не менее двух дополнений к ответам выступающих;

6 – 7 баллов – наличие активной позиции на занятии, один полный ответ и не менее двух дополнений к ответам выступающих;

8 баллов – наличие активной позиции на занятии, один полный ответ и не менее трех дополнений к ответам выступающих.

г) *Выполнение тестовых заданий:* оценивается по 10-балльной шкале (100 %). Пороговый балл – 6. Студент, набравший менее 6 баллов, получает 0 баллов по этому критерию.

д) *Индивидуальное задание:* определяется продуктивная задача, которая качественно решается студентом:

5 баллов – допустимый уровень решения;

6 – 8 баллов – стандартный уровень решения;

9 – 10 баллов – высокий уровень решения.

Критерии оценивания результатов внеурочной деятельности

а) *Выступление на конкурсах:*

3 балла – участие в конкурсе;

4 балла – выход в финал конкурса;

5 баллов – получение призового места в конкурсе.

б) *Выступление на конференциях:*

3 балла – заочное участие в конференции;

4 балла – очное участие в конференции (выступление);

5 баллов – получение диплома за выступление на конференции.

в) *Выполнение олимпиадных заданий:*

3 балла – участие в олимпиаде;

4 – 5 баллов – получение призового места на олимпиаде.

г) *Выполнение социально значимых проектов:*

5 – 6 баллов – разработка социально значимых проектов;

7 – 8 баллов – участие в конкурсе социально значимых проектов;

9 – 10 баллов – получение призового места в конкурсе социально значимых проектов.

д) *Написание статьи (единоличное участие в публикации):*

3 – 4 балла – написание и публикация статьи в научном журнале;

5 баллов – написание и публикация статьи в научных журналах, индексируемых в РИНЦ;

10 баллов – написание статьи в журнале с импакт-фактором РИНЦ > 0.3 (статья в журнале с импакт-фактором по ядру РИНЦ*5).

Итог:

до 51 – неудовлетворительно,

от 51 до 65 – удовлетворительно,

от 66 до 85 – хорошо,

от 86 до 100 – отлично.

Уточненные модели и условия использования педагогического моделирования в структуре изучения курса «Педагогика» в моделях и разделах научного знания определяют возможность оптимизации условий развития личности в конструктах формирования и сформированности культуры самостоятельной работы личности.

Технология системно-педагогического моделирования в системе непрерывного образования определяет возможность персонификации развития и достижения результатов в индивидуальной и групповой деятельности.

Продуктивность решений в модели развития личности, включенной в систему непрерывного образования, определяется качеством сформированности культуры самостоятельной работы личности. Выделенные в различных поликультурных системах типологии сформированности культуры самостоятельной работы личности визуализируют успешность формирования личности в самостоятельном выборе условий и возможностей продуктивного становления и социальной значимости продуктов деятельности и общения.

Возможности повышения качества сформированности культуры самостоятельной работы личности определяются через особенности использования технологии системно-педагогического моделирования, гарантирующей персонификацию условий выбора и продуктов деятельности в системном определении особенностей развития личности и специфики продуктивного становления.

Качество решения задач развития личности, включенной в систему непрерывного образования, представляет интерес с позиции традиционного и инновационного профессионально-педагогического знания, что подтверждается в актуализации и визуализации способов и деталей решений опытом отечественного и зарубежного уровней.

Возможность включения в изучение программ повышения квалификации технологических карт определяет объективность формирования компетенций и оценки качества решения поставленных задач.

Выделим три группы педагогических условий, гарантирующих оптимальное формирование культуры самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования (каждый последующий уровень дополняет предыдущий):

Система среднего профессионального образования:

- востребованность продуктов развития и становления личности в модели профессионально-трудовых отношений;

- стимуляция перехода от одного уровня сформированности культуры самостоятельной работы к другому, более качественному и мобильному;

- участие в конкурсах и проектах, грантах и соревнованиях;

- включенность личности в систему непрерывного образования.

Система высшего образования и подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура):

- участие в научной и научно-педагогической работе (научные статьи, патенты, учебные пособия и пр.);

- формирование коллектива единомышленников по теории и практике решения задач развития обучающегося;

- индекс Хирша (РИНЦ) > 1;

- достижение продуктивного уровня сформированности культуры самостоятельной работы.

Система повышения квалификации:

- персонифицированная позиция решения задач развития личности обучающегося, включенного в систему непрерывного образования;

- наличие авторских трудов;

- индекс Хирша (РИНЦ) > 2.

Выделенные конструкты педагогического проектирования могут позволить уточнить и системно оптимизировать качество и особенности формирования культу-

ры самостоятельной работы личности обучающегося, включенного в систему непрерывного образования как гаранта стабильности и состоятельности развития.

Литература

1. Поздеева С. И. Педагогическая деятельность как предмет психолого-педагогических исследований и публикаций // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 4(6). С. 93 – 100.
2. Прокументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 7. С. 13 – 17.
3. Прокументова Г. Н., Сорокова Л. А. Анализ и оценка студентами классического университета результатов преподавания курса «Педагогика» // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 4(10). С. 30 – 39.
4. Руднева Т. И. Педагогическая деятельность в современном социальном контексте // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2015. № 7(129). С. 191 – 195.
5. Куриленко Л. В., Стрельникова В. Н. Сущность профессиональной деятельности специалистов социальной работы на современном этапе развития общества // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2014. № 9(120). С. 213 – 216.
6. Ляря Н. А. Формирование профессиональных качеств педагога в системе образования вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 13. С. 151 – 155.
7. Меркулова Л. П., Краснощёкова Г. А. Адаптивная составляющая профессиональной мобильности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2015. № 7(129). С. 186 – 190.
8. Поздеева С. И. Проблемы реализации образовательной деятельности в подготовке и повышении квалификации современного педагога // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 3(5). С. 64 – 69.
9. Скрипко З. А. Непрерывное развитие профессиональной компетентности преподавателя // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2015. № 2. С. 41 – 43.
10. Коновалов С. В., Козырева О. А. Организация продуктивной самостоятельной работы студентов как социально-профессиональная проблема // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2(18). С. 153 – 156.
11. Обухов В. В., Войтеховская М. П., Осипова И. В. Современные вариативные модели персонализированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования, ориентированных на новые модели аттестации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 13(141). С. 93 – 98.
12. Обухов В. В., Войтеховская М. П., Сартакова Е. Е. Модели персонализированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования: постановка задач исследования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 13(141). С. 76 – 81.
13. Обухов В. В., Сартакова Е. Е., Матюкевич Г. П. Теоретические аспекты формирования вариативных моделей повышения квалификации работников образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 13(141). С. 115 – 119.
14. Осетрин К. Е., Пьяных Е. Г. Информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 13. С. 210 – 213.
15. Осетрин К. Е., Пьяных Е. Г. Методические особенности повышения квалификации учителей в области информационно-коммуникационных технологий на базе свободного программного обеспечения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 9. С. 41 – 43.
16. Руднева Т. И., Стрекалова Н. Б. Социологическое сопровождение процесса организации самостоятельной работы студентов в условиях информатизации вузов // Социология образования. 2014. № 8. С. 4 – 13.
17. Скрипко З. А. Организация самостоятельной работы учащихся, получающих профессии социально-гуманитарной направленности в начальном профессиональном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 178 – 182.
18. Беляева Л. А., Коллегов А. К. Организация научно-исследовательской работы студентов в области психологии и педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 6(147). С. 29 – 33.
19. Козырев Н. А., Козырева О. А. Специфика и возможности педагогического моделирования в процессе использования технологии системно-педагогического моделирования в вузе // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12(56). С. 1110 – 1114.
20. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 1(178). С. 58 – 63.
21. Свиаренко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с.
22. Козырева О. А., Козырев Н. А. Некоторые возможности определения понятий «педагогическое проектирование» и «педагогическое моделирование» в структуре подготовки педагогов // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 8(48). С. 43 – 52.
23. Козырева О. А., Козырев Н. А. Педагогика непрерывного профессионального образования как модель современной культуры // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12(52). С. 87 – 93.
24. Судына Л. Н., Козырева О. А. Педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1(21). С. 152 – 156.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-DEPENDENT WORK CULTURE FORMATION IN THE PERSON IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Olga A. Kozyreva^{1, 2, @}

¹ Kemerovo State University (Novokuznetsk branch), 23, Tsiolkovsky St., Novokuznetsk, Russia, 654041

² The Siberian State Industrial University, 42, Kirov St., Novokuznetsk, Russia, 654007

@ kozyreva-oa@yandex.ru

Received 20.02.2017.

Accepted 15.06.2017.

Keywords: Technology system-pedagogical modeling; culture of self-dependent living activities of personality; pedagogical modeling; pedagogical methodology, pedagogical conditions.

Abstract: The article describes the possibilities of productive study of modern pedagogy courses, individual tasks and routings in the structure of formation of competence in students of undergraduate program, those enrolled in the programs of professional development and training of highly qualified personnel (post-graduate). Refined models and conditions of use of pedagogical modeling the structure of the Pedagogy course in the models and sections of scientific knowledge identify opportunities to optimize the conditions of development of personality constructs in the formation of independent work culture. Technology system-pedagogical modeling of continuous education system determines the possibility of personalization and achievement in individual and group activities. Productivity solutions in the model of personality development, included in the system of continuous education, determine the quality of formation of culture of independent work of the individual. In different multicultural systems typology of formation of culture of independent work of the individual visualize the success of the formation of personality in the independent choice of the conditions and possibilities of becoming productive and social importance of activities and communication products. Opportunities to improve the quality of formation of independent work of the individual are defined through the use of technology of system-pedagogical modeling, guaranteeing conditions of personalization choices and products activities in the system of certain features of the individual and specific productive development. The quality of solutions of personality development problems, included in the system of continuous education, is of interest from the standpoint of traditional and innovative professional and pedagogical knowledge, as evidenced in the actualization and visualization methods and details of making the experience of domestic and foreign levels.

For citation: Kozyreva O. A. Pedagogicheskie usloviia formirovaniia kul'tury samostoiatel'noi raboty lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia [Pedagogical Conditions of Self-Dependent Work Culture Formation in the Person in the System of Continuous Education]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 17 – 26. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-17-26.

References

1. Pozdeeva S. I. Pedagogicheskaiia deiatel'nost' kak predmet psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniia i publikatsii [Educational activity as an object of psychological and educational research and publications]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, no. 4(6) (2014): 93 – 100.
2. Prozumentova G. N., Malkova I. Ju. Proektirovanie v vysshei shkole: sodержanie obrazovatel'nogo rezul'tata [Design in high school: the content of learning outcomes]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 7 (2007): 13 – 17.
3. Prozumentova G. N., Sorokova L. A. Analiz i otsenka studentami klassicheskogo universiteta rezul'tatov prepodavaniia kursa «Pedagogika» [Analysis and evaluation of the results of students of classical university teaching the course "Pedagogy"]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, no. 4(10) (2015): 30 – 39.
4. Rudneva T. I. Pedagogicheskaiia deiatel'nost' v sovremennom sotsial'nom kontekste [Educational activity in the contemporary social context]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiia = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, no. 7(129) (2015): 191 – 195.
5. Kurilenko L. V., Strel'nikova V. N. Sushchnost' professional'noi deiatel'nosti spetsialistov sotsial'noi raboty na sovremennom etape razvitiia obshchestva [The essence of the professional activities of social work at the present stage of development of society]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiia = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, no. 9(120) (2014): 213 – 216.
6. Lyurya N. A. Formirovanie professional'nykh kachestv pedagoga v sisteme obrazovaniia vuza [Formation of professional qualities of the teacher in the high school education system]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 13 (2011): 151 – 155.

7. Merkulova L. P., Krasnoshchekova G. A. Adaptivnaia sostavliaiushchaia professional'noi mobil'nosti [The adaptive component of professional mobility]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, no. 7(129) (2015): 186 – 190.
8. Pozdeeva S. I. Problemy realizatsii obrazovatel'noi deiatel'nosti v podgotovke i povyshenii kvalifikatsii sovremen-nogo pedagoga [Problems of realization of educational activities in the training and upgrading of the modern teacher]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, no. 3(5) (2014): 64 – 69.
9. Skripko Z. A. Nepreryvnoe razvitie professional'noi kompetentnosti prepodavatelia [Continuous development of professional competence of the teacher]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo = Modern educa-tion: content, technology, quality*, no. 2 (2015): 41 – 43.
10. Kononov S. V., Kozyreva O. A. Organizatsiia produktivnoi samostoiatel'noi raboty studentov kak sotsial'no-professional'naia problema [Organization of productive independent work of students as a social and professional problem]. *Pro-fessional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional education in Russia and abroad*, no. 2(18) (2015): 153 – 156.
11. Obuhov V. V., Voytekhovskaya M. P., Osipova I. V. Sovremennye variativnye modeli personifitsirovannogo i indi-vidualizirovannogo povysheniia kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniia, orientirovannykh na novye modeli attestatsii [Modern optional models of individualized and personalized training of educators focused on the new certification model]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 13(141) (2013): 93 – 98.
12. Obuhov V. V., Voytekhovskaya M. P., Sartakova E. E. Modeli personifitsirovannogo i individualizirovannogo po-vysheniia kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniia: postanovka zadach issledovaniia [Models personalized and individualized training of educators: statement of research problems]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universite-ta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 13(141) (2013): 76 – 81.
13. Obuhov V. V., Sartakova E. E., Matyukevich G. P. Teoreticheskie aspekty formirovaniia variativnykh modelei po-vysheniia kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniia [Theoretical aspects of the formation of alternative models Teacher Train-ing]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 13(141) (2013): 115 – 119.
14. Osetrin K. E., Pyanyh E. G. Informatsionnye tekhnologii v organizatsii samostoiatel'noi raboty studentov [Informa-tion technology in the organization of independent work of students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 13 (2011): 210 – 213.
15. Osetrin K. E., Pyanyh E. G. Metodicheskie osobennosti povysheniia kvalifikatsii uchitelei v oblasti informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii na baze svobodnogo programmno obespecheniia [Methodical features of teacher train-ing in the field of information and communication technologies based on free software]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvenno-go pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 9 (2009): 41 – 43.
16. Rudneva T. I., Strekalova N. B. Sotsiologicheskoe soprovozhdenie protsessa organizatsii samostoiatel'noi raboty studen-tov v usloviakh informatizatsii vuzov [Sociological support the process of organization of independent work of students in the conditions of informatization of universities]. *Sociologiya obrazovaniia = Sociology of Education*, no. 8 (2014): 4 – 13.
17. Skripko Z. A. Organizatsiia samostoiatel'noi raboty uchashchikhsia, poluchaiushchikh professii sotsial'no-gumanitarnoi napravlenosti v nachal'nom professional'nom obrazovanii [Organization of independent work of students re-ceiving the profession of social and humanitarian orientation in initial vocational training]. *Vestnik Tomskogo gosudarstven-nogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 12 (2010): 178 – 182.
18. Belyaeva L. A., Collegov A. K. Organizatsiia nauchno-issledovatel'skoi raboty studentov v oblasti psikhologii i pe-dagogiki [The organization of research work of students in the field of psychology and pedagogy]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 6(147) (2014): 29 – 33.
19. Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Spetsifika i vozmozhnosti pedagogicheskogo modelirovaniia v protsesse ispol'zo-vaniia tekhnologii sistemno-pedagogicheskogo modelirovaniia v vuze [The specificity and the possibility of teaching simula-tion in the use of technology in system-pedagogical university modeling]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovat-sii = Modern scientific research and innovation*, no. 12(56) (2015): 1110 – 1114.
20. Kononov S. V., Kozyreva O. A. Pedagogicheskoe modelirovanie v konstruktakh sovremenno obrazovaniia [Pe-dagogical modeling constructs in contemporary education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univer-siteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 1(178) (2017): 58 – 63.
21. Svinarenko V. G., Kozyreva O. A. *Nauchnoe issledovanie po pedagogike v strukture vuzovskogo i dopolnitel'nogo ob-razovaniia* [Scientific research on pedagogy in the structure of higher and further education]. Moscow: NIaU MIFI, 2014, 92.
22. Kozyreva O. A., Kozyrev N. A. Nekotorye vozmozhnosti opredeleniia poniatii «pedagogicheskoe proektirovanie» i «pedagogicheskoe modelirovanie» v strukture podgotovki pedagogov [Some possible definitions of "instructional design" and "pedagogical modeling" in teacher training structure]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniia = Humanities research*, no. 8(48) (2015): 43 – 52.
23. Kozyreva O. A., Kozyrev N. A. Pedagogika nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniia kak model' sovremennoi kultury [Pedagogy of continuing professional education as a model of modern culture]. *Gumanitarnye nauchnye issledova-niia = Humanities research*, no. 12(52) (2015): 87 – 93.
24. Sud'ina L. N., Kozyreva O. A. Pedagogicheskaiia podderzhka budushchego pedagoga v adaptivnom obuchenii kak resurs sotsializatsii i samorealizatsii lichnosti [Pedagogical support of the future teacher in the adaptive learning as a re-source of socialization and personal fulfillment]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional educa-tion in Russia and abroad*, no. 1(21) (2016): 152 – 156.

УДК 378

СЕТЕВАЯ ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ирина Ю. Кузнецова^{1, @}

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет в г. Кемерово, Россия, 650070, г. Кемерово, ул. Тухачевского, 32, корп. А
@ kuzira@bk.ru

Поступила в редакцию 29.12.2016.
Принята к печати 16.03.2017.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, подготовка бакалавров, высшее образование, образовательная деятельность, интегрированная базовая кафедра, базовые организации, модель сетевого взаимодействия.

Аннотация: В статье представлен обзор исследований, касающихся различных аспектов сетевого взаимодействия, особенно сетевых моделей взаимодействия, используемых в образовательной практике учреждений, рассматриваются некоторые существующие понятия сетевого взаимодействия. Наиболее подробно рассмотрено сетевое взаимодействие в высшем образовании, для которого характерны несколько основных процессов – это развитие дистанционного образования, академической мобильности преподавателей, распространение программ обмена студентами, развитие исследовательской деятельности, в том числе на международном уровне. В качестве примера рассматривается сетевое взаимодействие при подготовке бакалавров профессионального обучения в филиале ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в г. Кемерово. Целью подготовки педагогических кадров СПО в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами является проектирование сетевых образовательных программ и участие образовательных организаций в сетевом взаимодействии. Автором предлагаются критерии эффективности сетевого взаимодействия ИБК (ИПО) и базовых организаций.

Для цитирования: Кузнецова И. Ю. Сетевая форма реализации образовательных программ при подготовке бакалавров профессионального обучения: проблемы и перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 27 – 31. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-27-31.

Организация сетевого взаимодействия образовательных организаций на всех уровнях (городском, областном, региональном и пр.) с целью повышения качества образования в настоящее время достаточно разработана, и использование ресурсов учреждений входящих в сеть является одной из приоритетных организационно-правовых форм образовательной деятельности.

Исследование различных аспектов сетевого взаимодействия началось еще в конце 1990-х гг. и связано с именем А. И. Адамского, который определяет образовательную сеть как «совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью взаимного повышения результативности и качества обучения» [1].

Такие ученые, как А. А. Андреев, М. В. Моисеева, Е. С. Полат, И. В. Роберт, А. В. Хуторской и др. рассматривают сетевое взаимодействие через внедрение дистанционных технологий [2].

Использование дистанционного обучения при реализации сетевого взаимодействия позволяет разрабатывать учебные планы с индивидуальными траекториями освоения образовательных программ, использовать различные подходы к каждому из обучающихся, а также планировать разный уровень содержания и сроков обучения, что особенно важно использовать при обучении взрослых.

Как особенность интернет-общения рассматривают сетевое взаимодействие Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский, С. В. Симонович, О. К. Тихомиров, И. С. Шевченко и др. [2].

Исследованию сущности сетевого взаимодействия и организации на его основе учебного процесса посвящены работы Е. В. Василевской, Е. Н. Глубоковой, И. Э. Кондраковой и др. [2].

После появления в 2002 г. Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, в которой были выделены модели внутришкольной профилизации и сетевой организации, интерес к сетевому взаимодействию в практике деятельности образовательных учреждений значительно повысился [3].

Для высшего образования сетевое взаимодействие имеет особое значение и связано с несколькими процессами, происходящими в системе – это развитие дистанционного образования, академической мобильности преподавателей, распространение программ обмена студентами, развитие исследовательской деятельности, в том числе на международном уровне [4].

В высшем образовании сетевое взаимодействие рассматривается еще в нескольких аспектах: в рамках теоретико-методологического аспекта объединения вузов для воспитания и профильного обучения (В. А. Гришук, М. Л. Кондакова, Е. Я. Подгорная, А. Н. Томазова и др.). Сети профессиональных учреждений в условиях реструктуризации изучал А. В. Воронин, а Л. И. Мухина

рассматривает сетевое взаимодействие в составе университетского комплекса [2].

Как способ совместного использования информационных ресурсов, то есть деятельность по получению, хранению, обработке информации определяет в своих исследованиях Н. В. Николаева [5].

В. Ф. Лопуга рассматривает сетевое взаимодействие не только с точки зрения информационных ресурсов, но и как способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических и кадровых ресурсов [6].

Н. М. Коннова в своих исследованиях понимает под сетевым взаимодействием процесс непосредственного и опосредованного взаимного влияния объектов (субъектов) друг на друга, результатом которого являются новые социально-педагогические структуры, обладающие новыми свойствами и особенностями общественных отношений [7].

Законодательно понятие «сетевое взаимодействие» было закреплено в 2012 г. в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где в ст. 15 прописан регламент сетевой формы реализации образовательных программ [8]. Но следует отметить, что формулировки в законе носят достаточно общий характер, например п. 2. Использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между организациями, указанными в части 1 настоящей статьи. Для организации реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы.

И поэтому при реализации сетевой формы взаимодействия могут возникать ряд как правовых сложностей, связанных с договорами, так и организационных, связанных с разработкой совместных учебных планов.

В соответствии с п. 17 Положения о лицензировании образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 28 октября 2013 г. № 966, при намерении образовательной организации оказывать образовательные услуги с использованием сетевого взаимодействия в Рособнадзор предоставляется копия договора между организациями, использующими сетевую форму взаимодействия.

В соответствии с ч. 3, ст. 15. Федерального закона об образовании в РФ» [8] в договоре необходимо прописывать:

– вид, уровень и/или направленность образовательной программы, реализуемой с использованием сетевой формы;

– статус «обучающиеся», правила приема на обучение по образовательной программе, реализуемой с использованием сетевой формы;

– условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, в том числе распределение обязанностей между организациями, характер и количество ресурсов, используемых каждой организацией, реализующей образовательной программы посредством сетевой формы;

– выдаваемые документы об образовании (или) квалификации, документы об обучении, и организации, которыми выдаются перечисленные документы;

– срок действия договора, порядок изменения и прекращения действия;

– порядок оплаты и стоимость обучения, в случае оказания платных образовательных услуг.

При аккредитации образовательных программ с использованием сетевой формы, помимо документов, перечисленных в п. 8 Положения о государственной аккредитации образовательной деятельности, к заявлению необходимо приложить нотариально заверенную копию договора о сетевой форме реализации программ, заключенного в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Кроме договора также необходимо представить копии разработанных и утвержденных совместно с другими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, образовательных программ, реализуемых с использованием сетевой формы.

В настоящее время, сетевая форма взаимодействия, предоставляя образовательным организациям возможность использования ресурсов другой образовательной организации, позволяет компенсировать недостающие ресурсы и обеспечить необходимое качество реализации образовательных услуг.

В различных исследованиях разработано и представлено достаточно большое количество моделей сетевого взаимодействия.

Модель сетевого взаимодействия вузов как инновационный тип взаимосвязи, который несет в себе потенциал, способствующий системы образования, повышению качества образовательной деятельности предлагает В. С. Женина [9].

Идея объединения вузов в консорциумы, т. е. временные объединения, создаваемые для решения какой-то проблемы, реализации проекта достаточно распространена и активно работает. Для консорциумов характерно прежде всего сохранение самостоятельности образовательных организаций, привлечение большого количества партнеров, слияние информационных, интеллектуальных, финансовых и образовательных ресурсов для достижения поставленной общей цели.

Разработка моделей взаимодействия учреждений профессионального образования, работодателей и граждан на основе вариантов организации сетевого взаимодействия способна обеспечить непрерывное образование взрослых и подготовку кадров, соответствующих потребностям работодателей – представителей регионального рынка труда [10].

Сетевая форма реализации образовательных программ далеко не исчерпывается описанными вариантами и за счет использования различных механизмов и технологий может быть значительно расширена. ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» принимает активное участие в модернизации педагогического образования. И целью подготовки педагогических кадров СПО в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами является проектирование сетевых образовательных программ во всех Федеральных округах Российской Федерации и участие образовательных организаций в сетевом взаимодействии, разработку онлайн-курсов и основных профессиональных образовательных программ в области образования.

В рамках общей темы Института развития территориальных систем профессионально-педагогического образования (ИРТС ППО) ФГАОУ ВО «РГГППУ» «Научно-методическое сопровождение подготовки кадров в территориях Российской Федерации в процессе сетевого взаимодействия», на интегрированной базовой кафедре РГГППУ в г. Кемерово ведется исследовательская работа по теме «Подготовка бакалавров профессионального образования на основе ресурсов сетевого взаимодействия ИБК и социальных партнеров».

Интегрированная базовая кафедра профессионально-педагогического образования (ИБК ППО) является структурным подразделением РГГППУ и, объединяя несколько направлений подготовки бакалавров, выполняет функции выпускающей кафедры.

Организационно, в структуру ИБК входят базовые образовательные организации по направлениям подготовки бакалавров. Базовых организаций, участвующих в сетевом взаимодействии может быть несколько, в одних проводятся лабораторные или практические работы, в других – производственная или педагогическая практика, стажировки. Это могут быть любые организации, с кем осуществляется взаимодействие. Т. е. создается определенная сеть взаимодействия ИБК (ППО) и организаций – социальных партнеров, заинтересованных в совместной деятельности. ИБК является определенным центром, в котором сосредоточены управленческие, организационные и методические ресурсы. Сайт ИБК, по сути, является информационным порталом для обучающихся и преподавателей, участвующих в реализации сетевого взаимодействия. В перспективе – разработка разделов на сайте для каждого направления подготовки, где будет размещена вся необходимая информация, касающегося образовательного процесса и обеспечена возможность онлайн и офлайн-общения, а также проведение консультаций, семинаров, конференций. Создание подобного портала позволит вести активный диалог, комментировать материалы, высказывать свое мнение о существующих проблемах и делиться достижениями. Таким образом, в качестве алгоритма сетевой реализации образовательных программ можно обозначить следующее: проводится анализ учебного плана по направлению подготовки, вычлняются часы лабораторных, практических работ, для проведения которых необходимо специальное оборудование, помещения, заключаются договора о сетевом взаимодействии, уточняется расписание, когда необходимо задействовать специализированные помещения и оборудование, имеющиеся в базовых организациях. Затем осуществляется сопровождение обучающихся при использовании ресурсов сайта ИБК.

Литература

1. Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия // Управление школой. 2002. № 4. С. 23.
2. Голованова Д. А., Исайкина М. А., Недогреева Н. Г. О роли сетевого взаимодействия в обеспечении качества профессионального образования // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 24. С. 27 – 37.
3. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 18.07.2002 № 2783. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 23.12.2016).
4. Реморенко И. М., Рожков А. И. Перспективы применения сетевой формы реализации образовательных программ в сфере педагогического образования // Журнал руководителя управления образованием. 2015. № 2(45). Режим доступа: obr.direktor.ru/databank/articles/3892/pdf

В перспективе – разработка разделов на сайте, для каждого направления подготовки, где будет размещена вся необходимая информация, касающегося образовательного процесса и обеспечена возможность онлайн- и офлайн-общения, а также проведение консультаций, семинаров, конференций. Создание подобного портала позволит вести активный диалог, комментировать материалы, высказывать свое мнение о существующих проблемах и делиться достижениями.

В качестве критериев эффективности сетевого взаимодействия ИБК (ППО) и базовых организаций можно предложить следующие:

- количество договоров с организациями – социальными партнерами;
- оснащенность необходимым техническим обеспечением и оборудованием для проведения лабораторных и практических работ;

- готовность преподавателей и студентов к использованию ИКТ и разработке в образовательном процессе.

Сетевое взаимодействие с базовыми организациями в настоящее время в основном компенсирует не достаточное материально-техническое и ресурсное оснащение некоторых направлений подготовки, обеспечивающих необходимое качество реализации образовательных программ.

Сложностей еще достаточно много:

- низкое качество материального обеспечения интернет-ресурсами;

- низкий уровень владения педагогическими работниками ИКТ;

- слабое оснащение информационно-образовательными и методическими ресурсами;

- психологическая неготовность педагогических работников к работе в сети;

- отсутствие системы стимулирования профессионального роста педагогических работников с использованием средств ИКТ; несогласованность критериев, регламентов и процедур сетевого взаимодействия;

- конвертируемость результатов сетевого образования;
- стандарт сетевых образовательных программ [11].

Сетевая форма реализации образовательных программ позволяет повысить качество обучения за счет использования ресурсов базовых организаций, более углубленно подойти к изучению отдельных модулей или дисциплин, особенно имеющих прикладное значение и самое основное – сетевое взаимодействие позволяет создать условия для профессионального и личностного роста как педагогов, так и обучающихся, потому что создает новую культуру взаимоотношений и ведет к повышению качества образования в целом.

5. Николаева Н. В. Игровые методы формирования информационной деятельности обучаемых в процессе изучения ИКТ // Информационные технологии в образовании: международный конгресс конференций («ИТО-2003»). Москва, 16 – 20 ноября 2003 г. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/I/1/I-1-1955.html> (дата обращения: 22.03.2014).
6. Лопуга В. Ф. Формы и методы сетевого взаимодействия школ здоровья Алтайского края // Образовательная сеть «Школы здоровья Алтайского края». Барнаул, 2007. Режим доступа: http://www.akipkro.ru/hsch/lopuga_set.htm (дата обращения: 22.12.2016).
7. Коннова Н. М. Виды социально-педагогического взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с высшими учебными заведениями // Социально-педагогическая деятельность сферы сотрудничества: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Саратов: Научная книга, 2009. С. 156 – 163.
8. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 31.12.2012. № 303.
9. Женина В. С. Сетевое взаимодействие вузов как инновационный тип отношений образовательных учреждений // Педагогические исследования и современная культура: сборник научных статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием. СПб., 2014. С. 186 – 190. Режим доступа: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/97-conference-internet-2014-april/> (дата обращения: 23.12.2016).
10. Дочкин С. А. Непрерывное образование взрослых через сетевые модели взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1(21). С. 46 – 50.
11. Павельева Н. В. Развитие системы профессионального образования в информационном обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2014. 24 с.

NETWORK FORM OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE PREPARATION OF BACHELORS VOCATIONAL TRAINING: PROBLEMS AND PROSPECTS

Irina U. Kuznetsova^{1, @}

¹ The Russian State Vocational Pedagogical University (Kemerovo branch), 32, build. A, Tukhachevsky St., Kemerovo, Russia, 650070

@ kuzira@bk.ru

Received 29.12.2016.

Accepted 16.03.2017.

Keywords: networking, training of bachelors, higher education, educational activity, integrated basic department, basic organizations, networking interaction model.

Abstract: The article provides an overview of research relating to various aspects of networking, especially network interaction models, used in educational practice institutions. Here are considered some of the existing concept of networking. The article offers a detailed considering of networking in higher education, which is characterized by several basic processes, namely the development of distance education, academic mobility of teachers, distribution of student exchange programs, the development of research activities, including the international level. As an example, we consider the networking of vocational training in the preparation of bachelors in the branch FSAEI HE (Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education) "Russian State Vocational Pedagogical University" in Kemerovo. The purpose of training teachers of SVE (secondary vocational education) in accordance with the professional standards of the teacher and the federal state educational standards is to design the network of educational programs and the participation of educational institutions in networking. The author offers criteria of efficiency networking IBD (Integrated base department) (VTE) (vocational teacher education) and base organizations.

For citation: Kuznetsova I. Iu. Setevaia forma realizatsii obrazovatel'nykh programm pri podgotovke bakalavrov professional'nogo obucheniia: problemy i perspektivy [Network Form of Educational Programs in the Preparation of Bachelors Vocational Training: Problems and Prospects]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 27 – 31. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-27-31.

References

1. Adamskii A. I. Model' setevogo vzaimodeistviia [The model of network interaction]. *Upravlenie shkoloj = School management*, no. 4 (2002): 23.
2. Golovanova D. A., Isaikina M. A., Nedogreeva N. G. O roli setevogo vzaimodeistviia v obespechenii kachestva professional'nogo obrazovaniia [On the role of networking in ensuring the quality of vocational education]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera = Collections of conferences SPC Sociosphere*, no. 24 (2014): 27 – 37.
3. Ob utverzhdenii Kontseptsii profil'nogo obucheniia na starshei stupeni obshchego obrazovaniia. Prikaz Minobrazovaniia RF ot 18.07.2002 № 2783 [On approval of the Concept of profile training at the senior stage of General education.

The order of the Ministry of education of the Russian Federation dated 18.07.2002 No. 2783]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/901837067> (accessed 23.12.2016).

4. Remorenko I. M., Rozhkov A. I. Perspektivy primeneniia setevoi formy realizatsii obrazovatel'nykh programm v sfere pedagogicheskogo obrazovaniia [Prospects of application of network forms of realization of educational programs in the field of teacher education]. *Zhurnal rukovoditelia upravleniia obrazovaniem = Journal of the head of the education management*, no. 2(45) (2015). Available at: obr.direktor.ru/databank/articles/3892/pdf

5. Nikolaeva N. V. Igrovye metody formirovaniia informatsionnoi deiatel'nosti obuchaemykh v protsesse izucheniia IKT [Playing methods of development of the information activities of students in the process of learning ICT]. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: mezhdunarodnyi kongress konferentsii («ITO-2003»)* [Information technology in education: Intern. Congress of conf. ("ITE-2003")]. Moscow, 16 – 20 November 2003. Available at: <http://ito.edu.ru/2003/I/1/I-1-1955.html> (accessed 22.03.2014).

6. Lopuga V. F. Formy i metody setevogo vzaimodeistviia shkol' zdorov'ia Altaiskogo kraia [Forms and methods of network interaction of schools of health of the Altai territory]. *Obrazovatel'naia set' «Shkoly zdorov'ia Altaiskogo kraia»* [Education network "School of health of the Altai territory"]. Barnaul, 2007. Available at: http://www.akipkro.ru/hsch/lopuga_set.htm (accessed 22.12.2016).

7. Konnova N. M. Vidy sotsial'no-pedagogicheskogo vzaimodeistviia uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniia detei s vysshimi uchebnymi zavedeniiami [The socio-pedagogical interaction of institutions of additional education of children with higher educational institutions]. *Sotsial'no-pedagogicheskaiia deiatel'nost' sfery sotrudnichestva: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Socio-pedagogical activities areas of cooperation: Proc. Intern. Sc.-Prac. Conf.]. Saratov: OOO «Nauchnaia kniga», 2009, 156 – 163.

8. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi Zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ [On education in the Russian Federation. Federal Law as of 29.12.2012 No. 273-FZ]. *Rossiiskaia gazeta = Russian newspaper*, no. 303 (31.12.2012).

9. Zhenina V. S. Setevoe vzaimodeistvie vuzov kak innovatsionnyi tip otnoshenii obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Network University cooperation as an innovative type of relationship educational institutions]. *Pedagogicheskie issledovaniia i sovremennaia kul'tura: sbornik nauchnykh statei Vserossiiskoi internet-konferentsii s mezhdunarodnym uchastiiem* [Pedagogical studies and modern culture: Proc. all-Russian Internet-Conf. with intern. participation]. Saint-Petersburg, 2014, 186 – 190. Available at: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/97-conference-internet-2014-april/> (accessed 23.12.2016).

10. Dochkin S. A. Nepreryvnoe obrazovanie vzroslykh cherez setevye modeli vzaimodeistviia [Continuing education for adults through a network interaction model]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, no. 1(21) (2016): 46 – 50.

11. Pavel'eva N. V. *Razvitie sistemy professional'nogo obrazovaniia v informatsionnom obshchestve*. Avtoref. Diss. kand. ped. nauk [The development of vocational education in the information society. Cand. ped. Sci. Diss. Abstr.]. Kemerovo, 2014, 24.

УДК 373.1

СПОСОБЫ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Олег В. Петунин^{1, @}

¹ Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, 650070, г. Кемерово, ул. Заузелкова, 3

@ petunin@yandex.ru

Поступила в редакцию 09.01.2017.
Принята к печати 28.03.2017.

Ключевые слова: интеграция, естественнонаучные дисциплины, интеграция естественнонаучных дисциплин, межпредметные связи, интегрированные уроки, интегрированные курсы.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме – интеграции школьных курсов физики, химии, биологии, экологии и физической географии. Автор рассматривает содержание понятия интеграции естественнонаучных дисциплин и называет положительные последствия ее практического осуществления. Также в статье представлены три уровня осуществления интеграции: внутриспредметная, межпредметная и транспредметная. Более детально автор описывает способы межпредметной интеграции, останавливаясь на межпредметных связях, интегрированных уроках и интегрированных курсах. В статье выявлены проблемы межпредметной интеграции и предложены способы их преодоления. В заключении автор приходит к выводу о том, что интеграция естественнонаучных дисциплин является актуальной проблемой общего образования. На сегодняшний день есть целый ряд успешных практик решения данной проблемы. В настоящей статье мы попытались обобщить часть накопленного материала по рассматриваемой проблеме.

Для цитирования: Петунин О. В. Способы межпредметной интеграции школьных естественнонаучных дисциплин // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 32 – 35. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-32-35.

По словам В. И. Вернадского: «Человечество на Земле и окружающая его живая и неживая природа составляют нечто единое, живущее по общим законам природы» [1, с. 324]. Это указывает на материальное единство природы и ставит перед нами задачу целостного ее изучения.

Главную «нагрузку» при изучении природы и ее отдельных компонентов в школе несут предметы предметной области «Естествознание» – так называемые естественнонаучные дисциплины. Среди них в школе изучаются:

– физика – наука о простейших и вместе с тем наиболее общих законах природы, о материи, её структуре и движении. Законы физики лежат в основе всего естествознания [2];

– химия – наука о веществах, их составе и строении, их свойствах, зависящих от состава и строения, их превращениях, ведущих к изменению состава – химических реакциях, а также о законах и закономерностях, которым эти превращения подчиняются [3];

– биология – наука о живых существах, их структуре, функционировании, росте, происхождении, эволюции и распределении на Земле, классификации [4];

– физическая география – наука о структуре, динамике и функционировании географической оболочки и её структурных частей – природно-территориальных комплексов и их компонентов, рациональном природопользовании и географическом прогнозе [5];

– экология – наука о взаимодействиях живых организмов и их сообществ между собой и с окружающей средой [4].

Все эти науки изучают различные элементы, явления и процессы природы. Очевидно, что для формирования у школьников целостного представления о природе, необходима тесная интеграция все школьных естественнонаучных дисциплин.

Под интеграцией (от лат. *integratio* – «соединение») чаще всего понимается процесс объединения частей в целое [6, с. 427].

Интеграция в педагогике – это процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире [7].

Интеграция естественнонаучных дисциплин нами трактуется как реализация в рамках образовательной деятельности школы методологических, содержательных, процессуально-методических и организационных связей между физикой, химией, биологией, физической географией и экологией с целью формирования целостной естественнонаучной картины мира.

Интеграция естественнонаучных дисциплин позволяет:

а) снизить вероятность субъективного подхода в определении предметной емкости учебных тем;

б) сосредоточить внимание учителей и учащихся на узловых аспектах учебных предметов;

в) осуществлять поэтапную организацию работы по установлению межпредметных связей, постоянно усложняя познавательные задачи;

г) формировать познавательные интересы учащихся средствами различных учебных предметов;

д) осуществлять творческое сотрудничество между учителями и учащимися;

е) изучать важнейшие мировоззренческие проблемы средствами различных предметов и др. [8 – 10].

В педагогике и методике преподавания различных предметов выделяют ряд уровней интеграции.

1. Внутрипредметная – интеграция понятий, знаний, умений внутри отдельных учебных предметов. В рамках данного уровня осуществляется систематизация знаний внутри определенной дисциплины – переход от разрозненных фактов к их системе в процессе открытия нового закона, уточнения картины мира. Интеграция этого уровня направлена на объединение материала в крупные блоки, что, в конечном счете, ведет к изменению структуры содержания дисциплины. В этом смысле интегрированное содержание является информационно более емким и направлено на формирование способности мыслить информационно емкими категориями. Содержание постепенно обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями.

2. Межпредметная – синтез фактов, понятий, принципов и двух и более дисциплин. Проявляется в использовании законов, теорий, методов одной учебной дисциплины при изучении другой. Осуществленная на этом уровне систематизация содержания приводит к такому познавательному результату, как формирование целостной картины мира в сознании учащихся, что, в свою очередь, ведет к появлению качественно нового типа знаний, находящихся выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах. Межпредметная интеграция существенно обогащает внутрипредметную.

3. Транспредметная – синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования. Это высший уровень интеграции. Он может быть охарактеризован как объединение в единое целое содержания образовательных областей общего образования с содержанием образования, получаемого детьми вне школы [8; 10].

В статье мы остановимся достаточно подробно на способах реализации межпредметной интеграции. К ним мы относим:

- осуществление межпредметных связей;
- проведение интегрированных уроков;
- разработка интегрированных курсов.

Начнем рассматривать межпредметную интеграцию с межпредметных связей. С позиций целостности образовательной деятельности, как показывает наш опыт, межпредметные связи функционируют на нескольких уровнях:

- содержательные (фактические, понятийные, теоретические);
- операционные (развитие речи, работа с информацией и другие метапредметные действия);
- методические (целенаправленное использование определенных методов обучения: репродуктивных, поисковых, творческих и др.);
- организационные (эпизодичность, системность, преемственность в работе по обеспечению межпредметных связей) [8; 9].

Как показывают наблюдения и наш педагогический опыт, наиболее результативными методами и приемами осуществления межпредметных связей выступают: эвристическая беседа; беседы обобщающего плана; экскурсии; наглядные методы обучения; самостоятельная

работа; словесное рисование на уроках; выразительное чтение пейзажных описаний; решение задач на краеведческой основе и т. д.

Далее мы остановимся на втором способе реализации межпредметной интеграции – интегрированном уроке. Он проводится при ряде обстоятельств:

- при обнаружении дублирования одного и того же материала в учебных программах;
- желании сэкономить время на изучение темы, взяв готовое содержание из параллельной дисциплины;
- изучении межнаучных и обобщенных категорий, законов, принципов, охватывающих разные аспекты человеческой жизни;
- выявлении противоречий в описании и трактовке одних и тех же явлений, событий, фактов в разных науках;
- демонстрации более широкого поля проявления изучаемого явления, выходящего за рамки изучаемого предмета и др.

Интегрированный урок, как показывает педагогическая практика, обладает рядом возможностей. Проведение интегрированных уроков способствует:

- реализации важнейшего принципа дидактики – принцип системности обучения;
- повышению уровня знаний учащихся по предмету;
- развитию мышления учащихся (способности к абстрагированию, умение выделять главное, проводить аналогии, осуществлять анализ, сопоставление, обобщение);
- развитию системного мировоззрения и др.

В школьной практике обычно проводятся два вида интегрированных уроков.

1. Межпредметный урок – изучаемый материал иллюстрируется сведениями из других дисциплин. При этом обеспечивается синхронность обучения по пересекающимся темам нескольких дисциплин, которые разделены по времени. Межпредметное занятие, как правило, ведет один учитель. Например, в курсе биологии 10 класса при изучении тем, связанных с биологически важными органическими веществами (липидами, углеводами, белками, нуклеиновыми кислотами), обязательна опора на химические знания о строении и свойствах этих соединений. В итоге в курсе биологии должна быть реализована следующая логическая схема: строение веществ → свойства веществ → биологические функции веществ.

2. Бинарный урок – тема рассматривается с различных точек зрения средствами двух, или нескольких предметов. Особенностью такого урока является то, что изложение материала одного предмета находит продолжение в другом. При бинарном занятии межпредметные связи реализуются в процессе преподавания предметов одной образовательной области. Например, в том же курсе биологии 10-го класса при изучении темы «Вода и ее биологическая роль» возможно и даже необходимо совместное проведение урока учителями физики, химии и биологии, так как без понимания особенностей строения молекулы воды и ее уникальных свойств невозможно понимание биологических функций, выполняемых этой удивительной жидкостью.

Теперь остановимся на третьем, последнем, способе интеграции естественнонаучных дисциплин – разработка интегрированных курсов.

Во-первых, речь идет о курсах, реализуемых в учебной деятельности. Таковым является курс «Естествознание» для 10-х – 11-х классов гуманитарного и социально-экономического профиля на базовом уровне.

Данный курс предусматривает изучение теоретических и прикладных основ физики, химии и общей биологии. В нем отражены стоящие в данное время перед человечеством задачи, решение которых направлено на развитие гармонично развитой, компетентной личности, сохранение окружающей среды и здоровья человека. Количество часов в каждом классе – 105 (3 часа в неделю) [11].

К данному курсу разработан УМК под руководством И. Ю. Алексашиной, который включает учебник и дидактические материалы для учителя. В настоящее время разработана и принята примерная программа по естествознанию на основе ФГОС СОО.

Введение курса естествознания поможет ликвидировать излишнюю многопредметность за счёт интеграции учебных дисциплин. Главная проблема, тормозящая введение данного курса в массовую школу – отсутствие учительских кадров, готовых работать на уровне философских обобщений естествознания.

Во-вторых, следует напомнить о курсах внеурочной деятельности, элективных курсах интегрированного характера. Примером таких курсов могут быть: биохимия; биофизика; химическая физика; физическая химия, охрана природы; природопользование и др.

В заключение назовем проблемы реализации межпредметной интеграции. К ним, на наш взгляд, следует отнести:

- отсутствие временного и межпредметного согласования между программами, учебниками;
- высокая степень суверенизации естественнонаучных дисциплин и отсюда несогласованность терминологии, обозначений и в некоторых случаях нюансов в

трактовке понятий; при обучении дисциплинам довольно часто не используются понятия, сформированные при изучении других предметов и т. д.;

- затруднения учителей в грамотном применении знаний из других предметов и др.

Как показывают наблюдения и наш собственный педагогический опыт, способами решения проблем интеграции естественнонаучных дисциплин могут стать:

- разработка методических рекомендаций для учителей различных предметов по осуществлению межпредметных связей между естественнонаучными дисциплинами;
- разработка межпредметных элективных курсов, курсов внеурочной деятельности интегрированного характера;
- экологизация предметов предметной области «Естествознание»;
- распространение углубленного изучения предметов предметной области «Естествознание» в школе;
- проведение межпредметных семинаров по различным проблемам естествознания;
- профессиональная подготовка учителей и проведение курсов ПК по дополнительным профессиональным программам интегрированного характера и др.

Таким образом, интеграция естественнонаучных дисциплин является актуальной проблемой общего образования. На сегодняшний день есть целый ряд успешных практик решения данной проблемы. В настоящей статье мы попытались обобщить часть накопленного материала по рассматриваемой проблеме. Закончим статью словами венгерского ученого, лауреата Нобелевской премии по химии Георга фон Хевеши: «Мыслящий ум не чувствует себя счастливым, пока ему не удастся связать воедино разрозненные факты, им наблюдаемые» [Цит. по: 12].

Литература

1. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 520 с.
2. Прохоров А. М. Физика: физическая энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 5. 760 с.
3. Возникновение и развитие химии с древнейших времён до XVIII века. Всеобщая история химии. М.: Наука, 1989. 395 с.
4. Биология: Большой энциклопедический словарь / гл. ред. М. С. Гиляров. 3-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 864 с.
5. Соловьёв А. И., Карпов Г. В. Словарь-справочник по физической географии: книга для учителя. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
6. Большая Российская энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. Т. 11. 760 с.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
8. Матвеева М. М. Дидактические условия формирования естественнонаучных представлений об окружающем мире в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук / Ульяновский государственный университет. Ульяновск, 2011. 362 с.
9. Петунин О. В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи: монография. Томск: Изд-во Томского университета, 2010. 372 с.
10. Сухаревская Е. Ю. Интеграция содержания начального образования как предмет освоения учителями в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 220 с.
11. Сборник нормативных документов. Примерная программа среднего общего образования по естествознанию. Базовый уровень. М.: Дрофа, 2008. 111 с.
12. Храмов Ю. А. Физики: биографический справочник. М.: Наука, 1983. 400 с.

METHODS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF SCHOOL SCIENCE EDUCATION

Oleg V. Petunin^{1, @}

¹ Kuzbass Regional Institute of Professional Development and Retraining of Education, 3, Zauzelkova St., Kemerovo, Russia, 650070

@ petunin@yandex.ru

Received 09.01.2017.

Accepted 28.03.2017.

Keywords: integration, natural sciences, integrating science disciplines, interdisciplinary communication, integrated classes, integrated courses.

Abstract: The article is devoted to an actual problem of integration of school courses in physics, chemistry, biology, ecology and physical geography. The author analyzes the content of the concept of integration of science education and enumerates the positive effects of its implementation. The article also presents the three levels of the integration: intra-, inter- and transdisciplinary. The author thoroughly describes methods of interdisciplinary integration, stopping on interdisciplinary communication, integrated lessons and integrated courses. The article revealed issues of interdisciplinary integration and suggest ways to overcome them. In conclusion, the author comes to the conclusion that the integration of science education is an urgent problem of general education. To date, there are a number of successful solutions for this problem. In this article we have tried to summarize some material on this issue.

For citation: Petunin O. V. Sposoby mezhpredmetnoi integratsii shkol'nykh estestvennonauchnykh distsiplin [Methods of Interdisciplinary Integration of School Science Education]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 32 – 35. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-32-35.

References

1. Vernadskii V. I. *Filosofskie mysli naturalista* [Philosophical thoughts naturalist]. Moscow: Nauka, 1988, 520.
2. Prokhorov A. M. *Fizika: fizicheskaja entsiklopedija* [Physics: Physical encyclopedia]. Moscow: Bol'shaia Rossijskaja entsiklopedija, vol. 5 (1998): 760.
3. *Voznikovenie i razvitie khimii s drevneishikh vremen do XVIII veka. Vseobshchaja istorija khimii* [The emergence and development of chemistry from ancient times to the XVIII century. General History of Chemistry]. Moscow: Nauka, 1989, 395.
4. *Biologija: Bol'shoi entsiklopedicheskii slovar'* [Biology: Great Encyclopedic Dictionary]. Ed. Giliarov M. S. 3rd ed. Moscow: Bol'shaia Rossijskaja entsiklopedija, 1999, 864.
5. Solov'ev A. I., Karpov G. V. *Slovar'-spravochnik po fizicheskoj geografii* [Dictionary-reference on physical geography]. Moscow: Prosveshchenie, 1983, 224.
6. *Bol'shaia Rossijskaja entsiklopedija* [Great Russian Encyclopedia]. Moscow: Bol'shaia Rossijskaja entsiklopedija, vol. 11 (2008): 760.
7. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Iu. *Pedagogicheskii slovar'* [Teaching dictionary]. Rostov-on-Don: MarT, 2005, 448.
8. Matveeva M. M. *Didakticheskie uslovia formirovanija estestvennonauchnykh predstavlenij ob okruzhajushchem mire v nachal'noi shkole*. Diss. kand. ped. nauk [Didactic conditions of formation of natural scientific ideas about the world in an elementary school. Cand. ped. Sci. Diss.]. Ulyanovsk State Univ. Ulyanovsk, 2011, 362.
9. Petunin O. V. *Poznavatel'naja samostoiatel'nost' uchashcheisia molodezhi* [Cognitive independence of young students]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 2010, 372.
10. Sukharevskaia E. Iu. *Integratsija sodержaniia nachal'nogo obrazovaniia kak predmet osvoeniia uchiteliami v sisteme povysheniia kvalifikatsii*. Diss. kand. ped. nauk [Integrating the content of primary education as a subject of the development of teachers in system of improvement of professional skill. Cand. ped. Sci. Diss.]. Rostov-on-Don, 2006, 220.
11. *Sbornik normativnykh dokumentov. Primernaia programma srednego obshchego obrazovaniia po estestvoznaniiu. Bazovyi uroven'* [Collection of normative documents. Approximate program of secondary education in the natural sciences. Baseline]. Moscow: Drofa, 2008, 111.
12. Khramov Iu. A. *Fiziki: biograficheskii spravochnik* [Physics: biographical directory]. Moscow: Nauka, 1983, 400.

УДК 378.046-048.25

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Семен Д. Резник^{1, @1}, Марина В. Черниковская^{1, @2}, Елизавета В. Носова^{1, @3}

¹ Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, Россия, 440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28

@¹ disser@bk.ru

@² cherimar@rambler.ru

@³ nliza@list.ru

Поступила в редакцию 04.04.2017.

Принята к печати 14.06.2017.

Ключевые слова: студент-первокурсник, социальная адаптация, мотивация, университет, специальные образовательные программы, конкурентоспособность, российское студенчество.

Аннотация: Статья посвящена проблеме адаптации студентов первого курса к условиям освоения образовательных программ в университете. Подготовлена по результатам мониторинга среди студентов высших учебных заведений России в рамках исследования «Изменение состава, жизненных приоритетов и социальная устойчивость студентов высших учебных заведений», выполненного Пензенским государственным университетом архитектуры и строительства. В мониторинге приняли участие свыше 400 студентов 13 государственных университетов из 5 федеральных округов России. Анализируются итоги мониторинга готовности российских студентов обучаться в высших учебных заведениях. Так, результаты мониторинга показали, что проблема адаптации студентов-первокурсников представляет собой одну из важных проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, а как таковая адаптация – фундамент обучения на младших курсах. Раскрыто понятие адаптации, представлены виды и функции социальной адаптации студента, обобщены выводы исследования. Разработаны и применены на практике предложения по ускорению процесса адаптации студентов-первокурсников.

Для цитирования: Резник С. Д., Черниковская М. В., Носова Е. В. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 36 – 41. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-36-41.

Теоретические и методические аспекты особенностей адаптационных процессов студентов младших курсов

Успех формирования будущего специалиста в вузе во многом зависит от качества и сроков процесса адаптации студента на младших курсах обучения, а также от того, как студент овладевает знаниями и навыками, необходимыми для его успешного функционирования в студенческой среде.

Проблема адаптации студентов-первокурсников представляет собой одну из важных проблем и по сей день является традиционным предметом дискуссий [1 – 11]. Адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий учета и использования возможностей еще не до конца сформировавшегося организма взрослого человека.

Актуальность проблемы заключается в том, что она определяется важнейшими социальными требованиями к высшим учебным заведениям, которые должны ориентировать систему образования не только на получение студентами профессиональных знаний, но и на развитие личности, формирование познавательных и созидательных способностей, способствовать успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Пензенским государственным университетом архитектуры и строительства проведено исследование «Из-

менение состава, жизненных приоритетов и социальная устойчивость студентов высших учебных заведений», одним из направлений которого являлось изучение адаптационных процессов студентов-первокурсников. В социологическом опросе приняли участие 403 студента, обучающиеся в 13 вузах России, расположенных на территории пяти федеральных округов. Одной из целей данного исследования являлось объективное изучение процесса адаптации первокурсников к условиям обучения в университете.

В этом направлении нами была проделана следующая работа:

- 1) изучена сущность адаптационных процессов студентов младших курсов российских вузов;
- 2) рассмотрены виды и стадии адаптации студентов;
- 3) проанализированы проблемы адаптационных процессов студентов младших курсов в реальных условиях перехода на двухуровневую систему обучения;
- 4) разработаны и реализованы рекомендации по повышению качества процесса адаптации к обучению в вузе.

Понятие «адаптация» было использовано в 1865 г. немецким физиологом Г. Аубертом для обозначения изменения чувствительности при длительном воздействии адекватного раздражителя. Оно стало одним из центральных понятий в науках о жизни – философии, физиологии, медицине, психологии. Существует множест-

во определений феномена адаптации. В обобщенном виде адаптация описывается как приспособление, необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях, а также как процесс включения индивида в новую социальную среду, освоение им специфики новых условий [1, с. 256].

Термин «адаптация», чрезвычайно популярный в первой половине XX века, до сих пор является предметом пристального внимания ученых. Они пришли к выводу, что существует глубокая взаимозависимость между различными видами адаптации человека. Социальная адаптация стала пониматься как «готовность к выполнению различных социальных ролей, устойчивость социальных связей» [12, с. 7; цит. по: 2, с. 13].

Социальная адаптация – это «процесс и одновременно результат внутренней и внешней гармонизации личности со средой, процесс активного приспособления личности, уравнивающий потребности человека и требования среды. Показателями адаптации человека являются его сбалансированные взаимоотношения с окружающими людьми, успешность в деятельности, гармоничность в поведении» [2, с. 14].

Под адаптацией студента в вузе понимается «непрерывный, внутренне обусловленный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении» [3, с. 237].

Очень часто организация учебной деятельности на первом курсе не обеспечивает в должной мере адаптацию студентов к специфическим условиям высшей профессиональной школы. В результате неправильных подходов к организации педагогического процесса, несогласованности действий преподавателей, недостаточного внимания к решению этой проблемы со стороны администрации и преподавателей вузов студентам довольно сложно адаптироваться к учебному процессу [4].

Студенческая жизнь начинается, как правило, с первого курса. Поэтому успешная адаптация первокурсника к особенностям обучения в вузе является залогом развития каждого студента не только как человека, но и как будущего специалиста. При поступлении в вуз у всех абитуриентов есть определенные установки и стереотипы, которые после начала обучения начинают меняться. Новый коллектив, обстановка, требования, неумение пользоваться личной свободой и денежными средствами приводят к возникновению проблем в обучении и общении с сокурсниками, преподавателями. Проходит определенное время, прежде чем студент приспособится ко всем требованиям обучения в вузе.

В научной литературе выделяют два вида социальной адаптации студентов-первокурсников:

1. Социально-психологическая адаптация, под которой понимается приспособление индивида к группе,

взаимоотношения с ней, выработка собственного стиля поведения. У подростка формируется потребность быть взрослым, осознавать себя личностью, отличной от других людей. Отсюда стремление к самоутверждению, самореализации, самоопределению, которые могут стать причиной неадекватных реакций.

2. Социально-профессиональная адаптация – это вхождение в специальность и общество, т. е. овладение нормами и функциями будущей профессиональной и социальной деятельности.

В адаптации личности студента-первокурсника к новой для него социокультурной среде вуза можно выделить следующие стадии [5]:

начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

аккомодация, т. е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социокультурной средой;

ассимиляция, т. е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

Российские ученые выделяют три блока факторов, влияющих на адаптацию к процессу обучения в университете: социологический, психологический и педагогический [6].

Адаптация происходит на протяжении всех лет обучения, но наиболее важным периодом, своеобразным фундаментом, является период обучения на младших курсах. Поэтому именно в этот период необходимо создать оптимальные условия для успешной адаптации студентов [7].

Анализ адаптационных процессов студентов младших курсов

В результате исследования нами выявлено, что в 52 % случаев приоритетное влияние на желание студентов обучаться в вузе оказала необходимость личностного и профессионального развития для благополучного трудоустройства. 14 % сегодняшних студентов поступали в вуз под влиянием интереса к учебной деятельности и позитивного отношения к процессу получения новых знаний. Престижность факта наличия высшего образования послужила причиной для поступления в вуз еще для 12 % опрошенных студентов. И всего 15 % сегодняшних студентов пытались отсрочить или заменить выход на работу или уход в армию фактом поступления в вуз. Система других социальных установок относительно жизненных ценностей оказала влияние на остальные 7 % сегодняшних студентов (табл. 1).

Таблица 1. Мотивы желания студентов обучаться в вузе
Table 1. Motives of the students' desire to study at university

№ п/п	Варианты ответов	Всего, %
1.	Понимание необходимости личного и профессионального развития для благополучного трудоустройства	52,0
2.	Учет престижности факта наличия высшего образования	15,0
3.	Интерес к учебной деятельности и позитивное отношение к процессу получения новых знаний	14,0
4.	Стремление отодвинуть момент выхода на работу или ухода в армию	12,0
5.	Другие социальные установки относительно жизненных ценностей	7,0
Итого		100,0

Из таблицы 1 видно, что большинство опрошенных студентов, поступаая в высшее учебное заведение, задумываются о своем личном становлении и развитии будущего потенциала.

Для успешного поступления в вуз 40,2 % опрошенных пользовались услугами репетитора по предметам,

по которым собирались сдавать ЕГЭ, 30,3 % опрошенных респондентов самостоятельно готовились к ЕГЭ, 24,5 % посещали занятия репетитора по всем предметам (табл. 2).

Таблица 2. Подготовка школьников к поступлению в вуз
Table 2. Preparation of pupils for entrance to university

№ п/п	Варианты ответов	Всего, %
1.	Посещали репетиторов по некоторым предметам, по которым собирались сдавать ЕГЭ и чувствовали недостаток знаний	40,2
2.	Самостоятельно, без помощи репетиторов изучали школьную программу	30,3
3.	Посещали репетиторов по всем предметам ЕГЭ	24,5
4.	Особо не усердствовали, поскольку знали, что будут обучаться на платной основе	5,0
Итого		100,0

Таким образом, 122 человека из 403 респондентов самостоятельно изучали школьную программу и готовились к поступлению в высшее учебное заведение, что говорит о самостоятельности первокурсников.

Мониторинг показал: 53 % студентов испытывают большую склонность к учебной деятельности, старатель-

но учатся и имеют высокую посещаемость, 9 % сегодняшних студентов испытывают стремление к творческой деятельности, 11 % респондентов испытывают желание к научной деятельности, 24 % студентов ищут работу или уже работают и лишь 3 % опрошенных испытывают тягу к развлекательной деятельности (табл. 3).

Таблица 3. Предпочтения студентов в период обучения
Table 3. Preferences of students during the training period

№ п/п	Варианты ответов	Всего, %
1.	Интерес к учебной деятельности (старательно учусь, имею высокую посещаемость и т. д.)	53,0
2.	Интерес к трудовой деятельности (ищу работу или работаю по специальности)	24,0
3.	Интерес к научной деятельности (увлекаюсь исследованиями и углубленными познаниями)	11,0
4.	Тяга к творческой деятельности (самостоятельность, искусство и др.)	9,0
5.	Тяга к развлекательной деятельности (большую часть времени посвящаю досуговым мероприятиям)	3,0
Итого		100,0

Анализ показывает, что мотивы получения высшего образования являются преимущественно внешними – это престижность получения высшего образования и квалифицированной специальности, востребованной на рынке труда. Также важна перспектива улучшить свою личную жизнь. На первом месте стоят факторы, связанные с будущим студента. Из проведенного опроса видно, что у студентов развит интерес к учебной деятельности. Они готовы к профессиональному развитию.

При поступлении в вуз каждый человек непосредственно сталкивается с другими людьми, возникают различные взаимоотношения: с одногруппниками, преподавателями или студентами других групп. И конечно, приходится адаптироваться к новым знакомым, но не всем этот процесс дается очень легко.

Результаты опроса показали, что 43,9 % опрошенных студентов считают, что благополучность процесса их адаптации в большей степени зависит от собственно-

го характера и темперамента, 22,6 % считают, что от уровня самостоятельности, 22,8 % ответивших полагают, что это зависит от особенностей студенческой груп-

пы, остальные 10,6 % склонны считать, что процесс адаптации зависит от содержания и уровня развития организационной культуры в вузе (табл. 4).

Таблица 4. Факторы зависимости адаптации студента к специфике обучения в вузе

Table 4. Factors based on adapting the student to the specifics of university studies

№ п/п	Варианты ответов	Всего, %
1.	От характера и темперамента студента	43,9
2.	От особенностей студенческой группы	22,8
3.	От уровня самостоятельности студента	22,6
4.	От содержания и уровня развития организационной культуры в вузе	10,6
Итого		100,0

После поступления в вуз у многих студентов появляются какие-то трудности. Так, 50,9 % студентов-первокурсников волнуют трудности в обучении, ведь нужно приспособиться к новым формам обучения. 37,7 %

студентов испытывают проблемы в общении со сверстниками, ведь уходят многие друзья, и приходится находить новых. А у 11,4 % возникают трудности в общении с преподавателями (табл. 5).

Таблица 5. Проблемы, с которыми сталкиваются начинающие учиться студенты

Table 5. Problems faced by freshmen

№ п/п	Варианты ответов	Всего, %
1.	Трудности адаптации к новым формам обучения	50,9
2.	Трудности в общении со сверстниками	37,7
3.	Трудности в общении с преподавателями	11,4
Итого		100,0

Таким образом, студенты испытывают наибольшие трудности в адаптации к процессу обучения из-за того, что нужно приспособиться к новым формам обучения. Но студенты достаточно легко находят общий язык с преподавателями и адаптируются в университетской среде.

Заключение

1. Конкурентоспособность будущего специалиста напрямую зависит от качества адаптации к среде вуза. Исследование в этой области является весьма значительным и актуальным. Адаптация – это процесс, в котором организация учебно-познавательной деятельности студента должна способствовать наиболее полной реализации личностного потенциала. В результате мониторинга было выявлено, что студенты испытывают наибольшие трудности в адаптации к специфике обучения в вузе и университетской среде, так как это новый этап в их жизни, им необходимо приспособиться к новым формам обучения, находить общий язык с одноклассниками и преподавателями. Чтобы студенты проявляли большую активность в деятельности различных сфер вуза, помимо учебной, необходимо проводить мероприятия, способствующие выявлению и реализации у студентов способностей к различным видам творчества и развитию творческого мышления и самостоятельности.

2. Для того чтобы ускорить процесс адаптации к специфическим условиям обучения в вузе, рекомендуем:

- на первых занятиях ознакомить студентов с системой обучения в вузе и требованиями к уровню знаний, спецификой обучения в вузе, ее отличиями от школьной, довести до каждого студента понятие дисциплины;
- грамотно выдержать ритуал «Посвящение в студенты»;

- читать курс «Введение в профессию»;
- активизировать работу преподавателей-кураторов в группах;
- знакомить с историей учебного заведения и выпускниками, прославившими его;
- проводить ежемесячную аттестацию, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь;
- использовать различные формы взаимодействия со студентами младших курсов.

3. В Пензенском государственном университете архитектуры и строительства на базе Института экономики и менеджмента функционирует Институт студенческих лидеров, где большое внимание уделяется адаптации первокурсников. В институте студенческих лидеров студенты раскрывают свой потенциал в научной, культурной, спортивной и других сферах деятельности, что позволяет привыкнуть к новым условиям обучения в университете. Также каждого первокурсника прикрепляют за старшекурсником, который передает опыт и способствует быстрой адаптации в вузе.

В этом же институте два раза в год, весной и летом, проходят занятия в школе управления, которая помогает старшеклассникам пензенских школ определиться с выбором профессии, подготовиться к учебе в вузе и самостоятельной жизни.

Занятия в летней и весенней школах управления на неделю погружают школьников в вузовскую среду, позволяют увидеть вуз «изнутри». Это подразумевает знакомство с преподавателями, активными студентами вуза, получение полезной информации и жизненного опыта посредством живого общения.

4. Для преодоления трудностей адаптации в вузе студентам можем дать следующие рекомендации:

- учитывать мнение окружающих, даже если собственная точка зрения расходится с идеями и предложениями остальных, постараться прислушаться к их мнению;
- быть дружелюбными, стараться соблюдать нейтральные уважительные и приветливые взаимоотношения;
- относиться к выполнению своих обязанностей сосредоточенно и ответственно;
- проводить совместные мероприятия в группе во внеурочное время, нацеленные на сплочение группы;

– действовать целенаправленно, устранять все негативные факторы, не настраивать против себя одноклассников, стараться находить компромиссы;

– уделять особое внимание встречам с преподавателями и кураторами, посещать кураторские часы и индивидуальные консультации преподавателей (интересными для младших курсов являются встречи с выпускниками, добившимися высоких профессиональных результатов);

– принимать участие в тренингах, направленных на социальную адаптацию студентов- первокурсников.

Литература

1. Кибанов А. Я., Дуракова И. Б. Управление персоналом организации. Актуальные технологии найма, адаптации и аттестации: учебное пособие. М.: КноРус, 2012, 368 с.
2. Молодцова Т. Д. Диагностика адаптации студентов первого курса к требованиям вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 5. С. 13 – 17.
3. Зарипов Р. Н., Зарипова И. Р. Адаптация студентов в технологическом вузе: психолого-педагогический аспект // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. С. 236 – 242.
4. Антипова Л. А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе // Казанский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 52 – 56.
5. Земцова Е. М. Адаптация студентов младших курсов к вузу как основа будущей конкурентоспособности специалиста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 26. С. 146 – 148.
6. Крысова В. А., Федяева Ж. Ю. Профессиональная адаптация студентов-первокурсников через вовлечение в научно-творческую деятельность // Концепт. 2014. № S6. С. 36 – 40. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2014/14563.htm>
7. Долгова В. И., Кондратьева О. А., Нижегородцева Е. С. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете // Концепт. 2015. Т. 31. С. 66 – 70. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/95520.htm>
8. Резник С. Д., Игошина И. А. Студент вуза: технологии и организация обучения в вузе: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. / под ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. М.: ИНФРА-М. 2015. 366 с.
9. Резник С. Д. Кто научит студента жить? // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 146 – 151.
10. Федотова Л. А. К вопросу о средствах адаптации студентов-первокурсников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 43. С. 133 – 135.
11. Цилюгина И. Б. Трудности процесса адаптации студентов-первокурсников учреждений среднего профессионального образования и способы их разрешения // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 42 – 45.
12. Кудрявцев В. Н., Несерсянц В. С. Социальные отклонения // Введение в общую теорию. М.: Юридическая литература, 1984. 320 с.

ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO TRAINING CONDITIONS AT UNIVERSITY: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS

Semen D. Reznik^{1, @1}, Marina V. Chernikovskaya^{1, @2}, Elizaveta V. Nosova^{1, @3}

¹ Penza State University of Architecture and Construction, 28, Herman Titov St., Penza, Russia, 440028

^{@1} disser@bk.ru

^{@2} cherimar@rambler.ru

^{@3} nliza@list.ru

Received 04.04.2017.

Accepted 14.06.2017.

Keywords: first-year student, social adaptation, motivation, university, special educational programs competitiveness, Russian students.

Abstract: The article is devoted to the problem of adaptation of first-year students to the conditions for mastering educational programs at the university. It is based on the results of monitoring of students of Russian higher educational institutions within the framework of the research "Change in Composition and Life Priorities of Students of Higher Educational Institutions and Their Social Stability", executed by the Penza State University of Architecture and Construction. More than 400 students from 13 state universities in 5 federal districts of Russia took part in the monitoring.

The article features the results of monitoring of Russian students concerning their readiness for higher educational institutions. The results of the monitoring showed that the problem of adaptation of first-year students is a major issue, which still remains a subject for discussions while being the foundation of education in junior courses. The paper defines the concept of adaptation, presents the types and functions of the student's social adaptation and summarizes the conclusions of the study. Some proposals to improve the adaptation of first-year students have been developed and implemented.

For citation: Reznik S. D., Chernikovskaia M. V., Nosova E. V. Adaptatsiia studentov-pervokursnikov k usloviyam obucheniia v universitete: opyt, problemy, perspektivy [Adaptation of First-Year Students to Training Conditions at University: Experience, Problems, Prospects]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 36 – 41. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-36-41.

References

1. Kibanov A. Ya., Durakova I. B. *Upravlenie personalom organizatsii. Aktual'nye tekhnologii naima, adaptatsii i attestatsii* [Personnel management of the organization. Current technologies of hiring, adaptation and attestation]. Moscow: KnoRus, 2012, 368.
2. Molodtsova T. D. Diagnostika adaptatsii studentov pervogo kursa k trebovaniyam vuza [Diagnostics of adaptation of first-year students to university requirements]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniia = International Journal of Experimental Education*, no. 5 (2012): 13 – 17.
3. Zaripov R. N., Zaripova I. R. Adaptatsiia studentov v tekhnologicheskom vuze: psikhologo-pedagogicheskii aspekt [Adaptation of students in a technological university: the psychological and pedagogical aspect]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of Kazan Technological University*, no. 24 (2011): 236 – 242.
4. Antipova L. A. Pedagogicheskie tekhnologii uspekhnoi adaptatsii lichnosti studenta v protsesse obucheniia v vuze [Pedagogical technologies of successful adaptation of the student's personality in the process of studying at the university]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, no. 2 (2008): 52 – 56.
5. Zemtsova E. M. Adaptatsiia studentov mladshikh kursov k vuzu kak osnova budushchei konkurentosposobnosti spetsialista [Adaptation of undergraduate students to the university as a basis for the future competitiveness of a specialist]. *Vestnik Iuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*, no. 26 (2012): 146 – 148.
6. Krysova V. A., Fediaeva Zh. Iu. Professional'naia adaptatsiia studentov-pervokursnikov cherez вовлечение v nauchno-tvorcheskuiu deiatel'nost' [Professional adaptation of first-year students through involvement in scientific and creative activities]. *Kontsept = Concept*, no. S6 (2014): 36 – 40. Available at: <https://e-koncept.ru/2014/14563.htm>
7. Dolgova V. I., Kondrateva O. A., Nizhegorodtseva E. S. Issledovanie adaptatsii pervokursnikov k obucheniiu v universitete [The study of the adaptation of first-year students to university studies]. *Kontsept = Concept*, vol. 31 (2015): 66 – 70. Available at: <https://e-koncept.ru/2015/95520.htm>
8. Reznik S. D., Igoshina I. A. *Student vuza: tekhnologii i organizatsiia obucheniia v vuze* [Student of the university: technology and organization of training in the university]. 4th ed. Moscow: INFRA-M, 2015, 366.
9. Reznik S. D. Kto nauchit studenta zhit'? [Who will teach the student to live?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, no. 1 (2015): 146 – 151.
10. Fedotova L. A. K voprosu o sredstvakh adaptatsii studentov-pervokursnikov [On the issue of means of adaptation of first-year students]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniia = Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*, no. 43 (2015): 133 – 135.
11. Tsilyugina I. B. Trudnosti protsessa adaptatsii studentov-pervokursnikov uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniia i sposoby ikh razresheniia [Difficulties in the process of adaptation of first-year students of institutions of secondary vocational education and ways to resolve them]. *Srednee professionalnoe obrazovanie = Secondary vocational education*, no. 1 (2015): 42 – 45.
12. Kudriavtsev V. N., Neresians V. S. Sotsial'nye otkloneniia [Social deviations]. *Vvedenie v obshchuiu teoriyu* [Introduction to the general theory]. Moscow: Iuricheskaiia literatura, 1984, 320.

УДК 378.1; 371.3

ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ХОККЕЕМ

Илья И. Сапегин^{1, @}

¹ Новокузнецкий филиал (институт) Кемеровского государственного университета, Россия, 654041, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, 23
@ sapegin.ii@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.12.2016.
Принята к печати 03.02.2017.

Ключевые слова: технология системно-педагогического моделирования, культура самостоятельной работы обучающегося, культура самостоятельной работы педагога, культура самостоятельной работы личности, педагогическое моделирование, педагогическая методология.

Аннотация: В статье определены методы исследования социализации обучающихся, занимающихся хоккеем, представлены детерминации и модели исследования. В структуре исследования предусмотрен анализ портфолио обучающегося, занимающегося хоккеем, а также метод анкетирования, гарантирующий повышение качества исследования в системном поиске оптимальных возможностей верификации качества социализации в модели развития личности в хоккее. Использование метода анкетирования в структуре анализа качества созданных портфолио обучающегося обеспечивает повышение качества исследования, гарантирует надежность и объективность, достоверность и научность получаемых результатов исследования. Особенности составления вопросов анкеты определили учет таких функций и принципов научного исследования, как доступность, возрастосообразность, гибкость, соответствие поставленной цели полученным результатам, системность получаемых результатов, объективность, четкость, точность, соответствие нормам культуры и права. Возможности анкетирования определяются в системе достоверных результатов, обучающиеся 6 – 8 классов отражают в ответах свои взгляды на проблему занятий хоккеем и оценку достижений и возможностей в хоккее. Воспроизводимость социального опыта в структуре занятий хоккеем определяет формирование модели социализации и самореализации обучающегося. Конструктивность оценки качества социализации и самореализации отражается в уровне достижений личности и оценки данных показателей и величин социально-образовательным пространством с его нормами культуры, этики и пр.

Для цитирования: Сапегин И. И. Возможности исследования особенностей социализации обучающихся, занимающихся хоккеем // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 42 – 47. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-42-47.

Исследование социализации обучающегося, занимающегося хоккеем, – сложный процесс, возможность объективизации качества которого зависит от множества факторов и условий воспроизводства опыта социальных отношений.

Современная практика решения задач и проблем социализации для системы образования представляет собой универсальное средство включения обучающегося в систему социального наследия и культуры общества и государства, определяемого в нашей ситуации в трех направлениях оценки качества и масштаба сравнения (широкий смысл – макромасштаб, узкий смысл – мезомасштаб, локальный смысл – микромасштаб).

В таком понимании можно определить социализацию как продукт развития научно-педагогической мысли в трех смыслах.

Социализация (широкий смысл) – педагогический конструкт и система поощрения социально значимых форм сотрудничества и взаимодействия, саморазвития и самореализации личности, включенной в иерархию смыслов и продуктов развития личности и общества, гарантирующий качественное формирование опыта социаль-

ных отношений, устойчивую модель научного мировоззрения, персонифицированное решение задач «хочу, могу, надо, есть», продуктивную систему коррекции оценки качества деятельности и взаимоотношений в модели гуманизма, толерантности, конкурентоспособности, гибкости, устойчивости развития и самосохранения.

Широкий смысл определяется в макроуровневом описании того или иного явления или процесса, гарантируется универсальная система определения и визуализации существенных научно обоснованных свойств рассматриваемого объекта и связей данного объекта с другими научно-педагогическими функциями и продуктами, единицами и моделями.

Социализация (узкий смысл) – процесс качественно-го решения задач сотрудничества и взаимодействия личности с коллективом субъектов социального пространства (образовательные, профессиональные и прочие среды и пространства являются частью выделенного объекта), оценка качества которого определяется в модели принятия личностью системы ценностей социального воспроизводства уровня развития общества, а также принятием данной личности обществом как субъекта

поля и среды социальных отношений, продолжающих традиционные и инновационные способы сотрудничества, самовыражения, самоутверждения, самореализации, гуманизации отношений и продуктивных форм выбора особенностей развития и сотрудничества личности и коллектива.

Узкий смысл определяется в мезоуровневом описании того или иного явления или процесса, гарантируется частно-предметное определение и решение задач и противоречий рассматриваемого объекта научного поиска и научно-педагогического исследования. Чаще всего модели данного уровня визуально представляют собой педагогические процессы, реализуемые в структуре организуемой педагогом профессионально-педагогической деятельности и профессионально-трудовых отношений.

Социализация (локальный смысл) – процедура формирования опыта социального воспроизводства опыта деятельности и общения, определяемых и корректируемых, модифицируемых и реконструируемых в ситуативных условиях сотрудничества, рефлексии и взаимодействия.

Локальный смысл определяет способность личности решать задачи, визуализируемые и регламентируемые в модели «здесь и сейчас», гарантирует сиюминутное, точное воспроизводство общего уровня культуры и качества решения профессионально-педагогических задач, условий, противоречий, проблем и дилемм.

Определим особенности организации социализации обучающихся, занимающихся хоккеем, в модели современного непрерывного образования, гарантирующего устойчивое формирование потребностей личности в социально значимых продуктах развития и становления личности и культуры взаимоотношений, выделив работы по теории и практике детерминации возможностей непрерывного образования, являющихся базовым конструктом выбора оптимального развития личности в системе образования [1 – 5]; теоретическим основам использования педагогического моделирования в структуре научного исследования в педагогике ресурсом организуемой в работе практики [6 – 11]; возможности планирования и детализации возможностей самоанализа как конструкта верификации качества определяемых и решаемых задач развития и объективности целеполагания [12]; способности личности к уточнению и детализации словесно-логических и структурно-логических механизмов оптимизации решений [6 – 8; 13]; особенности детализации технологии системно-педагогического моделирования как условия продуктивного выбора личности в структуре уточнения моделей социализации и самореализации [7; 14 – 16]; культуре самостоятельной работы личности как продукте эволюции модели деятельности и общения [10; 13; 17].

Качество социализации личности через хоккей в данной работе будет определяться в структуре теоретико-эмпирических положений, опубликованных в работах [1 – 5; 10; 18 – 20].

Определим структуру портфолио обучающегося, занимающегося хоккеем, в различные периоды возрастного развития и становления, выделим вопросы анкетирования, фасилитирующего исследование качества социализации обучающегося подросткового возраста, уточним понятийный аппарат организуемой работы.

Социализация обучающегося, занимающегося хоккеем, – процесс длительного, многомерного, поэтапного включения обучающегося в систему социальных отношений, определяющих приоритеты развития личности в поле социально значимых условий и возможностей самореализации и самоутверждения личности, способной гибко реагировать на все происходящие изменения в обществе и в сфере формирования потребностей, интересов, целеполагания, моделей деятельности и отношений, предопределяющих успешность и конкурентоспособность личности как условий продуктивной самоорганизации и самосохранения.

Портфолио обучающегося, занимающегося хоккеем, – продукт рефлексии, определяющий в поле смыслов, ценностей и продуктов развития и самореализации личности совокупность результатов самоутверждения как моделей и ресурсов самосохранения личности и общества.

Портфолио обучающегося, занимающегося хоккеем, может быть определено в следующих конструктах моделирования.

– «Моя визитка». Определяется резюме в доступной, наглядной форме с использованием различных моделей самопрезентации. Фотография предоставляется как на паспорт или любой другой деловой документ. Краткая информация представляется по итогам достижений обучающегося в различных направлениях деятельности, где хоккей определяет большее количество и качество достижений личности.

– «Мои родители». Описываются обучающимся родители, отношение к ним, возможность построения полисубъектных отношений в семье, система сотрудничества и взаимоподдержки в семье. Семейные традиции и особенности регламентации отношений могут быть описаны в структуре данного направления самоанализа деятельности и достижений.

– «Моя семья». Предоставляется анализ биографических материалов семейного альбома, непосредственно связанного с обучающимся, включенным в познание корней и семейного наследия.

– «Мои друзья». Показаны друзья обучающегося, приводятся материалы, интерес к которым может быть проиллюстрирован с различных позиций сравнения и сопоставления данных.

– «Мои педагоги». Описываются любимые педагоги обучающегося. Предоставляется материал, связанный с обучением в школе и в ДЮСШ;

– «Мой хоккей». Описываются особенности включения обучающегося в структуру занятий хоккеем, приводятся в хронологическом порядке награды.

– «Моя школа». Описывается школа, в которую ходит обучающийся, приводятся исторические сведения об истории появления и работы школы.

– «Мои цели». Отражаются цели обучающегося, включенного в систему занятий различными видами социально востребованной деятельности;

– «Мои хобби». Определяются и визуализируются данные по различным направлениям самовыражения и самореализации обучающегося.

– «Моё свободное время». Обучающимся отражается особенность времяпровождения в различные промежутки жизнедеятельности, не связанные с обучением в школе и в структуре занятий хоккеем.

– «Мой внутренний мир». Описывается качество и особенности формирования интересов и способов самодтверждения личности.

– «Мои интересы». Описываются сформированные интересы в модели современного образования и культуры, спорта и досуга, науки и искусства.

– «Мой опыт». Определяется опыт и его качества в решении задач развития личности в модели сотрудничества и самовыражения.

Выделенные в портфолио модели самовыражения обучающегося могут быть дополнены различными направлениями сопоставления и самовыражения личности, включенной в процесс активного самопознания и самореализации.

Необходимо в будущем разработать шкалу оценок и отметок качества реализации идей развития личности в модели уточнения портфолио обучающегося. Данная практика будет осуществлена после определения совокупности данных портфолио обучающегося, занимающегося хоккеем.

Педагогические условия оптимизации качества моделирования портфолио обучающегося, занимающегося хоккеем, – это совокупность оптимальных форм и механизмов, ресурсов и процедур решения задач, детерминированных в системе образования, непосредственно связанных с портфолио.

Педагогические условия оптимизации качества моделирования портфолио обучающегося, занимающегося хоккеем включают:

– сформированность интересов занятий хоккеем в структуре социализации и самореализации, самовыражения и самоактуализации личности обучающегося;

– учет особенностей и возможностей оптимального включения обучающегося в социальное пространство посредством хоккея;

– мотивация достижений личности через хоккей и непосредственно связанные с хоккеем виды деятельности;

– учет условий и практики решения задач развития личности в модели современного образования, гарантирующего качественное определение и решение задач развития в конструктах социализации и учета нормального распределения способностей личности;

– формирование потребности в самоанализе и самопрезентации личности.

Анкетирование определит возможность сопоставления и сравнения полученных результатов, что повысит объективность и достоверность проводимого исследования.

Перечислим вопросы анкеты, определяющей условия и возможности исследования социализации личности через хоккей.

Определи последовательность своих любимых занятий.

Какие особенности занятий хоккеем тебя привлекают?

Ты можешь привести род занятий, который близок тебе, кроме хоккея?

Как ты оценишь свои способности и достижения в хоккее (по 10-балльной шкале оценок).

Какие особенности самовыражения ты можешь выделить в хоккее для нападающих, защитников, вратаря?

Кто тебе помог определиться с выбором занятий хоккеем?

Какие записи хоккейных игр ты бы привел в пример для просмотра будущим хоккеистам?

Что тебе не нравится в учебно-тренировочном процессе в хоккее?

Что можно выбрать в качестве альтернативы игры в хоккей в летний период?

Как можно достичь максимальных результатов в хоккее?

Что бы ты хотел в течение года определить в своих достижениях в хоккее?

На какую вершину ты поднимешься в хоккее (по твоим прогнозам)?

Что в структуре самореализации в профессиональном выборе хоккейного игрока может быть определено после окончания школы (направления обучения и образовательная организация, в которую будут поступать обучающийся)?

Определи качество учебно-тренировочного процесса, в котором ты был на протяжении текущего месяца, полугодия, года.

Оцени – насколько популярен хоккей среди молодежи (по 10-балльной шкале оценок).

Выдели направления учебно-тренировочного процесса, где необходимо тщательно отслеживать результаты достижений обучающегося, занимающегося хоккеем.

Выдели способы и условия повышения качества современного учебно-тренировочного процесса.

Чего недостаёт в учебно-тренировочном процессе на твой взгляд?

Выделенные конструкты исследования качества социализации личности помогут нам выделить и уточнить условия и возможности социализации обучающегося через хоккей.

Качество исследования особенностей социализации личности определяет и качество решения задач персонализированного развития личности в учебном коллективе и системе образования в целом. От возможности повышения уровня культуры социальных отношений и способности личности быть включенной в социально значимые проблемы развития и самоутверждения личности зависит практика позитивных отношений в коллективе, качество реализации идей гуманизма, толерантности, здоровьесбережения, продуктивности, конкурентоспособности, креативности и прочих социально и профессионально значимых ориентиров развития и самосохранения.

Успешность личности является следствием качественно решенных задач социализации и самореализации, не исключение и успешность обучающегося, занимающегося хоккеем.

Литература

1. Сапегин И. И. Детерминации категории «социализация» в подготовке будущего тренера по хоккею // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. науч. конфер. студ., аспирантов и молодых ученых / под общ. ред. М. В. Темлянцева. Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2016. Вып. 20. Ч. II: Гуманитарные науки. С. 298 – 300.

2. Сапегин И. И. Некоторые особенности детерминации категории «социализация» в конструктах педагогики развития и физической культуры // Информация как двигатель научного прогресса: сб. стат. междунауч.-практ. конфер. (Челябинск, 3 сентября 2016 г.). Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 103 – 105.
3. Сапегин И. И. Социализация обучающегося в моделях педагогической методологии // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях: сб. матер. XVII Всеросс. студ. науч.-практ. конфер. с междунауч. участием. Воронеж: ВЭПИ, 2016. С. 360 – 362.
4. Сапегин И. И., Козырева О. А. Возможности исследования качества социализации обучающихся, занимающихся хоккеем // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8(64). С. 371 – 375.
5. Сапегин И. И., Козырева О. А. Особенности детерминации и уточнения категории «социализация» в исследовании качества социализации обучающихся, занимающихся хоккеем // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 4(60). С. 447 – 442.
6. Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. № 8. С. 14 – 23.
7. Козырев Н. А., Козырева О. А. Специфика и возможности педагогического моделирования в процессе использования технологии системно-педагогического моделирования в вузе // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12. С. 1110 – 1114.
8. Козырева О. А., Козырев Н. А. Некоторые возможности определения понятий «педагогическое проектирование» и «педагогическое моделирование» в структуре подготовки педагогов // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 8(48). С. 43 – 52.
9. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 12(165). С. 129 – 135.
10. Коновалов С. В., Козырева О. А. Организация продуктивной самостоятельной работы студентов как социально-профессиональная проблема // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2(18). С. 153 – 156.
11. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 1(178). С. 58 – 63.
12. Козырева О. А., Козырев Н. А. Педагогическая рефлексия в модели детерминации, оптимизации и исследования качества профессионально-педагогической подготовки // Психология, социология и педагогика. 2015. № 8(47). С. 13 – 22.
13. Свиначенко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92 с.
14. Козырева О. А. Продуктивность использования технологии системно-педагогического моделирования в модели формирования культуры самостоятельной работы педагога // European Social Science Journal. 2015. № 5. С. 164 – 171.
15. Козырева О. А. Технология системно-педагогического моделирования в условиях непрерывного профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-2. С. 355 – 359.
16. Козырева О. А., Козырев Н. А. Педагогика непрерывного профессионального образования как модель современной культуры // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12. С. 87 – 93.
17. Козырева О. А. Некоторые модели формирования культуры самостоятельной работы педагога и обучающегося в системе непрерывного профессионального образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 5-4(49). С. 144 – 149.
18. Бойкин И. С., Сапегин И. И. Возможности организации воспитательной работы в образовательной организации // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. науч. конфер. студ., аспирантов и молодых ученых / под общ. ред. М. В. Темлянцева. Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2016. Вып. 20. Ч. II. Гуманитарные науки. С. 168 – 170.
19. Сапегин И. И., Козырева О. А. Возможности воспитательной работы в модели организации классных часов // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 7(63). С. 399 – 403.
20. Сапегин И. И., Козырева О. А. Особенности исторического подхода в исследовании социализации и самореализации обучающихся, занимающихся хоккеем // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 9(65). С. 378 – 384.

RESEARCH OPTIONS FOR SPECIAL CHARACTERISTICS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS INVOLVED IN HOCKEY

Ilya I. Sapegin^{1, @}

¹ Kemerovo State University (Novokuznetsk branch), 23, Tsiolkovsky St., Novokuznetsk, Russia, 654041

@ sapegin.ii@yandex.ru

Received 19.12.2016.

Accepted 03.02.2017.

Keywords: Technology system-pedagogical modeling of self-dependent living activities culture of student, the culture of self-dependent living activities of the teacher, of self-dependent living activities culture personality, pedagogical modeling, pedagogical methodology.

Abstract: The paper defines methods for studying of socialization of students involved in hockey; it represents determinations and study models. The structure of the study provides an analysis of portfolio of a student engaged in hockey, as well as the method of questioning that guarantees to improve the quality of research in the system search for the best opportunities in the socialization of the quality of verification of identity development model involving hockey. The use of questionnaires in the analysis of students' portfolios enhances the quality of research, ensures its reliability and objectivity of the results obtained. The features of the questionnaire provide such functions and principles of scientific research as accessibility, age-conformity, flexibility, compliance with the objective results obtained, consistency of the results, objectivity, clarity, accuracy, compliance culture and law. Opportunities of the survey are defined in the system of reliable results; in their responses, 6-8 graders reflect their views on the problem of hockey classes and assessment of the achievements and opportunities in hockey. Reproducibility of social experience in the structure of hockey classes determines the formation of a model of socialization and self-learning. Constructive evaluation of the quality of socialization and self-realization is reflected in the level of the individual achievements and evaluation of these indicators and assessment by the social and educational space with its norms of culture, ethics, etc.

For citation: Sapegin I. I. Vozможности issledovaniia osobennostei sotsializatsii obuchaiushchikhsia, zanimaiushchikhsia khokkeem [Research Options for Special Characteristics of Socialization of Students Involved in Hockey]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 42 – 47. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-42-47.

References

1. Sapegin I. I. Determinatsii kategorii «sotsializatsiia» v podgotovke budushchego trenera po khokkeiu [Determination of "socialization" category in the preparation of the future of coach hockey]. *Nauka i molodezh': problemy, poiski, resheniia: tr. Vseross. nauch. konfer. stud., aspir. i molodykh uchenykh* [Science and youth: problems, searches, solutions: Proc. Russ. Sc. Conf. students, postgraduates and young scientists]. Ed. Temliantsev M. V. Novokuznetsk: Izd. tsentr SibGIU, vol. 20, part II. Humanitarian sciences (2016): 298 – 300.
2. Sapegin I. I. Nekotorye osobennosti determinatsii kategorii «sotsializatsiia» v konstruktakh pedagogiki razvitiia i fizicheskoi kul'tury [Some features of the determination of "socialization" category in the constructs of pedagogy and physical education]. *Informatsiia kak dvigatel' nauchnogo progressa: sb. stat. mezhdun. nauch.-prakt. konfer. (Cheliabinsk, 3 sentyabrya 2016 g.)* [Information as an engine of scientific progress: Proc. Intern. Sc.-Prac. Conf. (Chelyabinsk, September 3, 2016)]. Ufa: OMEGA SAINS, 2016, 103 – 105.
3. Sapegin I. I. Sotsializatsiia obuchaiushchegosia v modeliakh pedagogicheskoi metodologii [Socialization of student models in teaching methodology]. *Aktual'nye problemy nauki v studencheskikh issledovaniiax: sb. mater. XVII Vseross. stud. nauch.-prakt. konfer. s mezhdun. uchastiem* [Actual problems of science in students' studies: Proc. XVII All-Russian stud. Sc.-Prac. Conf. with the Intern. Participation]. Voronezh: VEPI, 2016, 360 – 362.
4. Sapegin I. I., Kozyreva O. A. Vozможности issledovaniia kachestva sotsializatsii obuchaiushchikhsia, zanimaiushchikhsia khokkeem [Features quality study of socialization of students involved in hockey]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii = Modern scientific research and innovation*, no. 8(64) (2016): 371 – 375.
5. Sapegin I. I., Kozyreva O. A. Osobennosti determinatsii i utochneniia kategorii «sotsializatsiia» v issledovanii kachestva sotsializatsii obuchaiushchikhsia, zanimaiushchikhsia khokkeem [Features of determination and refinement category "socialization" as a study of socialization of students involved in hockey]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii = Modern scientific research and innovation*, no. 4(60) (2016): 447 – 442.
6. Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Pedagogicheskoe modelirovanie kak produkt i metod nauchno-pedagogicheskogo issledovaniia [Pedagogical modeling of the product and method of scientific-pedagogical research]. *Sovremennaya pedagogika = Modern pedagogy*, no. 8(48) (2015): 14 – 23.
7. Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Spetsifika i vozможности pedagogicheskogo modelirovaniia v protsesse ispol'zovaniia tekhnologii sistemno-pedagogicheskogo modelirovaniia v vuze [The specificity and the possibility of teaching simula-

tion in the use of technology in system-pedagogical university modeling]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii = Modern scientific research and innovation*, no. 12 2(015): 1110 – 1114.

8. Kozyreva O. A., Kozyrev N. A. Nekotorye vozmozhnosti opredeleniia poniatii «pedagogicheskoe proektirovanie» i «pedagogicheskoe modelirovanie» v strukture podgotovki pedagogov [Some features of the definition of "pedagogical design" and "pedagogical modeling" in the structure of training of teachers]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniia = Humanitarian research*, no. 8(48) (2015): 43 – 52.

9. Konovalov S. V., Kozyreva O. A. Vozmozhnosti pedagogicheskogo modelirovaniia v reshenii zadach nauchnogo issledovaniia [Features pedagogical modeling in solving the tasks of scientific research]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Tomsk state pedagogical University*, no. 12(165) (2015): 129 – 135.

10. Konovalov S. V., Kozyreva O. A. Organizatsiia produktivnoi samostoiatel'noi raboty studentov kak sotsial'no-professional'naia problema [Organization of productive independent work of students as a social and professional problems]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Vocational education in Russia and abroad*, no. 2(18) (2015): 153 – 156.

11. Konovalov S. V., Kozyreva O. A. Pedagogicheskoe modelirovanie v konstruktakh sovremennogo obrazovaniia [Teacher modeling constructs of contemporary education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Tomsk state pedagogical University*, no. 1(178) (2017): 58 – 63.

12. Kozyreva O. A., Kozyrev N. A. Pedagogicheskaiia refleksiiia v modeli determinatsii, optimizatsii i issledovaniia kachestva professional'no-pedagogicheskoi podgotovki [Pedagogical reflection in the determination of the model, optimize and research the quality of vocational and educational training]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika = Psychology, Sociology and Pedagogy*, no. 8(47) (2015): 13 – 22.

13. Svinarenko V. G., Kozyreva O. A. *Nauchnoe issledovanie po pedagogike v strukture vuzovskogo i dopolnitel'nogo obrazovaniia* [Scientific research on pedagogy in the structure of higher and further education]. Moscow: NIIaU MIFI, 2014, 92.

14. Kozyreva O. A. Produktivnost' ispol'zovaniia tekhnologii sistemno-pedagogicheskogo modelirovaniia v modeli formirovaniia kul'tury samostoiatel'noi raboty pedagoga [Efficiency of use of technology of system simulation and pedagogical model of formation of culture of independent work the teacher]. *European Social Science Journal*, no. 5 (2015): 164 – 171.

15. Kozyreva O. A. Tekhnologiiia sistemno-pedagogicheskogo modelirovaniia v usloviakh nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniia [Technology system-pedagogical modeling in continuous professional education]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*, no. 3-2 (2016): 355 – 359.

16. Kozyreva O. A., Kozyrev N. A. Pedagogika nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniia kak model' sovremennoi kul'tury [Pedagogy of continuing professional education as a model of modern culture]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniia = Humanitarian research*, no. 12(52) (2015): 87 – 93.

17. Kozyreva O. A. Nekotorye modeli formirovaniia kul'tury samostoiatel'noi raboty pedagoga i obuchaiushchegosia v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniia [Some models of the formation of the culture of independent work of the teacher and student in the system of continuing professional education]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii = Modern scientific research and innovation*, no. 5-4(49) (2015): 144 – 149.

18. Boikin I. S., Sapegin I. I. Vozmozhnosti organizatsii vospitatel'noi raboty v obrazovatel'noi organizatsii [Features of organization of educational work in educational organizations]. *Nauka i molodezh': problemy, poiski, resheniia: tr. Vseross. nauch. konfer. stud., aspir. i molodykh uchenykh* [Science and youth: problems, searches, solutions: Proc. Russ. Sc. Conf. students, postgraduates and young scientists]. Ed. Temliantsev M. V. Novokuznetsk: Izd. tsentr SibGIU, vol. 20, part II. Humanitarian sciences (2016): 168 – 170.

19. Sapegin I. I., Kozyreva O. A. Vozmozhnosti vospitatel'noi raboty v modeli organizatsii klassnykh chasov [The possibilities of educational work in the model of organization of classroom hours]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii = Modern scientific research and innovation*, no. 7(63) (2016): 399 – 403.

20. Sapegin I. I., Kozyreva O. A. Osobennosti istoricheskogo podkhoda v issledovanii sotsializatsii i samorealizatsii obuchaiushchikh, zanimaiushchikh khokkeem [Features of the historical approach to the study of socialization and self-realization of students involved in hockey]. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii = Modern scientific research and innovation*, no. 9(65) (2016): 378 – 384.

УДК 378+37.0

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУССИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Эдуард Г. Скибицкий^{1, @1}, Анна В. Перфилова^{2, @2}

¹ Сибирская академия финансов и банковского дела, Россия, 630051, г. Новосибирск, ул. Ползунова, 7

² Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия, 630049, г. Новосибирск-49, ул. Д. Ковальчук, 191

@1 skibit@yandex.ru

@2 sgups.english@yandex.ru

Поступила в редакцию 28.02.2017.

Принята к печати 17.04.2017.

Ключевые слова: комплексный подход, дискуссия, дискуссионная компетенция, дискуссионный язык, компоненты, дидактические условия, интерактивные методы, мониторинг, интегрированный курс.

Аннотация: В статье обоснована необходимость формирования у студентов технического вуза дискуссионной компетенции. Для этой цели предложено использовать комплексный подход. Методология разработки комплексного подхода основана на общенаучных принципах, учитывающих специфику формирования дискуссионной компетенции студентов. Уточнено содержание понятий: «дискуссионная компетенция» и «дискуссионная речь». Представлена структура дискуссионной компетенции. На основе семантического анализа дано определение словосочетанию «дидактические условия». Выявлены дидактические условия формирования дискуссионной компетенции, которые обеспечивают совокупность факторов целенаправленного педагогического воздействия на студента с целью формирования дискуссионной компетенции. Раскрыто содержание каждого дидактического условия. Представлена структура педагогического сопровождения формирования дискуссионной компетенции студентов. Подробно рассмотрены вопросы непрерывного педагогического мониторинга, использования интерактивных методов и дидактического обеспечения при формировании у студентов технического вуза дискуссионной компетенции. Подтверждена результативность выявленных дидактических условий формирования у студентов дискуссионной компетенции, что послужило теоретической основой для разработки педагогического инструментария по данному вопросу.

Для цитирования: Скибицкий Э. Г., Перфилова А. В. Дидактические условия формирования дискуссионной компетенции студентов технического вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 48 – 54. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-48-54.

Подготовка студентов в образовательной организации высшего образования представляет собой целенаправленный, сложный и многоэтапный процесс, обеспечивающий формирование у выпускников совокупности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Высокий уровень их сформированности способствует успешной профессиональной деятельности, формированию умений аргументированно доказывать правомерность своих предложений и выводов, развитию умений разрешать различные производственные задачи и научные проблемы на основе дискуссии, востребованности на резко изменяющемся рынке труда. В настоящее время в современном мире значительная часть деловых собраний (политических, научных, производственных и др.) проводится в виде дискуссии.

Среди обязательных общекультурных компетенций для выпускников образовательных организаций прописано знание языков (русского, иностранного и профессионального), а также умение эффективно их использовать в процессе производственной деятельности, работать в коллективе для решения возникающих в процессе профессионального общения (дискуссии) задач [1]. Принимая во внимание тот факт, что большинство деловых собраний в настоящее время проводятся в виде дис-

куссий, владение иностранным языком подразумевает его использование в процессе дискуссионного разрешения производственных и научных проблем.

Участие в дискуссии (обсуждение, прения, дебаты, спор, полемика, рассмотрение, слушание, диспут и дискутирование) предполагает наличие у ее участников дискуссионной компетенции. В связи с этим актуальность приобретает формирование ее у студентов образовательной организации. Дискуссия представляет собой сложный феномен и является одной из составляющих коммуникативной компетентности, тяготеет к формированию общего мнения, к компромиссу, использует только корректные приемы убеждения. Важной характеристикой дискуссии, отличающей ее от других видов, является ее аргументированность.

Под дискуссионной компетенцией мы понимаем готовность личности конструктивно вести целенаправленную речевую деятельность в процессе обсуждения производственной и научной проблем с целью принятия оптимального управленческого решения [2].

Дискуссионная компетенция как инструмент разрешения сложных проблем и согласования взаимодействия позволяет прояснить собственную позицию, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу,

преодолевать приверженность некоторым управленческим стереотипам, затрудняющим процесс результативного сотрудничества. Дискуссионная компетенция предполагает владение дискуссионной речью. Она является одним из видов речевой деятельности в процессе дискуссии при разрешении проблемной ситуации и представляет собой разновидность публичной речи, используемой для высказывания разных и противоположных точек зрения во время разрешения проблемного вопроса в процессе дискуссии, в которой диалог тесно сливается с монологом. В структуру дискуссионной речи входят высказывания участников дискуссии и ведущего. Дискуссионная речь характеризуется лексической, фразеологической, морфологической и синтаксической нормами. К дискуссионной речи предъявляются требования: правильность, точность, ясность, логичность, простота, богатство, чистота, благозвучие, коммуникативная целесообразность и уместность.

На основе проведенных исследований выявлено, что дискуссионная компетенция включает когнитивный, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, которые проектируют междисциплинарную готовность личности к активной мыслительности в процессе дискуссии с оппонентом на профессиональном и личностном уровнях [3]. Структурные компоненты, входящие в дискуссионную компетенцию, представлены на рис. 1. Владение данными компонентами характеризуется умением понять причины дискуссии и с наименьшими потерями разрешить ее. На основе дискуссионной компетенции формируется стиль поведения, который способствует выработке тактики и стратегии взаимодействия в процессе дискуссии на основе использования различных видов речевого общения. Сформированность компонентов дискуссионной компетенции позволяет формировать навыки студентов при работе с техническими проектами и умение их отстаивать в процессе разработки и защиты.

В нашем исследовании теоретической основой выявления дидактических условий и разработки педагогического сопровождения формирования дискуссионной компетенции студентов является комплексный подход. Учитывая многогранность и сложность проблемы формирования дискуссионной компетенции и выявления условий, комплексный подход является основой анализа, выбора и оценки условий, так как он позволил нам всесторонне оценить, как влияют дидактические условия на формирование дискуссионной компетенции. Его можно рассматривать как совокупность совместной реализации нескольких парадигм, предполагающих доминирующую роль ведущей парадигмы, которой другие парадигмы не противопоставляются, а дополняют ее по принципу синергетики. Комплексный подход нацелен на интеграцию знания о различных качествах, свойствах и состояниях разных систем, в которых осуществляется мыслительность участников этого процесса.

Методологическую базу комплексного подхода составляют следующие ведущие принципы: системности, комплексности, единства теории и практики, всесторонности, конкретности, практической полезности, развития и целостности.

При разработке методологических, теоретических, нормативных и методических положений комплексного подхода, а также многоаспектности процесса формирования дискуссионной компетенции студентов использовались общенаучные принципы субъектно-компетентностного, интегративно-развивающего, индивидуально-дифференцированного и контекстно-модульного подходов, которые взаимообогащают и дополняют друг друга и учитывают специфику (социальный заказ, условия, педагогическое сопровождение, дидактическое обеспечение и мониторинг) формирования дискуссионной компетенции студентов.

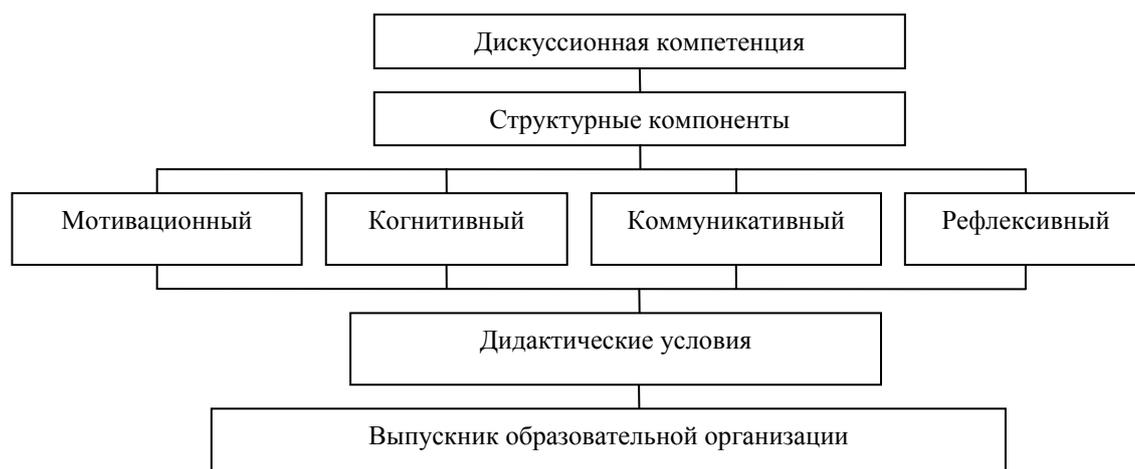


Рис. 1. Структурные компоненты дискуссионной компетенции
Fig. 1. Structural components of discussion competence

По мнению исследователей, на формирование дискуссионной компетенции влияет определенная совокупность дидактических условий. Для лучшего понимания словосочетания «дидактические условия» проведем его семантический анализ.

Слово «условие» в различных источниках трактуется как внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие или препятствующие действию факторов развития [4]; уговор, соглашение (на словах или письменно) о чем-нибудь между двумя или несколькими лицами; «официальный договор» и т. д. [5]; обстоятельство

ва, обуславливающие появление/развитие того или иного процесса [6] и др. Мы будем придерживаться определения дискуссии, приведенного в работе [4]. На наш взгляд, оно наиболее полно отражает семантическое значение этого понятия.

Понятие «дидактика» в литературных источниках рассматривается как составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы и средства обучения [6]; теория образования и обучения, отрасль педагогики [7]; общая теория и методика обучения, рассматривающая закономерности, принципы, содержание и методы учебного процесса; часть общей педагогики [8] и др. Используя в дальнейшем прилагательное «дидактический» в словосочетании «дидактические условия», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом специально организованного преднамеренного формирования дискуссионной компетенции при определенной совокупности условий.

Таким образом, рассмотрев лексическое значение отдельных дефиниций (условия и дидактика), установим, как понятие «дидактические условия» трактуется в различных источниках. Изучение литературы показало, что большинство исследователей используют словосочетания «дидактические условия» и «педагогические условия» как синонимы. Чаще всего понятие «дидактические условия» связано с педагогическим воздействием и возможностями информационно-образовательной среды, используемой в процессе обучения. Некоторые ученые отдельно выделяют понятия «организационно-педагогические условия» и «психолого-педагогические условия» [4; 9]. Общим для всех этих понятий является воздействие неких обстоятельств на процесс обучения с целью его интенсификации. В рамках нашего исследования, под дидактическими условиями мы понимаем совокупность факторов, положительно воздействующих на организацию целостного непрерывного педагогического процесса, направленного на формирование дискуссионной компетенции у студентов образовательной организации.

На основе анализа педагогической, психологической и научно-методической литературы, посвященной вопросам формирования дискуссионных умений, мы выделили следующие дидактические условия:

– готовность преподавателей использовать комплекс интерактивных методов формирования дискуссионной компетенции в педагогическом процессе путем создания специально смоделированных имитирующих реальные ситуации в процессе дискуссии;

– непрерывное педагогическое сопровождение формирования дискуссионной компетенции студентов образовательной организации;

– применение полезного (целесообразность, результативность и экономичность) дидактического обеспече-

ния формирования дискуссионной компетенции студентов образовательной организации;

– осуществление непрерывного мониторинга формирования дискуссионной компетенции студентов.

Рассмотрим кратко их содержание.

1. Под интерактивными методами мы понимаем современную технологию обучения, базирующуюся на целенаправленном интерактивном взаимодействии участников процесса обучения [2]. Признаками интерактивных методов обучения являются: диалоговое взаимодействие участников; работа в малых группах; активно-ролевая и тренинговая организация обучения [10].

Среди основных особенностей интерактивных методов обучения можно выделить следующие:

– взаимодействие участников обучения в режиме диалога при организации учебной работы в системе «студент-студент», «студент-группа студентов», «студент-преподаватель»;

– организация обучения в малых группах;

– использование нетрадиционных форм организации занятия (проблемная лекция, эвристическая беседа и др.);

– организация занятий с использованием информационных технологий в условиях коммуникации «студент-информационная среда» (виртуальная экскурсия, компьютерная симуляция и др.).

Исходя из вышесказанного, готовность преподавателя к проведению занятий с использованием интерактивных методов обучения возможна при овладении совокупностью умений:

– создавать доброжелательную атмосферу на занятии при организации общения между студентами;

– организовывать работу студентов в парах и малых группах;

– использовать на занятиях нетрадиционные формы обучения;

– широко реализовывать на занятиях информационные технологии и средства коммуникации;

– принять изменение своей позиции как преподавателя: модератор, информатор, консультант, эксперт, фасилитатор [11].

2. Под педагогическим сопровождением мы понимаем систему деятельности преподавателей, направленную на целенаправленную организацию образовательного процесса, обеспечивающего результативность формирования дискуссионной компетенции студентов [12]. Педагогическое сопровождение включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: социальный заказ, модель, дидактическое обеспечение и непрерывный педагогический мониторинг (рис. 2). Рассмотрим кратко содержание компонентов, входящих в структуру педагогического сопровождения.

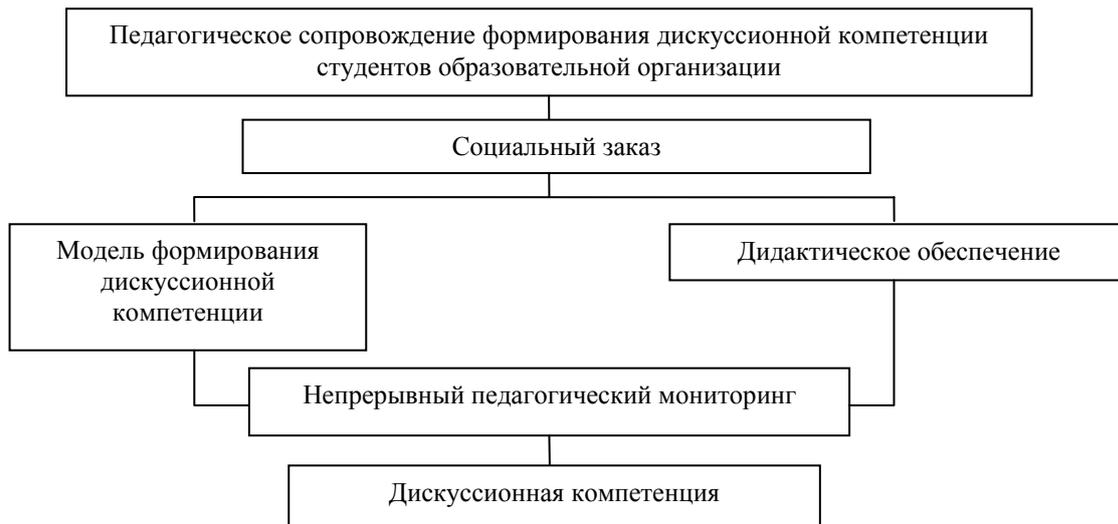


Рис. 2. Структура педагогического сопровождения формирования дискуссионной компетенции студентов
 Fig. 2. Structure of pedagogical support of discussion competence forming in students

Социальный заказ представляет собой совокупность требований и условий, способствующих подготовке компетентных студентов к будущей результативной профессиональной деятельности в резко изменяющихся социально-экономических условиях. В структуру социального блока входят требования закона «Об образовании в Российской Федерации», федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и работодателя к уровню подготовки студента.

Разработанная структурно-функциональная модель, включает в себя два взаимосвязанных блока:

- структурный (содержание, методы, средства и организационные формы);
- функциональный (мотивационно-целевой, предметно-содержательный, когнитивно-операционный, контрольно-коррекционный и рефлексивно-прогностический компоненты).

Модель построена с учетом требований комплексного подхода и системы классических дидактических принципов обучения: целостности, профессиональной направленности, комплексности и интегративности. Каждый компонент модели имеет свою цель, которая направлена на решение задач формирования дискуссионной компетенции студентов, и соответственно содержание, включающее главные идеи ее формирования и критерии оценки.

3. Дидактическое обеспечение представляет собой адаптированный учебно-методический комплекс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных по целям и задачам формирования дискуссионной компетенции студентов педагогически полезных дидактических материалов, разработанных с учетом ФГОС ВО и резко изменяющихся потребностей рынка труда [13]. Дидактический материал создан на разных типах носителей информации.

Цель дидактического обеспечения – создание целенаправленной всесторонне насыщенной различными дидактическими материалами информационно-образовательной среды для результативного протекания процесса формирования дискуссионной компетенции студентов.

Функциональное назначение компонентов дидактического обеспечения базируется на содержании их связей и в зависимости от специфики формирования дискуссионной компетенции студентов эти блоки наполняются соответствующим содержанием образования. В структуру дидактического обеспечения входят: интегрированный курс, комплекс сценариев проведения учебных дискуссий, система контрольных заданий и компьютерная поддержка.

Разработанный на основе интегративно-развивающего и контекстно-модульного подхода интегрированный курс, позволяет учитывать специфику формирования дискуссионной компетенции студентов, их уровень подготовленности к осмысленному пониманию стоящей перед ними задачи. Интегрированный курс состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных модулей. Такое построение содержания курса позволило создать информационно-образовательную среду, включающую знания по следующим дисциплинам: «Русский и иностранные языки», «Основы делового общения», «Риторика», «Психология делового общения и управленческих воздействий» и др.

Семинары, групповые дискуссии проводятся с использованием интерактивных методов обучения и видеозаписью для последующего анализа действий студентов. Они разработаны таким образом, чтобы быть полезными студентам всех направлений их подготовки в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, при построении интегрированного курса учитывались следующие требования:

- целенаправленное применение интерактивных методов обучения на основе дискуссии (дебаты, круглый стол, мозговой штурм, семинар, кейс-метод и др.);
- при формировании дискуссионной компетенции изначально основное внимание уделяется языковой форме и постепенно смещается на умение выражать свои мысли. Отбор интерактивных методов в течение курса происходит, начиная от более спланированных форм организации занятий к более свободным. Например, в начале курса может быть использована ролевая игра, где участники заранее

готовят и учат свои реплики, в середине курса – семинар, в конце курса – «круглый стол»;

– применение вводных лекций осуществляется с учетом начального уровня владения студентами языками. На лекциях обсуждаются цель и задачи формирования дискуссионной компетенции, а также особенности занятий с использованием интерактивных методов обучения;

– интерактивные методы обучения вводятся постепенно и сочетаются с традиционными методами обучения.

Для оценки уровня сформированности дискуссионных компетенций студентов создана система контрольных заданий, которая обеспечивает организацию входного, промежуточного и итогового контроля. Она включает в себя анкетирование, тесты, различные упражнения. Анкетирование позволяет выявить уровень сформированности мотивации студентов при формировании дискуссионной компетенции на иностранном языке. С помощью тестов оценивается лингвистический аспект дискуссионной компетенции, что является особенно важным, учитывая, что формирование дискуссионной компетенции происходит на занятиях по иностранному и русскому языкам. Оценивается уровень знания базовой и профессиональной лексики, речевых формул и клише, связанных с участием в дискуссии. Видеозапись учебных дискуссий позволяет оценить уровень владения студентами дискуссионной компетенцией по всем трем критериям. Помимо лингвистических знаний, при работе с видеозаписями анализируется соответствие дискуссии нормам делового общения, умение слушать оппонента и аргументировать свою точку зрения, задавать вопросы, умение искать и использовать в дискуссии необходимую информацию.

Наши исследования показали, что для большей практики при формировании дискуссионной компетенции, организацию части дискуссий следует перевести в электронный вид, например онлайн-дискуссии. Она организуется на платформе системы управления курсами Moodle. Виртуальная обучающая среда дает возможность преподавателю создать форум, где студенты могут писать сообщения в ответ на основной вопрос форума или другим участникам форума. При необходимости любой участник может прикрепить к своему сообщению файл. К основным недостаткам можно отнести отсутствие устного общения. Среди достоинств интернет-дискуссий – возможность продумать свой ответ и проверить его языковую правильность. Это позволяет развивать умения и закрепить навыки, необходимые студентам при участии в дискуссиях. Кроме того, выявлены факторы, которые влияют на мотивацию и активность студентов на форумах:

– актуальность проблемы обсуждения;

– правильная постановка цели и задач участия в дискуссии: не рекомендуется превращать дискуссию в сочинения со сложной аргументацией;

– роль преподавателя в дискуссии: он является организатором и консультантом, в остальном же его присутствие на форуме должно быть сведено к минимуму;

– отношение студентов к участию в онлайн-дискуссиях [14].

Технологический процесс разработки дидактического обеспечения состоит из трех взаимосвязанных этапов: поисковый, основной и заключительный. На каждом из них решаются задачи по созданию информационно-образовательной среды, наполненной полезным дидактическим материалом, обеспечивающим формирование дискуссионной компетенции студентов.

4. Осуществление непрерывного мониторинга позволяет оценивать результативность формирования дискуссионной компетенции у студентов образовательной организации. Он обеспечивает решение следующих педагогических задач:

– определять начальный уровень сформированности дискуссионной компетенции у студентов образовательной организации;

– отслеживать динамику развития дискуссионной компетенции и, при необходимости, вносить коррективы для решения возникающих проблем;

– оценивать конечный результат формирования дискуссионной компетенции студентов.

Комплекс мероприятий по обеспечению непрерывного мониторинга формирования дискуссионной компетенции включает:

а) описание целей и задач мониторинга;

б) использование методик, позволяющих осуществлять мониторинг;

в) критерии оценки уровня сформированности дискуссионной компетенции;

г) описание уровней сформированности дискуссионной компетенции (высокий, средний и низкий);

д) контрольные материалы для организации входного, промежуточного и итогового контроля сформированности дискуссионной компетенции студентов технического вуза.

Критерии оценки сформированности дискуссионной компетенции основаны на разработанной авторами структуре дискуссионной компетенции (рис. 1) [2]. Оценка сформированности дискуссионной компетенции происходит на основе коммуникативного, лингвистического и интеллектуального критериев. Мы определили уровни сформированности дискуссионной компетенции как высокий, средний и низкий. Оценивается совокупность знаний, умений и навыков студентов по вышеперечисленным критериям.

Полученные в процессе экспериментальных работ результаты показали полезность выявленных дидактических условий формирования дискуссионной компетенции студентов и послужили теоретической основой для разработки педагогического инструментария, который обеспечит решение сложной и многогранной проблемы, рассматриваемой в статье.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 27.03.01 Стандартизация и метрология (уровень бакалавриата): Приказ Минобрнауки России от 6 марта 2015 г. № 168. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/6704> (дата обращения: 28.09.2016).

2. Скибицкий Э. Г., Перфилова А. В. Формирование дискуссионной компетенции у студентов технического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38 – 44.
3. Китова Е. Т., Скибицкий Э. Г. Дискуссия как инструмент поиска оптимального решения научной проблемы // Инновации в образовании. 2016. № 7. С. 45 – 53.
4. Епифанов А. В. Психолого-педагогические условия организации интерактивного обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 76-2. С. 97 – 99.
5. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013. 800 с.
6. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. 268 с.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.
8. Алексеев И. А., Белякова Е. Г., Булатова О. С., Голиков Н. А., Дегтярев С. Н., Емельянова И. Н., Загвязинский В. И., Закирова А. Ф., Захарова И. Г., Зеер Э. Ф., Малярчук Н. Н., Манжелей И. В., Овчинникова Т. С., Селиванова О. А., Строкова Т. А., Теплякова О. А., Хридина Н. Н., Шмачилина С. В. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
9. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143 – 152.
10. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 176 с.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
12. Кононов А. Н., Скибицкий Э. Г. Педагогические условия совершенствования правового воспитания будущих офицеров в образовательной среде военного вуза МВД России. Новосибирск: САФБД, 2016. 144 с.
13. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование. 2000. № 1. С. 21 – 25.
14. Перфилова А. В. Зарубежный опыт организации учебных онлайн-дискуссий в вузе // Национальная гвардия на страже Независимости страны: теория и практика служебно-боевой деятельности (к 25-летию Независимости Республики Казахстан): сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. Петропавловск: ВИ НГ Республики Казахстан, 2016. Ч. 2. С. 283 – 286.

DIDACTIC CONDITIONS OF DISCUSSION COMPETENCE FORMING IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Eduard G. Skibitsky^{1,@1}, Anna V. Perfilova^{2,@2}

¹ Siberian Academy of Finance and Banking, 7, Polzunov street, Novosibirsk, Russia, 630051

² Siberian Transport University, 191, Kovalchuk St., Novosibirsk, Russia, 630049

@1 skibit@yandex.ru

@2 sgups.english@yandex.ru

Received 28.02.2017.

Accepted 17.04.2017.

Keywords: complex approach, discussion, discussion competence, discussion language, components, didactic conditions, interactive methods, monitoring, integrated course.

Abstract: In the article, the necessity of discussion competence forming in technical university students is approved. It is proposed to use a complex approach for this aim. Methodology of complex approach elaboration is based on general scientific principles, taking into consideration peculiarities of discussion competence forming in students. Terms “discussion competence” and “discussion speech” are clarified. Discussion competence structure is given. Definition of collocation “didactic conditions” is given on the basis of semantic analysis. The article features didactic conditions of discussion competence forming, which provide factors of purposeful pedagogical influence on a student to form discussion competence. It defines the content of each didactic condition and the structure of pedagogical support for discussion competence forming of students. Problems of continuous pedagogical monitoring, interactive methods use and didactic support during discussion competence forming in technical university students are considered. Effectiveness of given didactic conditions for discussion competence forming of students is proved, which provided a theoretical base for the development of pedagogical tools on the matter.

For citation: Skibitsky E. G., Perfilova A. V. Didakticheskie usloviia formirovaniia diskussionnoi kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza [Didactic Conditions of Discussion Competence Forming in Technical University Students]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 48 – 54. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-48-54.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniia po napravleniiu podgotovki 27.03.01 Standartizatsiia i metrologiia (uroven' bakalavriata)* [About approval of Federal State Educational Standard of Higher Education for Major 27.03.01 Standardization and Metrology (Baccalaureate level)]. Order of the Ministry of Education of Russia under date of 6 March, 2015, No. 168. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/6704> (accessed 28.09.2016).
2. Skibitsky E. G., Perfilova A. V. Formirovanie diskussionnoi kompetentsii u studentov tekhnicheskogo vuza [Discussion competence forming of technical university students]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian pedagogical magazine*, no. 3 (2016): 38 – 44.
3. Kitova E. T., Skibitsky E. G. Diskussiiia kak instrument poiska optimal'nogo resheniia nauchnoi problemy [Discussion as an instrument of scientific problem search]. *Innovatsii v obrazovanii = Innovations in education*, no. 7 (2016): 45 – 53.
4. Epifanov A. V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviia organizatsii interaktivnogo obucheniia inostrannomu iazyku v srednei obshcheobrazovatel'noi shkole [Psychological pedagogic conditions of foreign language interactive teaching organization at school]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, no. 76-2 (2008): 97 – 99.
5. Ushakov D. N. *Tolkovyi slovar' sovremennogo russkogo iazyka* [Explanatory Dictionary of Modern Russian Language]. Moscow: Adelant, 2013, 800.
6. Novikov A. M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh poniatii* [Pedagogical dictionary of system of main notions]. Moscow: IET, 2013, 268.
7. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Iu. *Slovar' po pedagogike* [Pedagogical dictionary]. Moscow: MarT; Rostov-on-Don: MarT, 2005, 448.
8. Alekseev I. A., Beliakova E. G., Bulatova O. S., Golikov N. A., Degtiarev S. N., Emel'ianova I. N., Zagviiazinskii V. I., Zakirova A. F., Zakharova I. G., Zeer E. F., Maliarchuk N. N., Manzhelei I. V., Ovchinnikova T. S., Selivanova O. A., Strokova T. A., Tepliakova O. A., Khridina N. N., Shmachilina S. V. *Pedagogicheskii slovar'* [Pedagogical dictionary]. Ed. Zagviiazinskii V. I., Zakirova A. F. Moscow: Akademiia, 2008, 352.
9. Volodin A. A., Bondarenko N. G. Analiz sodержaniia poniatiiia «Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia» [Analysis of notion “Organizational pedagogical conditions”]. *Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki = News of the Tula state university. Humanitarian sciences*, no. 2 (2014): 143 – 152.
10. Panina T. S., Vavilova L. N. *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniia* [Modern means of education intensification]. Ed. Panina T. S. 4th ed. Moscow: Akademiia, 2008, 176.
11. Selevko G. K. *Entsiklopediia obrazovatel'nykh tekhnologii* [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologii, vol. 1 (2006): 816.
12. Kononov A. N., Skibitsky E. G. *Pedagogicheskie usloviia sovershenstvovaniia pravovogo vospitaniia budushchikh ofitserov v obrazovatel'noi srede voennogo vuza MVD Rossii* [Pedagogical conditions of law education enhancement of future officers in educational environment of MIA military university of Russia]. Novosibirsk: SAFBD, 2016, 144.
13. Skibitsky E. G. Didakticheskoe obespechenie protsessa distantsionnogo obucheniia [Didactic support of education process]. *Distantsionnoe obrazovanie = Remote education*, no. 1 (2000): 21 – 25.
14. Perfilova A. V. Zarubezhnyi opyt organizatsii uchebnykh onlain-diskussii v vuze [Foreign experience of organization of training online-discussions in the university]. *Natsional'naia gvardiia na strazhe Nezavisimosti strany: teoriia i praktika sluzhebno-boevoi deiatel'nosti (k 25-letiiu Nezavisimosti Respubliki Kazakhstan): sb. materialov mezhdunar. nauch.-praktich. konf.* [National guards for independence of the country: theory and practice of corps and combat activity (by 25 anniversary of Republic Kazakhstan independence): Proc. Intern. Sc.-Prac. Conf.]. Petropavlovsk: VI NG Respubliki Kazakhstan, part 2 (2016): 283 – 286.

УДК 379.09:02

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ольга Л. Чурашева^{1, @1}, Андрей Л. Третьяков^{2, @2}

¹ Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Россия, 191186, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., 2

² Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Северо-Западный институт управления, Россия, 199178, Санкт-Петербург, Средний проспект, Васильевский остров, 57/43

@1 romance25@yandex.ru

@2 andltretyakov@gmail.com

Поступила в редакцию 19.04.2017.

Принята к печати 22.06.2017.

Ключевые слова: высшее библиотечно-информационное образование, Болонский процесс, Санкт-Петербургский государственный институт культуры, подготовка бакалавров библиотечно-информационной деятельности, имидж библиотечно-информационной профессии.

Аннотация: В данной статье анализируются проблемы и перспективы развития высшего библиотечно-информационного образования в условиях интеграции отечественной системы высшего образования в Болонский процесс и перехода на уровневую систему образования. Обозначены мировые тенденции в данной сфере. Рассматривается статус и роль библиотечно-информационной профессии в современном обществе. Особое внимание уделено подготовке бакалавров библиотечно-информационной деятельности на библиотечно-информационном факультете Санкт-Петербургского государственного института культуры. Определены проблемные точки в рассматриваемом вопросе. Представлен весьма широкий спектр профилей подготовки библиотечно-информационных специалистов научно-педагогическими школами Санкт-Петербургского государственного института культуры. Выявлены проблемы, которые необходимо решать в настоящее время в условиях модернизации и кластеризации современного российского образовательного пространства. Описаны компетенции, которыми владеет выпускник программы бакалавриата по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». Акцентируется внимание на комплексном системно-деятельностном подходе при реализации программы высшего образования подготовки библиотечно-информационных кадров. Отмечаются социопедагогическая доминанта, необходимая для более оперативного вхождения обучающихся в библиотечно-информационное сообщество и поиска работодателей, и необходимость комплексного исследования проблематики высшего библиотечно-информационного образования на современном новом витке развития образовательной сферы Российской Федерации.

Для цитирования: Чурашева О. Л., Третьяков А. Л. Современное высшее библиотечно-информационное образование: проблемы и перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 55 – 60. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-55-60.

Период конца XX – начала XXI вв. является переломным моментом в истории развития образования во всем мире. Переход от индустриального к информационному обществу и обществу знаний приводит к существенным изменениям во многих сферах человеческой деятельности, в частности в высшем образовании. Надо отметить, что меняется характер развития, приобретения и распространения знаний, открываются возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания, расширяется доступ к высшему образованию, изменяется роль преподавателя в учебно-образовательном процессе. В этой связи в мире, включая Россию, происходят глубинные и объективные процессы формирования единого открытого образовательного пространства высшего образования. Однако стало очевидно, что формирование единого информационно-образовательного пространства, широкое использование информационно-телекоммуникационных технологий, получение личностью разнообразной информации, пусть даже полной и

качественной, не всегда ведет к осведомленности и не гарантирует успех образовательного процесса, поскольку информация должна пройти аналитико-синтетическую обработку и стать личностным знанием. Этот факт обуславливает как формирование нового подхода к развитию компетентности студентов, так и необходимость поиска новых образовательных технологий [1].

Переход к новой образовательной парадигме на рубеже XX – XXI вв. связан и с включением России в Болонский процесс. Начало Болонского процесса в Сорбонне в 1999 г. с участием четырех стран: Великобритании, Германии, Италии и Франции – способствовало процессу интеграции национальных систем высшего образования в объединяющейся Европе. Последующее присоединение к этому процессу других европейских стран, в том числе и России в 2003 г., привело к значительным изменениям в национальных системах образования. Больше внимания стало уделяться новой структуре и качеству высшего образования,

которое должно соответствовать различным потребностям рынка труда.

Россия стала полноправным участником Болонского процесса и начала перестраивать свою систему высшего образования в направлении сопоставимости с системами высшего образования в других европейских странах. Реформирование системы высшего образования в Российской Федерации характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое открытое образовательное пространство. Подчеркнем, что реформирование и поиск новых путей идет до сих пор, что вполне соответствует трендам современной российской и мировой образовательной политики. В современной России система образования непрерывно развивается, и для нее характерно постоянное обновление и саморазвитие. Особенно мощный инновационный процесс охватил российскую систему образования в 1980-е – 1990-е гг., когда начали появляться программы бакалавриата и магистратуры.

Современное российское образовательное пространство можно охарактеризовать как единую информационно-образовательную платформу, входящую в мировую образовательный конгломерат и рассматривающую образование с точки зрения феномена открытости.

В настоящее время модернизационные процессы в сфере отечественного образования не завершены, поскольку объективно до конца не оформились те глобальные конфигурации, в которые должна вписаться Россия, что отражается на высшем образовании. В современных условиях особого внимания требует разработка стратегии развития теории, методики и организационно-функциональных аспектов высшего образования. Необходимо учитывать, что образовательная система должна быть способна параллельно решать задачи разного типа: с одной стороны, оперативно осуществлять комплекс мер по выполнению заказа на формирование умений и операциональных качеств, востребованных на данный момент, с другой – развивать целостное и многомерное видение системных качеств «жизненного мира личности». При этом большую роль в социально-профессиональной самоорганизации студентов играет социопедагогическое и информационно-методическое сопровождение. Подготовка выпускников программ бакалавриата в высшей школе должна быть ориентирована на перспективную профессиональную деятельность в различных профильных организациях [2].

Современное общество характеризуется преобразованиями, которые происходят в различных сферах, весьма актуальной становится проблема подготовки высококвалифицированных кадров, способных жить в быстро меняющемся обществе. Иными словами, выбор высшего учебного заведения и процесс развития профессиональной компетентности студентов в вузе в условиях современного образования достаточно сложны и зависят от многих факторов, в том числе от мотивации современных студентов, речь о которой пойдет ниже.

Необходимо отметить, что поступление в вуз является важным этапом профессионального развития личности. Известно, что удачно выбранная профессия повышает самоуважение и влияет на позитивное пред-

ставление человека о себе. Профессиональное развитие личности – это совершенствование человека как субъекта труда, то есть совершенствование его профессиональных способностей, знаний, умений, достижение лучших профессиональных результатов, карьерный рост и ряд других аспектов. От того, какое высшее учебное заведение выберет будущий специалист, зависят его социально-профессиональные характеристики, специфика коммуникационного окружения, а также статус в обществе.

В настоящее время все признают возрастающую роль библиотеки в расширяющемся информационном пространстве, но развитию библиотечного дела по-прежнему уделяется недостаточное внимание.

Одной из многих проблем является подготовка кадров для библиотек. На наш взгляд, библиотечно-информационное образование является важным фактором и необходимым компонентом развития российского общества. Именно данное образование способствует организации культурогенеза общества и формирует культурный код россиян.

В настоящее время в Санкт-Петербургском государственном институте культуры (СПбГИК) осуществляется подготовка бакалавров по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» следующих профилей:

- Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации;
- Менеджмент библиотечно-информационной деятельности;
- Библиотечно-информационная работа с детьми и юношеством;
- Информационно-аналитическая деятельность;
- Книжные коммуникации в библиотечно-информационной сфере;
- Менеджмент библиотечно-информационных ресурсов инновационного развития научно-технической деятельности;
- Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов и ряд других [3].

В августе 2016 г. был утвержден обновленный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (уровень бакалавриата). Данный ФГОС определяет, что в область профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата должны входить практическая деятельность по формированию и использованию библиотечно-информационных ресурсов, сохранению документного наследия, формированию информационной культуры общества и развитию социокультурных коммуникаций. Формирование подобных компетенций зависит от успешного информационно-образовательного процесса в высшей школе, что во многом зависит от профессионализма преподавательского корпуса (научно-педагогических кадров) и выстраивания индивидуальной образовательной траектории и индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося. Иными словами, совокупность этих и ряда других компонент позволяет сформировать высокопрофессионального специалиста и квалифицирован-

ного кадра на рынке труда библиотечно-информационной сферы [4; 5].

Выпускник программы бакалавриата библиотечно-информационного факультета (БИФ) СПбГИК обладает всеми профессиональными компетенциями, отраженными в ФГОС. Для развития этих компетенций в настоящее время широко применяются не только традиционные образовательные технологии (лекции, семинары, коллоквиумы), но и игровые технологии (сюжетно-ролевые игры), деловые игры с элементами тренинга, собственно тренинги, развивающие тесты, проектные технологии, ситуационные задачи и др. В целом использование этих технологий нацелено на решение следующих задач, стоящих перед любой образовательной организацией в обществе знаний:

- развитие критического мышления, способностей к глубокому анализу, творческому осмыслению рассматриваемой проблемы и формированию собственного отношения к ней; способность к самоанализу;
- мотивация к поиску собственных уникальных путей решения поставленной задачи;
- углубление знаний, полученных в ходе прослушивания лекционного курса;
- формирование коммуникативной культуры (в первую очередь, это умение слушать, слышать, а также аргументированно доказывать свою точку зрения) и организаторских способностей;
- умение экспериментировать с различными моделями поведения в зависимости от особенностей конкретной ситуации.

В век цифры и эпоху Интернета мы акцентируем внимание на конгломерате информационных потребностей современного человека и современного общества; внедрении в библиотечно-информационную практику инновационных технологий с целью достижения компенсируемых библиотечно-информационных результатов. Однако в эпоху перемен обязанностью библиотекарей становится как обучение, консультации пользователей, так и посредничество, поскольку огромный объем информации требует большего, чем прежде, количества специалистов, владеющих навыками поиска информации и умеющих анализировать и оценивать ресурсы и потребности пользователей.

Библиотечно-информационное образование привносит свой вклад и в формирование имиджа библиотечной профессии. Вопросы имиджа в настоящее время все чаще и чаще обсуждаются на страницах профессиональной библиотековедческой печати, что вызывает ряд размышлений, речь о которых пойдет в данной статье.

Итак, понятие «имидж», под которым мы понимаем «создание образа», в настоящее время прочно вошло в употребление в различных государственных и общественных сферах. Однако семантическое словосочетание «имидж библиотекаря» для различных социально-профессиональных групп общества по-прежнему звучит непривычно.

Считается, что имидж – это часть действий публичных людей, тем более это должно относиться к представителям библиотечной профессии [6].

Исторически сложилось так, что библиотекарь всегда оставался как бы в тени своего дела. Такие понятия,

как «скромный», «тихий», стали неотъемлемыми, сопутствующими доминанциями нашей профессии.

Мы также должны акцентировать внимание на том, что существуют и профессиональные, и образовательные причины не слишком высокого уровня имиджа библиотечной профессии в современном обществе, среди них можно выделить:

Осуществлять руководство таким социальным институтом общества, как библиотека, является, на наш взгляд, очень сложной системой и необходимо специальное высшее библиотечно-информационное образование.

В среде библиотекарей-непрофессионалов есть немало людей, которые считают, что библиотека – это одно из мест работы, а поэтому они и не выражают должного желания для внедрения инноваций в библиотечно-информационную сферу.

Профессия библиотекаря преимущественно женская (если говорить о гендерном аспекте), что способствует формированию далеко не позитивного общественного мнения о библиотечно-информационной профессии. В первую очередь, заработная плата женщин в разы меньше заработной платы мужчин. Ряд исследователей полагают, что имидж и престиж библиотечной профессии повысится в том случае, если в библиотеки придут работать мужчины в большом количестве.

Библиотечная профессия – это профессия обслуживающая, причем иногда ее именуют «полупрофессией»: клиентам библиотекари в лучшем случае могут рекомендовать что-либо, но никак не предписывать.

В профессиональной деятельности библиотекаря присутствуют ряд не очень активных и разнообразных действий, которые, как правило, приводят к формированию у библиотечно-информационных специалистов таких качеств, как пунктуальность, педантизм, консерватизм, что нередко вызывает осуждение у социума.

Сотрудники библиотек не формируют новое знание. Все знания уже имеются в книжных изданиях [7].

В ходе исследования по вопросам имиджа библиотекаря нами было выявлено, что у значительной части студентов 1 курса фиксируется не вполне осознанный, хаотичный выбор будущей профессии. По мере обучения (к 3 – 4 курсу) у многих обучающихся формировалось представление о библиотечной работе как об интересном, престижном занятии, открывающем большие перспективы в плане личностного и профессионального роста. Иными словами, происходит трансформация в сознании студентов престижности и уникальности библиотечной профессии, а также ее реальные горизонты развития и перспективы реализации.

Особенно яркие перемены в профессиональной мотивации студентов наблюдаются в последние 2 – 3 года (2014 – 2017 гг.). Так, при поступлении на первый курс бакалавриата библиотечно-информационного факультета на очную форму обучения сохраняется уже стабильный конкурс 5 – 6 человек на одно место. Иными словами, поступить с каждым годом на бюджетные места по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» становится все более и более трудно.

На наш взгляд, этому способствуют следующие факторы: поддержка библиотек на государственном и муниципальном уровнях, благодаря чему меняется образ библиотеки и библиотекаря в обществе; рост престижа

библиотечной профессии. Например, 26 сентября 2016 г. министр культуры Российской Федерации В. Р. Мединский провел совещание, посвященное подготовке кадров и повышению престижа библиотечной профессии. «Нас беспокоит кадровая ситуация в библиотеках. Профессия стремительно стареет. Многие люди, которые приходят работать в наши библиотеки, не имеют профильного образования» [8], – сообщил министр.

Директор Российской национальной библиотеки А. В. Вислый заметил, что в библиотеках существует острая необходимость в специалистах по реставрации книг, в сотрудниках, владеющих иностранными языками. Министерство культуры два года назад разработало модельные стандарты работы современной библиотеки. Такие «пилотные» учреждения появились даже в сельской местности – во Владимирской и Рязанской областях. Однако в целом новые стандарты приживаются плохо. Всего лишь 10 – 15 % библиотек перешли на современные рельсы [9].

Среди других факторов можно отметить и рост зарплат в отрасли, а также развитие гибкой системы материального стимулирования, продуманную систему профориентации, организованную на факультете, в том числе и посредством института кураторства, который в настоящее время приобретает все большую актуальность в связи с реализацией майских указов [10; 11].

Отметим, что в ходе диагностики студентов, поступивших в 2016 г., нами выявлены такие мотивы, как:

- интерес к профессии и осознание ее перспективности и престижности в современном обществе знаний;
- желание поднять свой социальный статус;
- стремление к самореализации посредством профессии;
- следование семейным традициям и др.

Литература

1. Рыжова Н. А. Интеграция российского библиотечно-информационного образования в Болонский процесс: содержательные и организационные аспекты: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2008. 236 с.
2. Лабейкин А. А., Финогеева Э. А. Психолого-педагогическая компетентность в проблемном поле библиотечно-информационного образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2(19-1). С. 136 – 143.
3. Брежнева В. В., Колесникова М. Н., Эльяшевич Д. А. Профильная подготовка бакалавров библиотечно-информационной деятельности в СПбГИК // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. Т. 205. С. 24 – 31.
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // Российская газета. 31.12.2012. № 303. Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/4/#block_42 (дата обращения: 18.04.2017).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 11.08.2016 № 1001. Режим доступа: http://www.tumgik.ru/images/files/51.03.06_Bibl_inform_deyat_Bakalavr.pdf (дата обращения: 18.04.2017).
6. Матвеев М. Ю. Имидж библиотеки и «вечные» проблемы библиотечной профессии // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2004. № 1. С. 12 – 28.
7. Петрова Т. А., Мамонтова М. С. Библиотечное образование: история развития и современность // Вестник Марийского государственного университета. Серия: Исторические науки. Юридические науки. 2016. Т. 3. № 7. С. 51 – 57.
8. О повышении престижа профессии библиотекаря говорили на встрече при участии Мединского // Россия – Культура: телеканал. 26.09.2016. Режим доступа: http://tvkultura.ru/article/show/article_id/156911
9. Матвеева И. Ю. Проблемы и перспективы развития высшего библиотечного образования в России // Вестник культуры и искусств. 2014. № 2(38). С. 14 – 21.
10. Калегина О. А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций: теоретико-методологический аспект: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2007. 395 с.

Представленные выше доминанты позволяют говорить о смене парадигмы и эволюции профессиональной мотивации современных студентов, подчеркивают осмысление ими важности и необходимости библиотечной профессии в современных социокультурной и социально-экономической средах, а также ее интеллигентность в современном обществе.

Нельзя не отметить зарубежный опыт подготовки специалистов библиотечно-информационной сферы, отраженный в некоторых обозначенных нами публикациях [12 – 18]. Данный опыт свидетельствует о реальной трансформации библиотечно-информационной профессии в дискурсе инновационного глобального развития. Зарубежные коллеги отмечают, что в настоящее время изменилась парадигма образования, и в существующих реалиях необходимо формировать комплексного специалиста для библиотечно-информационной сферы. Фактически прослеживается такая же проблема, как и в отечественной библиотечно-информационной науке в части создания поликомпетентного библиотечно-информационного работника.

В заключении отметим, что имидж библиотечной профессии в настоящее время претерпевает значительные модернизационные процессы и нуждается в комплексном исследовании, основанном на инновационных образовательных процессах современной российской действительности. Таким образом, современное высшее библиотечно-информационное образование претерпевает ряд трансформаций и проблем в условиях модернизации образовательного пространства Российской Федерации и нуждается в высококвалифицированных специалистов для более оперативного решения вновь возникающих проблем – о чем уже начат цикл статей у авторов данной работы.

11. Чурашева О. Л., Третьяков А. Л. Трансформация профессиональной мотивации студентов (на примере библиотечно-информационного факультета СПбГИК) // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2017. № 1(6). С. 106 – 111.
12. Forrest M. Disability awareness training for library staff: evaluating an online module // Library review. 2007. Vol. 56. № 8. P. 707 – 715.
13. Gordon R. Next generation librarianship // American libraries. 2006. Vol. 37. № 3. P. 36 – 38.
14. Rector E. Librarianship in the proprietary education context // Reference & User Services Quarterly. Winter, 2016. Vol. 56. Iss. 2. P. 70 – 75.
15. Seppo V. Library skills of the future // Scandinavian public library quarterly. 2008. Vol. 41. № 1. P. 7 – 9.
16. Storey C. Treasuring our traditions and our people. Riding the wave and making difference over the next 25 years // Library management. 2007. Vol. 28. № 8/9. P. 488 – 500.
17. Vodosek P. Der Umgang mit geraubten Kulturgut: ein Thema für die bibliothekarische Ausbildung? Ergebnisse einer Umfrage Der Text // Bibliotheksdienst. 2004. Jg. 38. № 11. S. 1493 – 1503.
18. Williamson V. Surviving change and growing the profession together // Library management. 2006. Vol. 27. № 8. P. 548 – 561.

MODERN HIGHER LIBRARY AND INFORMATION EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Olga L. Churasheva^{1, @1}, Andrey L. Tretyakov^{2, @2}

¹ Saint-Petersburg State University of Culture, 2, Dvorcovaja Quay, St.-Petersburg, Russia, 191186

² The Russian Presidential Academy Of National Economy And Public Administration, North-West Institute of Management, 57/43, Sredniy Pr., Vasilyevsky Island, Saint-Petersburg, Russia, 199178

@1 romance25@yandex.ru

@2 andltretyakov@gmail.com

Received 19.04.2017.

Accepted 22.06.2017.

Keywords: Higher library and information education, the Bologna process, the St. Petersburg State Institute of Culture, the preparation of bachelors of library and information activities, and the image of the library and information profession.

Abstract: This article analyzes the problems and prospects for the development of higher library and information education in the context of integrating the national higher education system into the Bologna process and the transition to the tertiary education system. World trends in this area are indicated. The status and role of the library and information profession in modern society is considered. Particular attention is paid to the preparation of bachelors of library and information activities at the library and information department of the St. Petersburg State Institute of Culture. The article highlights the problem points in the matter. It features a wide range of profiles for the preparation of library and information specialists by the scientific and pedagogical schools of the St. Petersburg State Institute of Culture. The problems that need to be solved now in the conditions of modernization and clustering of the modern Russian educational space are revealed. The paper describes the competence possessed by a graduate of the bachelor's program in the Library-Information Activity direction of preparation. Attention is focused on an integrated system-activity approach to the implementation of the higher education program in the training of library and information personnel. A socio-pedagogical dominant is pointed out, which is necessary for more rapid entry into the library and information community by trainees and a faster search for employers. A need for a comprehensive study of the problems of higher library and information education at the modern stage of the development of the educational sphere of the Russian Federation was noted.

For citation: Churasheva O. L., Tretyakov A. L. Sovremennoe vysshee bibliotечно-informatsionnoe obrazovanie: problemy i perspektivy [Modern Higher Library and Information Education: Problems and Prospects]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 55 – 60. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-55-60.

References

1. Ryzhova N. A. *Integratsiia rossiiskogo bibliotечно-informatsionnogo obrazovaniia v Bolonskii protsess: soderzhatel'nye i organizatsionnye aspekty*. Diss. kand. ped. nauk [Integration of Russian library and information education into the Bologna process: substantive and organizational aspects. Cand. ped. Sci. Diss.]. Orel, 2008, 236.
2. Labeikin A. A., Finogeeva E. A. Psikhologo-pedagogicheskaiia kompetentnost' v problemnom pole bibliotечно-informatsionnogo obrazovaniia [Psychological and pedagogical competence in the problem field of library and information education]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, no. 2(19-1) (2012): 136 – 143.

3. Brezhneva V. V., Kolesnikova M. N., El'iashevich D. A. Profil'naiia podgotovka bakalavrov bibliotechno-informatsionnoi deiatel'nosti v SPbGIC [Profile LIS bachelor degree training in the Saint Petersburg State University of Culture]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury = Proceedings of the St. Petersburg State Institute of Culture*, vol. 205 (2015): 24 – 31.
4. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii [On education in the Russian Federation.]. Federal Law as of 29.12.2012 No. 273-FZ. *Rossiiskaia gazeta = Russian newspaper*, no. 303 (31.12.2012). Available at: http://base.garant.ru/70291362/4/#block_42 (accessed 18.04.2017).
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniia po napravleniiu podgotovki 51.03.06 Bibliotechno-informatsionnaia deiatel'nost' (uroven' bakalavriata)* [On the approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 51.03.06 Library and information activities (bachelor's level)]. Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 11.08.2016 No.1001. Available at: http://www.tumgik.ru/images/files/51.03.06_Bibl_inform_deyat_Bakalavr.pdf (accessed 18.04.2017).
6. Matveev M. Iu. Imidzh biblioteki i «vechnye» problemy bibliotechnoi professii [The image of the library and the "eternal" problems of the library profession]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture and Arts*, no. 1 (2004): 12 – 28.
7. Petrova T. A., Mamontova M. S. Bibliotechnoe obrazovanie: istoriia razvitiia i sovremennost' [Library Education: History of development and the present time]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Istoricheskie nauki. Iuridicheskie nauki = Vestnik of Mari state University. Series: Historical Sciences. Jurisprudence*, 3, no. 7 (2016): 51 – 57.
8. *Povyshenii prestizha professii bibliotekaria govorili na vstreche pri uchastii Medinskogo* [The increase in the prestige of the librarian's profession was discussed at a meeting with the participation of Medina]. 26.09.2016. Available at: http://tvkultura.ru/article/show/article_id/156911
9. Matveeva I. Iu. Problemy i perspektivy razvitiia vysshego bibliotechnogo obrazovaniia v Rossii [Higher library education in Russia development problems and perspectives]. *Vestnik kul'tury i iskusstv = Culture and Arts Herald*, no. 2(38) (2014): 14 – 21.
10. Kalgina O. A. *Bibliotechno-informatsionnoe obrazovanie v kontekste mirovykh tendentsii: teoretiko-metodologicheskii aspekt*. Diss. doctora ped. nauk [Library and Information Education in the Context of World Trends: Theoretical and Methodological Aspect. Dr. ped. Sci. Diss.]. Kazan', 2007, 395.
11. Churasheva O. L., Tret'iakov A. L. Transformatsiia professional'noi motivatsii studentov (na primere bibliotechno-informatsionnogo fakul'teta SPbGIC) [Transformation of professional motivation of students (on the example of the library and information department of SPbGIC)]. *Obrazovanie v Rossii: istoriia, opyt, problemy, perspektivy = Education in Russia: history, experience, problems and prospects*, no. 1(6) (2017): 106 – 111.
12. Forrest M. Disability awareness training for library staff: evaluating an online module. *Library review*, 56, no. 8 (2007): 707 – 715.
13. Gordon R. Next generation librarianship. *American libraries*, 37, no. 3 (2006): 36 – 38.
14. Rector E. Librarianship in the proprietary education context. *Reference & User Services Quarterly*, 56, iss. 2 (Winter, 2016): 70 – 75.
15. Seppo V. Library skills of the future. *Scandinavian public library quarterly*, 41, no. 1 (2008): 7 – 9.
16. Storey C. Treasuring our traditions and our people. Riding the wave and making difference over the next 25 years. *Library management*, 28, no. 8/9 (2007): 488 – 500.
17. Vodosek P. Der Umgang mit geraubten Kulturgut: ein Thema fur die bibliothekarische Ausbildung? Ergebnisse einer Umfrage Der Text. *Bibliotheksdienst*, 38, no. 11 (2004): 1493 – 1503.
18. Williamson V. Surviving change and growing the profession together. *Library management*, 27, no. 8 (2006): 548 – 561.

УДК 165.3

К ВОПРОСУ АППЛИКАТИВНОСТИ ПОНИМАНИЯ: ПОЛЕМИКА МЕЖДУ Э. БЭТТИ И Г.-Г. ГАДАМЕРОМ

Анастасия А. Аксенова¹.@

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6
@ AA9515890227@yandex.ru

Поступила в редакцию 02.02.2017.

Принята к печати 28.03.2017.

Ключевые слова: аппликативность понимания, Г.-Г. Гадамер, Э. Бетти, М. Хайдеггер, герменевтика.

Аннотация: Рассматривая полемику Э. Бэтти и Г.-Г. Гадамера, мы не стремимся критиковать или отстаивать взгляды одной из сторон, а обратить внимание на сам феномен возникновения данной полемики. Вопрос об аппликативности понимания рассматривался другими учеными, но столкновение методологической и онтологической сторон герменевтики интересует нас как проблема понимания, расположенная на границе науки и жизни, человека и мира, субъективности и объективности. Благодаря существованию обозначенной полемики актуализируется герменевтическое отношение к феномену историчности. Поскольку герменевтика не ограничивается методологическими вопросами истолкования произведений прошлой культуры и не сводится к разработке методологии гуманитарного познания, но имеет отношение к фундаментальным структурам человеческого существования, мы должны отметить, что всякая «правильность понимания» означает следование правилам и некоторые универсальные правила понимания существуют, но это касается самого процесса понимания и мышления, а не его результата как «правильного» или «не правильного». Опыт понимания как практическая (а не прагматическая) герменевтика становится основной интенцией написания этой статьи.

Для цитирования: Аксенова А. А. К вопросу аппликативности понимания: полемика между Э. Бэтти и Г.-Г. Гадамером // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 61 – 64. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-61-64.

Причиной полемики Э. Бэтти и Г.-Г. Гадамера выступают противостоящие взгляды на герменевтику как методологию истолкования (Э. Бэтти) и как на философскую доктрину (Г.-Г. Гадамер), поднимающую онтологические вопросы истолкования изначально заложенного в человеческом бытии понимания бытия (Seinsverstaendnis), что по М. Хайдеггеру [1, с. 104] определяется как "герменевтика фактичности". Для Г.-Г. Гадамера, как и для М. Хайдеггера, понимание – форма первичной данности мира человеку. Актуальность данной полемики для нас представляется в том, что аппликативность понимания открывает перед нами не просто пассивную «зону оценивания», но и зону здесь-и-сейчас совершающейся оценки. Вопрос об объективности и субъективности понимания относится к числу наиболее острых из многих трансисторичных вопросов философии. Напряженность этой проблемы сохраняется в силу того, что понимание совершается в пограничном состоянии встречи субъективности человеческой жизни и объективности мира. Поэтому мы понимаем аппликативность как данность, представленную с разных сторон, которая не порождает разногласия позиций, а устремлена к системному представлению о целостной многоаспектной полноте жизни.

Противостояние этих двух взглядов высвечивается на герменевтику в проблеме объективности результатов истолкования, с одной стороны, и аппликативный характер всякого понимания – с другой стороны. Если истолкование, достоверное в этот момент, может конкретизироваться и даже менять свое направление с течением времени и с выявлением дополнительных фактов, то понимание попадает в зависимость от субъективности и находится в полном отсутствии завершенности.

Однако принимая во внимание аргументацию Э. Бэтти, мы должны отметить, что кроме проверки временем истолкование действительно субъективно, как субъективно искусство, а стремление ухватить и установить истину в последней инстанции под видом поисков объективности дает свой результат только в ремесленном виде, как всякая методология, если ее пытаются оторвать от согласия с самой жизнью и живой субъективностью человека, пребывающего в мире. То, что Э. Бэтти подразумевает под автономным «самобытием» предмета, *argot* не автономно, не оторвано от человека.

Многообразие аппликативных позиций и поиск герменевтической истины именно как *объективного* знания – это две разные вещи, изначально поставленные рядом ошибочно. Имеется ввиду, что поиски герменевтиче-

ской объективности, предпринятые Э. Бэтти, противоречат самой герменевтической установке субъективного понимания. Знание же – сумма фактов, комбинация которых без усилий понимания уводит от смысла. Что касается единого объекта для герменевтических усилий, то нет такого места в пространстве, где этот объект был бы сосредоточен, как некий сакральный предмет и т. п. Укажем здесь на мысль Г.-Г. Гадамера: «То, что вот так всходит и вот так укрывается, в своем напряжении как раз и составляет облик творения» [2, с. 120].

Именно человеческая смертность заставляет направить усилия понимания на саму жизнь и каждый раз порождает поиск новых, более точных представлений о времени, так возникает историчность. Интерес к историческому бытию обусловлен проблемой человеческой жизни во времени. Когда понимание обращено к традиции, истории, времени – возникает общая, объективная проблема конечности человеческой жизни. Аппликативных аспектов гораздо больше, чем мы успеваем заметить: человек в своих действиях и актах познания мира направлен к поискам и оправданиям смысла временности существования. Для нас важно отметить сам феномен возникновения вопроса об аппликативности понимания, который является не формальным вопросом о том, как «правильно мыслить», а онтологически важным вопросом о том, как человек готов жить, какие стороны самой жизни скрываются от него, а какие-то, наоборот, высвечиваются. Почему это происходит, мы видим в работе Е. В. Борисова, который высказывает важную мысль: «...традиция – как продолжающаяся значимость тех или иных смыслов – сама инициирует наше герменевтическое внимание к ней» [3, с. 32]. Именно продолжение смыслов, вновь обретенная значимость пассивного знания зависит от обновления опыта, а герменевтическое внимание, направленное по такому кругу, действительно тесно связано с историей, временем и традицией.

Проблема аппликативности понимания – не столько в герменевтической субъективности, сколько в том, что «мы изначально не осознаем историческую предзаданность нашего мышления, наших оценок и пр. Иначе говоря, романтическая герменевтика разворачивается в контексте интересубъективной коммуникации; герменевтика Гадамера – в контексте становления исторического самосознания» [3, с. 32]. Для Г.-Г. Гадамера понимание должно быть обращено не на личность автора текста и его мнения, а на тот самый предмет, по поводу которого размышлял автор: «...первое из условий герменевтики – это предметное понимание, ситуация, возникающая тогда, когда я и другой имеем дело с одной и той же вещью» [4, с. 79]. Приписывая объективный статус предмета истолкования авторскому замыслу, авторскому сознанию, а не самому произведению искусства, Э. Бэтти уходит от герменевтической проблемы понимания в сторону накопления суммы знаний, к информативности от ценностно-смысловой значимости. Г.-Г. Гадамер утверждает, что художественное произведение всегда больше замысла автора. Оно является «выражением правды, вовсе не обязательно совпадающей с тем, что конкретно имел в виду интеллектуал, создатель произведения» [4, с. 256]. Произведение неминуемо отражает как объективные смыслы своего ис-

торического времени, так и вечные смыслы самого человеческого бытия, благодаря чему приобретает способность принадлежать «вневременному настоящему» [4, с. 257]. Актуализацию смысла всякий раз обеспечивает интерпретатор художественного произведения, улавливая посредством собственной субъективности наиболее актуальные для сегодняшней ситуации смыслы: «Принципиальное герменевтическое значение аппликации обусловлено тем, что история воздействий толкуемого предмета представляет собой не внешнее дополнение к его “собственному” смыслу, но связано с этим смыслом существенным образом» [3, с. 35].

Однако Э. Бетти не удовлетворяет такой метод отсутствием гарантий правильности понимания, самим поиском согласия и взаимопонимания между текстом и интерпретатором. Мы должны отметить, что всякая «правильность понимания» означает следование правилам. И действительно, некоторые универсальные правила понимания существуют, но это касается самого процесса, а не результата (имеется в виду, что нет заранее данного «правильного» результата). По мнению Э. Бетти, собственные смыслоожидания интерпретатора, исходящие из его кругозора и жизненного опыта, ориентируют к тому, чтобы «захватить монополию на истину» [5, с. 97]. Никто не может освободиться от предрассудков своего времени, от своей историчности – полемирует с Э. Бетти Г.-Г. Гадамер. Признание всегда актуальной субъективности аппликативного понимания соответствует герменевтической установке взаимодействия части и целого, когда речь идет об отношении человека и мира. Процесс познания здесь осуществляется, с одной стороны, с позиции Э. Бетти как рефлексия о процессе понимания, а с другой – с позиции Г.-Г. Гадамера, где целью становится само понимание. В статье У. В. Сидоровой о Г.-Г. Гадамере сказано: «В его герменевтической философии невозможно отделить практику от теории, более того, само понимание превращается в опыт. И поэтому герменевтика в таком ее варианте означает *опыт понимания*» [6, с. 139].

Укажем, что данной проблемой занимались такие исследователи, как Л. В. Никитина («Диалектика объективного и субъективного в истолковании художественных форм – два подхода: Г.-Г. Гадамер и Э. Бетти» [7]) и А. В. Копылов («Перевод как проблема философской герменевтики: пролегомены к исследованию» [8]), ссылаясь на работу Е. В. Борисова: «Эффект аппликации состоит не в том, что она скрывает объективность истины, но в том, что она раскрывает субъективность интерпретации» [3, с. 35]. Поэтому герменевтика не ограничивается методологическими вопросами истолкования произведений прошлой культуры и не сводится к разработке методологии гуманитарного познания, но имеет отношение к фундаментальным структурам человеческого существования нашего отношения к действительности. Когда Ф. Шлейермахер говорил о том, что истолкователь должен понять автора лучше, чем тот сам себя понимал: «У логических писателей мы принуждены точнее схватывать отношение второстепенных мыслей к главным...» [9, с. 122], он ставил вопрос об объективном смысловом содержании (значении) текста, не сводимом к интенциям его создателя.

В контексте Гадамеровского размышления о становлении исторического самосознания, вопрос аппликативности понимания методологически связан с работой В. Дильтея «Наука о духе», где понимание позволяет сопрягать индивидуальные проявления духа и жизни с их общественными формами. Между объективным научным познанием и субъективным ценностным полаганием В. Дильтея не видит непроходимой границы. Так как для него понимание исторического мира есть «комплекс воздействий, центрированного в самом себе, тогда как каждый содержащийся в нем отдельный комплекс воздействий в силу полагания и реализации ценностей также имеет свой центральный пункт в себе самом, но все они однако структурно связаны в одно целое, в котором из значительности отдельных частей возникает смысл взаимосвязи общественно-исторического мира» [10, с. 33]. И. А. Михайлов указывает на то, что граф Поль Йорк пересматривает изначальную раздельность на «дух» и «природу», «прошлое» и «настоящее», «человека» и «человеческие творения»: важной становится присущая всему миру жизненность. Для нас такая «жизненность» важна и в соотношении методологии и онтологии аппликативности понимания, поскольку герменевтика не ограничивается методологическими вопросами истолкования, но имеет отношение к фундаментальным структурам

человеческого существования. Необходима, как полагает граф Поль Йорк, непредубежденная ориентированность на мир, не разделенный на природу и культуру или историю, поскольку «история и человеческие творения возвращаются в природу, вновь становятся землей» [11, с. 17]. Прошлое, когда-то живое, может стать доступным только в результате «высматривания», а не простого «всматривания», ибо «с историей дело обстоит так, что зрелищное и легко бросающееся в глаза вообще не является видимым» [11, с. 17]. Чтобы обнаружить в истории (зрелищном) прошедшую жизнь, нужно высмотреть невидимое (сущностное). Подобно тому, как для графа Поля Йорка и В. Дильтея становится характерной категориальная пара «жизнь – история», так для Г. -Г. Гадамера и Э. Бэтти в отношении герменевтики становится характерна категориальная пара «онтология – методология», а в рассмотрении вопроса аппликативности понимания – категориальная пара «субъективного – объективного». Сопоставляя две этих полемики, мы понимаем, что аппликативность понимания как данность, представленная с разных сторон, устремлена к системному, контекстуальному представлению о целостной полноте жизни именно в пограничном состоянии встречи субъективности человеческой жизни и объективности мира.

Литература

1. Хайдеггер М. О сущности истины // Философские науки. 1989. № 4. С. 88 – 105.
2. Гадамер Х.-Г. Пути Хайдеггера: исследования позднего творчества. Минск: ПроPILEI, 2007. 242 с.
3. Борисов Е. В. Аппликативность и объективность истолкования в герменевтике Х.-Г. Гадамера // Творческое наследие Г. Г. Шпета и философия XX века. К 120-летию со дня рождения Густава Шпета: материалы международной научной конференции. 7 – 9 апреля 1999 года. Томск: Водолей, 1999. С. 31 – 35.
4. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 367 с.
5. Бетти Э. Герменевтика как общая методология наук о духе. М.: Канон+: «Реабилитация», 2011. 144 с.
6. Сидорова У. В. Понимание как герменевтический феномен в философии Х. Г. Гадамера // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2011. № 9(226). С. 139 – 142.
7. Никитина Л. В. Диалектика объективного и субъективного в истолковании художественных форм – два подхода: Г.-Г. Гадамер и Э. Бетти // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 1. С. 26 – 29.
8. Копылов А. В. Перевод как проблема философской герменевтики: пролегомены к исследованию. Мурманск: МГПУ, 2008. 212 с.
9. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского; научн. ред. Н. О. Гучинская. СПб.: Европейский Дом, 2004. 242 с.
10. Дильтея В. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. Т. 3: Построение исторического мира в науках о духе; Пер. с нем. под ред. В. А. Куренного. М.: Три квадрата, 2004. С. 10 – 413.
11. Михайлов И. А. Ранний Хайдеггер: Между феноменологией и философией жизни. М.: Прогресс-Традиция: Дом интеллектуальной книги, 1999. 284 с.

TO THE ISSUE OF THE APPLICATIVITY OF UNDERSTANDING: THE CONTROVERSY BETWEEN E. BETTI AND H. G. GADAMER

Anastasia A. Aksenova^{1, @}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya street, Kemerovo, Russia, 650000

@ AA9515890227@yandex.ru

Received 02.02.2017.

Accepted 28.03.2017.

Keywords: applicativity of understanding, H.-G. Gadamer, E. Betti, M. Heidegger, hermeneutics.

Abstract: Considering the controversy between E. Betti and H.-G. Gadamer, we do not seek to criticize or defend the views of one of the parties, but to draw attention to the phenomenon of the emergence of the controversy. The issue of the applicativity of understanding was considered by other scientists, but we see the clash of methodological and ontological hermeneutics as the problem of understanding situated on the border of science and life, man and world, subjectivity and objectivity. The sheer existence of the controversy evokes hermeneutic attitude to the phenomenon of historicity. Since hermeneutics is limited neither to methodological issues of interpretation of works of the past culture nor to the development of the methodology of humanitarian knowledge but relates to the fundamental structures of human existence, we should note that every "correct understanding" means following the rules and some rules of understanding do exist, but this is about the process of understanding and thinking, and not its results as "correct" or "incorrect". The experience of understanding as a practical (not pragmatic) hermeneutics is the main intention of this article.

For citation: Aksenova A. A. K voprosu aplikativnosti ponimaniia: polemika mezhdu E. Betti i G.-G. Gadamerom [To the Issue of the Applicativity of Understanding: the Controversy between E. Betti and H. G. Gadamer]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 61 – 64. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-61-64.

References

1. Heidegger M. O sushchnosti istiny [On the essence of truth]. *Filosofskie nauki = Philosophical sciences*, no. 4 (1989): 88 – 105.
2. Gadamer H.-G. *Puti Khaideggera: issledovaniia pozdnego tvorchestva* [Heidegger's Way: Studies of Late Creativity]. Minsk: Propilei, 2007, 242.
3. Borisov E. V. Aplikativnost' i ob"ektivnost' istolkovaniia v germenevtike Kh.-G. Gadamera [Applicativity and objectivity of interpretation in hermeneutics H.-G. Gadamer]. *Tvorcheskoe nasledie G. G. Shpeta i filosofii XX veka. K 120-letiiu so dnia rozhdeniia Gustava Shpeta: materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. 7 – 9 apreliia 1999 goda* [The creative heritage of G. G. Shpet and the philosophy of the 20th century. To the 120th anniversary of the birth of Gustav Shpet: Proc. Intern. Sc. Conf. 7 – 9 April 1999]. Tomsk: Vodolei, 1999, 31 – 35.
4. Gadamer H.-G. *Aktual'nost' prekrasnogo* [The relevance of the beautiful]. Moscow: Iskusstvo, 1991, 367.
5. Betti E. *Germenevtika kak obshchaia metodologiia nauk o dukhe* [Hermeneutics as a general methodology of the sciences of the spirit]. Moscow: Kanon+: «Reabilitatsiia», 2011, 144.
6. Sidorova U. V. Ponimanie kak germenevticheskii fenomen v filosofii X. G. Gadamera [Understanding as a hermeneutic phenomenon in the philosophy of H. G. Gadamer]. *Vestnik Iuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Sotsial'no-gumanitarnye nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Social and Human Sciences*, no. 9(226) (2011): 139 – 142.
7. Nikitina L. V. Dialektika ob"ektivnogo i sub"ektivnogo v istolkovanii khudozhestvennykh form – dva podkhoda: G.-G. Gadamer i E. Betti [The dialectics of objective and subjective interpretation of artistic forms are two approaches: G.-G. Gadamer and E. Betty]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, no. 1 (2014): 26 – 29.
8. Kopylov A. V. *Perevod kak problema filosofskoi germenevtiki: prolegomeny k issledovaniuu* [Translation as a problem of philosophical hermeneutics: prolegomena to research]. Murmansk: MGPU, 2008, 212.
9. Schleiermacher F. *Germenevtika* [Hermeneutics]. Transl. Vol'skii A. L. Ed. Guchinskaia N. O. Saint-Petersburg: Evropeiskii Dom, 2004, 242.
10. Dilthey W. *Sobranie sochinenii. T. 3: Postroenie istoricheskogo mira v naukakh o dukhe* [Collected Works by Dilthey W. Vol. 3: The construction of the historical world in the sciences of the spirit]. Ed. Mikhailov A. B. and Plotnikov N. S. Transl. Kurennoi V. A. Moscow: Tri kvadrata, 2004, 10 – 413.
11. Mikhailov I. A. *Rannii Khaidegger: Mezhdru fenomenologiei i filosofiei zhizni* [Early Heidegger: Between Phenomenology and the Philosophy of Life]. Moscow: Progress-Traditsiia: Dom intellektual'noi knigi, 1999, 284.

УДК 130.2

ДВЕ ЛИНИИ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Евгений Ф. Казаков^{1, @}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6
@ kemcitykazakov@mail.ru

Поступила в редакцию 07.04.2017.

Принята к печати 14.06.2017.

Ключевые слова: история, эволюция, человек, два эволюционных пути, сущность, существование, потенциальность, актуальность, «два рождения» человека, антропогенез, исторический параллелизм, плотская душа, духовная душа, биологическое, метафизическое.

Аннотация: В статье обосновывается правомерность утверждения о двух линиях эволюции человека, позволяющих говорить об «историческом параллелизме». Первую линию представляет преимущественно биологическое развитие (находящее выражение в доминировании материальных, плотских потребностей); вторую – преимущественно сверхбиологическое развитие (находящее выражение в доминировании духовных потребностей). Эти две линии развёртываются достаточно автономно друг от друга. Становление человека тем самым предстаёт не гомогенным, а контрарным гетерогенным (разнонаправленным) процессом. Две линии эволюции дают основание говорить о приведших к ним «двух рождениях» человека, одно из которых может быть объяснено природными, другое – сверхприродными (божественными) причинами. В таком случае эволюционно-биологическая и религиозная (шире, метафизическая) точки зрения, объясняющие происхождение и развитие человека – не исключают, а дополняют друг друга. Развёртываемый подход предлагает новое «прочтение» проблемы теодицеи: нравственное зло совершают (легко и спокойно) плотские души (живущие преимущественно биологическими приоритетами), так как для них такового зла не существует, а есть только физическое зло (вызывающее физические страдания, страдания плотской души). На протяжении всего своего исторического пути человечество – биологически едино, но метафизически – разнородно. Человек в своей массе ещё и не возникал. С этой точки зрения история человечества как целостности – это, по существу, ещё предыстория его свободного сущностного самораскрытия.

Для цитирования: Казаков Е. Ф. Две линии эволюции человека // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 65 – 70. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-65-70.

Бросающаяся в глаза, доходящая до контрарности «разнополюсность» человеческих «типов» даёт основание говорить о приведших к их появлению двух достаточно автономных линий эволюции. С давних времён формулируется точка зрения об «эволюционном параллелизме», утверждающая, что становление человека – не гомогенный, а гетерогенный процесс, развёртывающийся по двум магистральным путям. Так, в «Евангелие от Иоанна» читаем: «Пришел к своим, и свои Его не приняли. А тем, которые приняли Его, верующим во имя Его, дал власть быть чадами Божиими, которые ни от крови, ни от хотения плоти, ни от хотения мужа, но от Бога родились» [1]. Таким образом, есть люди, рожденные от «похоти и плоти» («плоть от плоти»), и есть люди, рожденные «от Бога» («дух от духа»). Л. И. Шестов в работе «Власть ключей» утверждает: «Часть людей действительно произошла от согрешившего Адама, чувствует в своей крови грех своего предка, мучится им и стремится к утраченному раю, а другие, и в самом деле, произошли от несогрешившей обезьяны, их совесть спокойна, они ничем не терзаются и не мечтают о несбыточном» [2, с. 63]. И в самом деле, различия между одними (мучающимися неутолимой тоской и вечной жаждой, вечным неумением найти на Земле то, что нуж-

но) и другими (вполне удовлетворенными сущим и не мечтающими о должном) порой «зашкаливают».

Н. А. Бердяев выделяет две линии эволюции человека (перекликающиеся с утверждением Иоанна): люди, произошедшие от обезьяны (в результате «дарвиновско-энгельской эволюции»), и люди, рожденные Богом (христианская, например, идея). Если первым в целом вполне достаточно удовлетворения лишь физических потребностей (они «живут, чтобы есть» (см., напр.: «Едоки картофеля» Ван Гога)), то вторые стремятся прежде всего к удовлетворению духовных потребностей («едят, чтобы жить» (см., напр.: «Свобода на баррикадах» Э. Делакруа)). В работе «Смысл творчества» Н. А. Бердяев пишет: «Почти с равным правом можно говорить о божественном происхождении человека и о его происхождении от низших форм органической жизни природы. Почти с равной силой аргументации защищают философы первородную свободу человека и совершенный детерминизм, вводящий человека в роковую цепь природной необходимости. Человек – одно из явлений этого мира, одна из вещей в природном круговороте вещей; и человек выходит из этого мира как образ и подобие абсолютного бытия и превышает все вещи порядка природы... Природный мир не в силах был бы перерасти себя в высшем самосознании человека – в природных силах

«мира сего» не заложено никакой возможности такого самосознания. Из низшего высшее не могло родиться... Человек не только от мира сего, но и от мира иного, не только от необходимости, но и от свободы, не только от природы, но и от Бога... Человек не только природное существо, но и сверхприродное существо, существо божественного происхождения и божественного предназначения, существо, хотя и живущее в «мире сем», но «не от мира сего» [3, с. 293 – 325].

Л. Н. Гумилев разделяет людей на пассионариев (*passio* – страсть), живущих по формуле «самовыражение выше самосохранения» (главные их устремления – сверхбиологические), и субпассионариев, живущих по формуле «самосохранение выше самовыражения» (главные приоритеты для них – биологические; они принципиально не отличаются от животных). Субпассионарии (вялые, эгоистичные люди, руководствующиеся потребительством) стремятся уничтожить пассионариев (вообще, трудолюбивых людей). Когда это удается, в развитии общества наступает обскурация [4, с. 33]. Главная ценность для субпассионариев – здоровье и продолжительность жизни; т. е. простое биологическое воспроизводство (они – «химические лаборатории» по переработке здоровой пищи). Для людей-пассионариев творчество, познание, преобразование мира, религиозное служение намного важнее заботы о своем физическом благополучии. (Когда Микеланджело расписывал потолок Сикстинской капеллы, он жил на строительных лесах, работая почти безостановочно. Он там и спал, и ел (веревкой ему поднимали наверх еду, одежду, краски). Он почти ослеп (так как работал при свечах), стал горбатым (так как потолок приходилось расписывать лежа). В прямом смысле слова он «горел» жаждой творчества).

Г. И. Гурджиев в книге «Всё и вся» выделяет разные системы потребностей, интересов и ценностей для «разнополюсных» типов людей: *физический человек* (пребывающий во «сне») погружен в сферу непосредственных материальных интересов, никогда не поднимается над уровнем своего незатейливого существования; и *собственно человек* («полное пробуждение») – достигший «кристаллизации», ставший целостным, гармоничным, живущий полным сознанием, сам организующий свою жизнь, много знающий и много делающий [5, с. 211 – 212]. Говоря христианским языком, и предыстория, и история состоят из взаимообратных тенденций: отдаления человека от Бога (рост потребительства, эгоизма, насилия, жестокости); и – непрекращающемся стремлении к Нему, к большей духовности (понимание ценности каждой человеческой жизни, мира, свободы, творчества, познания, красоты, справедливости).

А. Маслоу в книге «Мотивация и личность» выстраивает «Пирамиду» человеческих предпочтений, начинающуюся с присущих всем «базовых» потребностей (в самосохранении, размножении, защите), «сужающуюся» далее на уровне *социальных* (принадлежность к общности, уважение родных, близких, коллег) и еще более – *духовных* (познавательных, эстетических) потребностей; «венчающуюся» реализацией своих целей и способностей [6, с. 121 – 124]. С «Пирамидой» А. Маслоу можно поспорить: многим людям достаточно первых двух ступеней (физические потребности и безопас-

ность) плюс развлечения (верхние ступени для них – не актуальны); чем выше «Пирамида» – тем меньше у нее покорителей. Есть смысл дополнить предложенную А. Маслоу иерархию и «сверху», и «снизу». «Пирамида» построена в соответствии с западными предпочтениями (*культ индивидуализма*), отличающимися от отечественных (*культ коллективизма, соборности, мессианства*). «Выше» самоактуализации – *самопожертвование*, забота о благе другого – важнее заботы о собственном благе (выхаживание больного, забота о детях и стариках, бедных и бездомных, спасение природы, служение Богу). «Базовые» потребности человека – такие же как и у животных. Главный приоритет здесь – сохранение жизни (своей и родовой – инстинкт самосохранения и инстинкт размножения), а главный страх отсюда – страх смерти. Но если для животных нет ничего страшнее смерти, то для человека (как существа сверхбиологического) страшнее смерти – бесчестие (именно с ним связаны характеры японцев), предательство, одиночество, бессмысленность и пустота жизни, потеря близкого человека, унижения, оскорбления (особенно публичные), муки совести (неутолимое чувство вины), несчастная любовь, чувство богооставленности, дряхлая старость (желание не быть обузой), смертельный диагноз болезни и т. д. В этот длинный список входят все те причины, из-за которых человек совершает самоубийство (значит, продолжение жизни для него – страшнее, тяжелее, чем ее прекращение).

У людей с не открывшимся метафизическим дыханием доминирует животная душа, они живут больше телом (зло для них – физические страдания). У них доминирует биологическое (половое влечение, инстинкт самосохранения и доминирования, забота о здоровье и долголетию); они стремятся к выгоде, пользе и удовольствию. Самое страшное для них – физическая смерть. У людей с метафизическим дыханием доминирует духовная душа, они живут больше духом (зло для них, прежде всего – нравственные страдания). Они готовы к самопожертвованию ради жизненно важной сверхбиологической цели; их приоритеты – честь, справедливость, творчество, вера и любовь. Страшнее смерти для них – бессмысленность, бесчестие, предательство (в том числе, себя). У первых доминирует инстинкт самосохранения (самовоспроизводство, стремление к безопасности), т. е. господствуют биологические приоритеты; у вторых – склонность к самопожертвованию ради жизненно важной сверхбиологической цели. Отсюда для первых, как для всех биологических существ, самое страшное – смерть; для вторых – страшнее смерти – неспособность достигнуть цели жизни, бессмысленность, пустота, бесчестие, предательство, безверие, безлюбие. Если первые, по Конфуцию, стремятся к выгоде, то вторые – к справедливости.

Э. Фромм в книге «Быть или иметь» утверждает, что человек раздвоен на инстинкты и самосознание (разум, воображение, творчество); преодоление этой раздвоенности возможно через доминанту «иметь» (обладание вещами, деньгами, должностями) или «быть» (творчество, любовь); у «рыночного» человека побеждает «иметь» (отсюда гипертрофированное, постоянно меняющееся Я, потеря идентичности, неумение ни любить, ни ненавидеть; функционирование в соответствии с

логикой «мегамашины» (государства), частью которой они являются); критерий его успешности – счет в банке, карьерное продвижение [7, с. 46 – 49]. *Тем самым происходит коммерциализация всех отношений человека, в том числе и межличностных (плата ребенку за домашнюю работу и хорошие оценки, дружба с «нужными людьми», измерение силы чувства ценой подарка).* Личность, ориентированная на потребление, «обладание», стремится как можно больше иметь, всё и вся меряя деньгами, но... «человек приходит в этот мир голым, и голым уходит из него».

«Разнополюсность» людских типов проявляется в «разнотечениях» моральных ценностей. Так, лидер кире-наиков *Аристипп* утверждал, что *добро* – это здоровье, долгожительство, самосохранение, обзаведение потомством, телесный комфорт, отсутствие страданий, удовольствие; а *зло* – болезни, бесплодие, плохое питание и условия жизни, страх, чувство незащищенности, страдания, ранняя смерть. Противоположный взгляд отстаивал стоик *Зенон Китийский*: *добро* – познание необходимости, выполнение долга (нравственное совершенствование, добродетельное поведение); *зло* – страсти (печаль, страх, воздержание, удовольствие) [8, с. 114 – 116; 283 – 285]. *И. Кант* доказывал, что исполнение долга (более альтруистично) нравственнее стремления к удовольствию (более эгоистично) [9, с. 123 – 124]. А создатель *утилитаризма И. Бентам* утверждал, что добро – удовольствие, зло – страдание [10, с. 95 – 96]. В силу доминанты материальной системы ценностей до сих пор достаточно широко распространено биолого-гедонистическое представление о добре и зле. С этой точки зрения добро есть здоровье, долгожительство, самосохранение, обзаведение потомством, телесный комфорт, отсутствие страданий; зло – болезни, бесплодие, плохое питание и плохие условия жизни, страх, чувство незащищенности, ранняя смерть.

Шекспировский Гамлет формулирует дилемму человеческого бытия как «*быть или не быть*» (т. е. жить подлинной или ложной жизнью, «быть или казаться»). *И. Кант* ставит ее так: «*долг или удовольствие*» (долг нравственнее, так как он – не эгоистичен). Человек XX века (по Э. Фромму) выбирает между «*быть и иметь*». Современный же человек, скорее всего, выбирает между «*удовольствием и удовольствием*» (тем или иным, новым или старым, более или менее статусным, изощренным), «*потреблением и потреблением*» («купить или купить»). Не случайно, наш век называют «*веком потребления и гедонизма*» [11]. К этой теме близок афоризм М. М. Жванецкого – «*Мы не дети любви, мы дети секса*». От секса тоже рождаются дети, но они ущербные (Б. Ш. Окуджава: «А от любви бедной ребенок будет бледным»), вступающие, отсюда, в ущербные отношения с миром (в том числе мести за отсутствие любви, объясняющей их асоциальное поведение).

Для *субпассионария* выражением бессмысленности жизни предстает наличие смерти (если есть финальная черта, то зачем столько усилий, столько стараний). Еще можно смириться с индивидуальной смертью (ведь есть память, есть твоё продолжение в детях), но как принять смерть человечества. Ведь через 4 – 5 млрд лет Солнце погаснет, вселенная погибнет, и ВСЁ превратится в пыль. Чем не повод сойти с ума? (см.: Чехов А. П. Палата № 6). Но человеческая жизнь часто бессмысленна и

без соотнесения ее со смертью. Так, круг притязаний «*животной личности*» (по Л. Н. Толстому) уж слишком часто исчерпывается суетным, плотским. Лозунг римского плебса «*Хлеба и зрелищ!*» ныне звучит «*Жрать и ржать!*» (М. М. Жванецкий).

В «*телесных людях*» душа, по существу (в своих глубинах), находится в «спящем состоянии» (дух спит). Именно таких людей Н. В. Гоголь и назвал «мертвыми душами» (они, собственно, не живут, а существуют, «добро и зло внимая равнодушно» (А. С. Пушкин). Они не совершают зло не потому, что добры, а лишь из страха перед наказанием (тот случай, когда человек внешне морален, а внутренне – безнравственен). Именно в этой среде появляется агрессивная ненависть «к очкам и шляпам» (то есть, к интеллигенции), складывается мнение, что всё, что не имеет физической пользы и материального воплощения – «болтология», «тупость», «ничтожная трата времени и сил». Физические «маленькие удовольствия» здесь («радость днем» – еда, и «радость ночью» – секс), приятные раздражения рецепторов, утробный смех, юмор «ниже пояса», телесный комфорт, удовлетворение физических потребностей, чувство безопасности и бесхитростные развлечения воспринимаются как счастье.

С точки зрения генетики, все люди на земле (и «произшедшие от обезьяны», и «рожденные Богом») – один биологический вид. Тем самым правомерно говорить о единой линии биологической эволюции предчеловека и развития человека (от древности до современности). Все археологические и палеоантропологические артефакты «работают» на подтверждение этой идеи. В какой-то момент («точка Альфа», понятно, что эта «точка» «процессуальна», растягиваясь на сотни тысяч лет) в продолжающейся биологической линии развития предчеловека-человека начинает «проклёвываться» духовная линия эволюции. Вначале духовное пробуждается (вполне вероятно, по логике развития диалектического противоречия) как внутренний момент биологического как тождества затем начинает все более отличаться от него внутри него, и в какой-то момент («точка Альфа») отпочковывается (в определенной степени) от него (не теряя с ним единство и взаимосвязь). Т. е. начиная с «точки Альфа» (рождение Христа?) духовное (больше как интенция, в «спящем состоянии») пребывает и в биологическом (при сохраняющейся его доминанте).

Именно этим и можно объяснить пафос ницшеановского Заратустры, корящего человека в «близости к обезьяне»; и превозносящего «сверхчеловека», олицетворяющего доминанту сверхбиологического, находящую выражение в жизни «поэтов, философов и святых» (пребывающего в сверхживотном мире образов, мыслей и веры) [12, с. 311 – 312]. Активно развёртывающийся до сих пор первый тип эволюции человека и дает основание утверждать, что антропосоциогенез не завершен (и собственно человек еще не сформирован); хотя второй тип эволюции вполне аргументированно свидетельствует обратное. Человечество – гетерохронно, пребывающая в каждый момент своего развития в разновременных измерениях (не только в разных временных эпохах, но и на разных ступенях эволюционного развития).

Но именно в сверхбиологической линии эволюции человека (никогда не теряющей единение с биологическим) духовное актуализируется, стремясь больше к автономии и самодостаточности. Проблема «психофизического параллелизма» выходит здесь с уровня онтогенеза на уровень филогенеза. Появляются люди, более или менее тонко чувствующие духовные «пульсации»; начинающие жить ими и к ним равнодушные (оставим за скобками вопрос, имманентное или трансцендентное происхождение имеет эта духовность). И в первой и во второй группе есть иерархия людских типов. В первой группе нижней ступени этой иерархии является самосохранение, высшей – самоактуализация (см. «пирамиду потребностей» А. Маслоу). Самый обаятельный тип здесь – «душевный (но не духовный) человек». Во второй группе выше самоактуализации является подчинение своей воли «воле Божией», жизнь здесь кладется «на алтарь правосудия», посвящается служению Идее, открытию Истины, служению «Прекрасной Даме» (как олицетворению Мечты, «золотой грёзы»), служению (созиданию) Красоты, Добротделанию, смиренному служению другому человеку (ребенку, больному, старику, «униженным и оскорбленным»). Во то же время проявлены промежуточные людские типы, в которых достаточно актуализирована и животная, и духовная душа, что обуславливает их контрарные метания то «ввысь», то «вниз».

Из этой градации можно вывести *новое объяснение теодицеи*. Нравственное зло совершают (легко и спокойно) *плотские души*, так как для них такового зла не существует, а есть только физическое зло (вызывающее физические страдания, страдания плотской души). Нравственность для них как некая ценность и цель (в отличие от здоровья и имущества) – не существует. Поэтому они и «не замечают» ее нарушение, не фиксируют ее. Животная душа, живущая в социальном (моральном) мире, продолжает жить по животным законам. Зло здесь – следствие отстранения, изоляции плотской души от морали-нравственности [13, с. 180 – 182].

Извращенной (отчужденной) формой идеи «чад божиих» является представление об их исключительности, богоизбранности («народ-богоносец», «народ-Христос», «высшая арийская раса», инквизиция, «белый» и «черный» расизм, «европоцентризм-еврорасизм», национализм, фашизм, исламизм, притязание религии на обладание единственной абсолютной истиной). Результат этого – высокомерие, презрение к «низшим расам», «неверным», «человеческому материалу», искушение своей исключительностью («тварь ли я дрожащая или право имею»). Для людей, живущих физической жизнью, Бог как метафизическая реальность «умер», а точнее так и не родился, и отсюда – можно всё (Ф. М. Достоевский: «Если Бога нет, значит всё дозволено»); так рождаются «красные бесенята». Для псевдо-«чад Божиих» – «я» («мы») – бог («мы – совесть и судьи мира»), поэтому «нам» (и только «нам») можно всё. «Полюса сходятся»: вседозволенность рождается, когда «бог умер», и когда «я» («мы») – бог.

Слова Иоанна о том, что есть «чада Божии» и «не чада Божии»; и обращенные ко всем людям слова Христа («будьте совершенны как совершен Отец ваш Небесный» [14]) образуют антиномию. Христос утверждает, что все люди на земле (независимо от религии, происхо-

ждения, социального положения и национальной принадлежности («нет ни эллина, ни иудея»)) – «дети Отца Небесного». Иоанн утверждает – что не все. Антиномия разрешается через «синтез сторон». Христос истинствует, утверждая, что каждый человек – «дитя Бога», так как в каждом от рождения заложен «образ Бога». Иоанн истинствует, так как «образ Бога» – это лишь «семя», которое и призван прорасти в своей душе человек (в этом и есть смысл его жизни на земле). Те люди, которые вырастили из этого «семени» в своей душе «Древо Божие», и предстают «чадами Божиими». «Чада Божии» – те, кто открылся Богу, ответив на его любовь и милость верой и добротделанием. Не «чада Божии» – те, чьи души не открылись Слову Божьему, не воплотив своей жизнью Его замысел. Непророчность «образа Бога», образности, привела эти души к безобразности, безобразности (и вместо «образа» предстала «образина», вместо «лика» – «личина»). Итак, «чада Божии» – те, кто верит, любит, служит Отцу, идет к Нему. Если Христос говорит об начальном в человеке высшем даре Творца (как потенци), то Иоанн – о реальном в человеке как актуальности (раскрывшей или не раскрывшей эту потенцию).

Соотносимость филогенеза с онтогенезом дает основание говорить о «двух рождениях» человечества. В древнегреческой философии (в частности, у Сократа и Платона) развёртывается идея «второго рождения» человека, которое и является собственно его рождением): рождение матерью – это «первое рождение», являющееся лишь предпосылкой для «второго», когда человек «рождает себя сам», критерием чего является открытие своей судьбы (и последующее ее осуществление), это и есть истинное рождение человека. Перенося эти рассуждения на филогенетический уровень, мы приходим к выводу, что начало человеческой истории – это начало его «первого рождения». Во «второе рождение» человечество вступает тогда, когда открывает свое (общечеловеческое, планетарное, вселенское) предназначение, поняв смысл своего пребывания в Мироздании. Отчетливого понимания этого не сложилось до сих пор, из чего следует, что указанная стадия эволюции еще не пройдена. Становление человечества в целостность пока не завершено, его бытие во многом еще «атомарно» (что выражается в малой соотнесенности судьбы отдельного человека с судьбой человечества). Можно говорить о «телесном» (в частности экономическом) рождении человечества, но о «душе» человечества как единого органического целого – вряд ли (единое планетарное «душевное поле» еще не оформилось). У человечества еще «рассеянная душа», существующая пока в виде отдельных малосвязанных сегментов. В терминах *А. Тойнби* человечество рождается тогда, когда услышит «вызов Бога» и начнет на него «отвечать». «Элита» здесь выступает «мотором», инициирующим эволюцию «масс» [15, с. 126 – 127].

Ф. Ницше утверждает, что «человек массы» – это «супершимпанзе», так как «масса» по своим определяющим доминантам биологична. И в самом деле, в экстремальной ситуации нередко вся многовековая культура слетает с человека, обнажая его животные инстинкты и рефлексы, культура предстает «легкой позолотой» (еще животной, по существу) человеческой души (Ф. Ницше: «Вся человеческая культура – яблочная ко-

жура над раскаленным хаосом»). История XX века неоднократно демонстрировала, как великие культуры рождают антигуманную идеологию и политику (фашизм в Италии, Германии, Испании; сталинизм в СССР). Человечество многие ключевые вопросы до сих пор решает с позиции силы: доминирует не сила правды, а правда силы. По принципу силы («зоологического детерминизма») живет биологический мир. Ф. Ницше, прежде всего, имел в виду, что у «массы» доминируют физиологические потребности (еда, продолжение рода, самосохранение, культ телесного здоровья и долголетия, гедонизм). Разница между этими людьми и животными лишь в том, что они сознательно стремятся к тому, что животное ищет слепым инстинктом. Не вызывает сомнения, что экономика «работает» не на душу человека, а на его тело, обеспечивая ему бесконечный комфорт, безопасность и удовольствие. Расстояние между обычным человеком («супершимпанзе») и обезьяной гораздо

меньше, чем между ним же и истинным человеком. Здесь уже – качественные различия, тогда как в первом случае – только количественные.

На протяжении всего своего исторического пути человечество – биологически едино, но метафизически – разнородно. Как однопорядковое целое к настоящему времени оно – больше возможность, чем действительность; больше – становящееся, чем ставшее, в своих глубинных сущностных интенциях; не постигшее своего главного предназначения, тем более – не реализовавшее его. История человека – это по существу еще предыстория. Парадокс в том, что «тектоническая эволюционная трещина» проходит не только через общечеловеческое «душевное поле», но и, в той или иной степени, через душу каждого человека, через «мою» душу. И человечество, и человек одновременно – и «чадо Божие», и «чадо плотское», движимое и духовными, и плотскими интенциями сразу по двум эволюционным линиям: к Богу и от Него.

Литература

1. Евангелие от Иоанна. Гл. 1. Стих: 11 – 13.
2. Шестов Л. И. Власть ключей: Соч. в 2-х т. М.: Наука, 1993. Т. 1. 496 с.
3. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 425 с.
4. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. Л.: Наука, 1990. 296 с.
5. Гурджиев Г. И. Всё и вся. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 691 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 286 с.
7. Фромм Э. Быть или иметь. М.: Наука, 2011. 268 с.
8. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 2012. 571 с.
9. Кант И. Критика практического разума. М.: Наука, 2015. 294 с.
10. Бентам И. Введение в принципы нравственности и законодательства. М.: Мысль, 2013. 336 с.
11. Уэльбек М. Элементарные частицы. СПб.: Евразия, 2014. 311 с.
12. Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. М.: ЭКСПО-Пресс, 2012. С. 295 – 556.
13. Казаков Е. Ф. Душа: метафизика самоопределения. Кемерово: КемГУ, 2014. 249 с.
14. Евангелие от Матфея. Гл. 5. Стих 48.
15. Тойнби А. Постигание истории. М.: Прогресс, 1991. 736 с.

TWO LINES OF HUMAN EVOLUTION

Eugeny F. Kazakov^{1, @}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

@ kemcitykazakov@mail.ru

Received 07.04.2017.

Accepted 14.06.2017.

Keywords: history, evolution, people, two evolutionary paths, nature, existence, potentiality, actuality, "two births" of human anthropogenesis, historical parallelism, the carnal soul, the spirit soul, biological, and metaphysical.

Abstract: The article substantiates the validity of claims about the two, fairly self-contained lines of human evolution, allowing one to speak of "historical parallelism". The first line is predominantly biological development (and finding expression in the dominance of material, bodily needs); the second is mostly suprabiological development (which finds expression in the predominance of spiritual needs). These two lines are deployed with sufficient autonomy from each other. The development of man thus appears not homogeneous, but heterogeneous contrary (multi-directional) process. These two lines of evolution give grounds to speak about "two births" of a person, one of which can be explained by natural, the other – by supernatural (divine) causes. In this case, evolutionary biology and religious (wider, metaphysical) point of view, explaining the origin and development of the person, do not exclude but complement each other. Deployable approach offers a new "reading" problems of theodicy: moral evil is committed (and with ease) by carnal souls (living mainly by biological priorities), since such evil does not exist for them, but only physical evil (causing physical suffering, the suffering of the carnal soul). Throughout its historical path, humanity has been biologically wholesome, but metaphysically diverse. Man in the mass has not yet appeared. From this point of view, the history of mankind as integrity is, in essence, still the background for its free essential self-disclosure.

For citation: Kazakov E. F. Dve linii evoliutsii cheloveka [Two Lines of Human Evolution]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 65 – 70. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-65-70.

References

1. *Evangelie ot Ioanna* [The gospel of John]. 1: 11 – 13.
2. Shestov L. I. *Vlast' kliuchei* [The power of the keys]. Moscow: Nauka, vol. 1 (1993): 496.
3. Berdyaev N. A. *Filosofia svobody. Smysl tvorchestva* [The philosophy of freedom. The meaning of creativity]. Moscow: Pravda, 1989, 425.
4. Gumilev L. N. *Geografiya etnosa v istoricheskii period* [The geography of ethnos in historical period]. Leningrad: Nauka, 1990, 296.
5. Gurdzhiev G. I. *Vse i vsia* [Everything]. Moscow: FAIR-PRESS, 2000, 691.
6. Batenin S. S. *Chelovek v ego istorii* [Man in its history]. Moscow: Nauka, 1976, 239.
7. Maslow A. *Motivatsiia i lichnost'* [Motivation and personality]. Saint-Petersburg: Evraziia, 1999, 286.
8. Fromm E. *Byt' ili imet'* [To be or to have]. Moscow: Nauka, 2001, 268.
9. Diogenes Laertius. *O zhizni, ucheniakh i izrecheniakh znamenitikh filozofov* [About the life, teachings and sayings of famous philosophers]. Moscow: Mysl', 2012, 571.
10. Kant I. *Kritika prakticheskogo razuma* [Critique of practical reason]. Moscow: Nauka, 2015, 294.
11. Bentham J. *Vvedenie v printsipy npravstvennosti i zakonodatel'stva* [Introduction to the principles of morals and legislation]. Moscow: Mysl', 2013, 336.
12. Houellebecq M. *Elementarnye chastitsy* [Elementary particles]. Saint-Petersburg: Evraziia, 2014, 311.
13. Nietzsche F. *Po tu storonu dobra i zla* [Beyond Good and Evil]. Moscow: EKSPRESS-Press, 2000, 295 – 556.
14. Kazakov E. F. *Dusha: metafizika samoopredeleniia* [Soul: the metaphysics of self-determination]. Kemerovo: KemGU, 2014, 249.
15. *Evangelie ot Matfeia* [The gospel of Matthew]. 5: 48.
16. Toynbee A. *Postizhenie istorii* [A study of history]. Moscow: Progress, 1991, 736.

УДК 141

ФИЛОСОФСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СЛАВЯНОФИЛОВ

Владимир И. Красиков^{1, @, *}

¹ *Всероссийский государственный университет юстиции, Россия, 117638, г. Москва, ул. Азовская, 2, кор. 1*
@ KrasVladIv@gmail.com

Поступила в редакцию 12.12.2016.
Принята к печати 28.03.2017.

Ключевые слова: славянофильство, консервативные революционеры, православные имманентисты, экзистенциалисты традиции, историософия, российский менталитет, археомодерн, археоавангард, синергичная антропология, экзистенциальная культурология.

** Статья подготовлена при финансовой поддержке и в рамках выполнения гранта РГНФ, проект № 15-03-00087.*

Для цитирования: Красиков В. И. Философские воззрения современных славянофилов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 71 – 81. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-71-81.

Как мы помним, судьбоносным для появления отечественной философии нового извода (кантианско-гегелевского) стало размежевание на "славянофилов" и "западников" в 1836 – 1842 гг. Они сформировали свое групповое самосознание, обзавелись исторической генеалогией и символами группового единства, обеспечили преемственность и линии противостояния вплоть до наших дней. Это противостояние стало форматным для последующей истории, определив его сквозные темы: национальная самоидентичность и космополитизм, своеобразие культурных троп в истории и единство человеческого рода, аутентичная религиозность – для отдельного человека и народа. Менялись режимы и их идеологии, однако в каждом из них проступали в соответствующих мировоззренческих облачениях эти сложившиеся полтора столетия назад ментальные схемы.

Западнически ориентированные философы всегда были более или менее успешными импортерами и брокерами идей, учений и методов, как правило рациональных, родившихся в европейских и североамериканской культурах. И, увы, ничего сопоставимого по оригинальности и масштабу – тому, чем они ментально были захвачены – они создать не сумели: последователи никогда

Аннотация: Объект исследования данной статьи – российское философское сообщество. Здесь существуют некоторые мыслители и группы, которые объявляют своей идентификационной отличностью ориентацию на родную культуру и особенности отечественного менталитета.

В качестве предмета исследования автор статьи полагает историю появления этих мыслителей и групп в постсоветской России, их формирующиеся институты и историю отношений с другими интеллектуальными группами.

Автор подробно рассматривает такие аспекты темы, как исторические корни этих новых складывающихся традиций, их представленность в академическо-образовательных институтах и особенности теоретических платформ их лидеров.

Методология исследования базируется на подходе, согласно которому сетевая структура отношений между интеллектуалами определяет общезначимое пространство интеллектуального внимания, которое структурируется на несколько конкурирующих позиций. Основными результатами проведенного исследования можно считать следующие.

Во-первых, автор представил описание истории и теоретических особенностей трех интеллектуальных направлений: консервативных революционеров, православных имманентистов и экзистенциалистов традиции. Во-вторых, автор дал характеристику стилевых особенностей самовыражения, историко-философских корней и историософских концепций основных представителей традиционалистов. Наконец, статья обсуждает особенности перипетий их коммуникации с другими участниками российского интеллектуального сообщества.

не будут самобытными единицами в мировой культуре и философии.

Ими могут быть лишь те, кто способны выразить специфические мироощущения и смыслы существования, рождающиеся у людей данной культуры, обитающих на данной "почве". Пусть и выражения эти – особенно у молодых культур – метафоричны, мифологичны и националистично-эгоистичны. Им не всегда хватает зрелой рационалистичности, логической адекватности и выдержанной рефлексивности, которые всегда коррелируют с "культурным возрастом" этноса. Зато они способны к созданию ярких, необычных концепций, которым нет аналогов на философских нивах западной мысли. Может быть, отношение западных "старших братьев" по философии к ним и "этнографическое" – как к поросли скорее конкретного духа жизни и культуры, нежели рационалистического разума, но и явно заинтересованное, уважительное, временами восторженное – как к уникам и экзотам в явлении общечеловеческого.

Это экзистенциально-этические идеи литературных основателей отечественной философии: концепция Ф. М. Достоевского об иррациональной своевольности и рефлексивном мазохизме как доминантах человеческой

природы, непротивление злу насилием Л. Н. Толстого. Равно как и собственно философские учения: о "богочеловечестве" и "Софии" В. С. Соловьева, "всеобщего воскресения" Н. Ф. Федорова, "иррациональной субстанциальности свободы" Н. А. Бердяева, мистический пансексуализм В. В. Розанова. Конечно, это было скорее плодами гения философского воображения, нежели рационалистического разума, явления на стыке философии и литературы. В них главенствуют специфические универсалии – концептуальные метафоры, спокойная доказательность заменяется профетической суггестивностью, философские отстраненность и рассудочность – отчаянной эмоциональностью и всепроникающей эмпатией. Однако и Запад может привести свои подобные примеры: Б. Паскаль, М. Эххарт, Я. Беме, С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж. Деррида и иже с ними, – которые были вовсе не обделены славой и достойным местом в пантеоне мысли.

Сейчас часто можно слышать стенания по поводу краха современной русской философии "как таковой" или же, по крайней мере, ее системного кризиса, выражающегося: в отсутствии общего поля интеллектуального внимания, "рассыпании" сообщества на мелкие группки, взаимно игнорирующие друг друга, в обвальном девальвации значительности философии в глазах обывателей, в падении институционального статуса и интеллектуально-суицидальных позовах в мироощущениях самих философов. Все это, конечно же, имеет место быть. Но нельзя не видеть и других, обнадеживающих моментов в современной жизни российского духа, которые говорят о том, что "пациент скорее жив" и его ждет некое волнующее будущее. Анализ подобных моментов и составит содержание этой работы.

Появились новые прецеденты самобытного отечественного мышления, наследующие и воспроизводящие его "славянофильские", "почвеннические" традиции. Это идеи и концепции, рожденные людьми, озабоченными в первую очередь пониманием, выражением, защитой и прославлением контекста своего проживания (культуры, этноса, религии), который оказывается и безмерно важным для самочувствия соотечественников и в конечном счете единственно величественно необходимым в раскладе понимания всего сущего. Таким образом, речь пойдет о творческих субъектах (группах, персоналиях), которые разрабатывают свои оригинальные взгляды, и мы не будем рассматривать специалистов в области истории русской философии, озабоченных исследованиями уже произошедшего.

Мы увидим, что видные позиции в поле интеллектуального внимания современного отечественного философского сообщества занимают группы и отдельные мыслители, у которых есть сходные черты, позволяющие объединить их в общую категорию, своего рода интеллектуальную фракцию, обозначив ее как "контекстуалистов". Если акцентировать внимание на их политических взглядах, то перед нами предстанет "державно-лоялистская позиция (с примыкающими к ней православной, «патриотической», националистической, имперской и ностальгически-советской): главным источником философских суждений" которой являются "традиционные ценности величия России, православия, могучего государства, сильной власти в противопостав-

ление западным «ложным» ценностям" [1, с. 103]. Так же как "неомарксисты", "эпистемологи" и "философы языка и мышления" (отечественные постмодернисты, герменевты и феноменологи), они имеют свою качественную фактурность, которая довлеет над имеющимися различиями.

Современные "контекстуалисты" воспроизводят, разумеется в нынешнем мировоззренческо-категориальном исполнении, "родовые черты" славянофильско-почвеннической традиции:

- критическое отношение к рационализму западной культуры, нигилизм по отношению к их российским аналогам, алармизм относительно катастрофичности современности в ее профанации и симуляризации;

- экзистенциально-художественное философствование, интенсивное мифотворчество, традиционалистский пафос и широкое использование красочных метафор;

- спекулятивные построения универсальных схем и уникальных идентичностей;

- непременные рецепты освобождения, исцеления и славного возрождения.

Они не связаны в той степени, как, к примеру, "неомарксисты", "эпистемологи", "философы мышления и языка" требованиями когерентности, им не нужно строго вписываться в предшествующую рационально-систематическую традицию основных направлений западноевропейской или же англо-американской философии. Как и их предшественники, русские религиозные философы, они – спекулятивные метафизики, т. е. сами себе полагают основания и вполне комфортно в них себя чувствуют. Такая безотчетность позволяет им создавать красивые глобальные конструкции, отчасти опирающиеся на действительные реалии. Нечего говорить и о том, что масс-медиа также любят интересных, фактурных философов.

Построения на самом деле красивы. И названия также громоздки: "археомодерн" (А. Дугин), "прикладная метафизика" (А. Секацкий), "археовангард" (Ф. Гиринок), "синергичная антропология" (С. Хоружий), "философия отчего края" (В. Варава), "экзистенциальная культурология" (Г. Гачев), "философия православной цивилизации" (А. Панарин) и т. п. Построения эти обладают прелестным свойством неопровержимости, потому что для спора нужно хотя бы отчасти принять послышки оппонентов, иметь общую почву для споров.

В знаменательном столкновении "путейцев" и "лого-совцев" начала прошлого века какая-никакая дискуссия стала возможной благодаря общепонятной и общепринятой платформе немецкой классической философии, еще актуальной в те времена. Такая платформа сейчас отсутствует. Остальные философские группы не воспринимают "контекстуалистов" как равных себе, т. к. подходят к ним по критериям рационального мышления, полагая их по умолчанию вне "серьезного дискурса" и общего поля интеллектуального внимания. Трудность также в том, что философы-контекстуалисты имеют разные историко-философские корни, разное отношение к отечественной религиозной традиции и разные стили изложения своих идей. Однако есть в этой "цветущей сложности" общность – самоутверждение отечественной ментальной самобытности. Рассмотрим его наиболее яркие и оригинальные варианты.

В многообразии персоналий этой части отечественного мировоззренческого спектра отчетливо выделяются три позиции – по критерию ориентации на те или иные историко-философские ресурсы, которые являются для них и объяснительным идеалом, и арсеналом методологических средств.

Для первой из них (в нашем изложении) таковым идеалом и арсеналом, который они все же подвергают некоторой доместикации, являются постмодернизм и западный традиционализм. Критически-радикальный характер этих теоретических ресурсов обуславливает и соответствующий настрой их российских реципиентов: консервативный революционизм.

Для другой позиции характерна ориентация на святоотеческое наследие, византийскую, российскую православную традицию, или же на идеи русской религиозной философии начала XX века. Догматически-традиционалистские параметры данных мировоззренческих источников определяют некий сусальный, сентиментальный, анахроничный характер их построений, хотя и здесь имеются знаменательные исключения.

И наконец, третьи ориентированы на экзистенциалистскую (феноменологическую) традицию, стремясь использовать средства ее эмоциональных концептуализаций и метафоризаций для выражения более широкого, нежели рациональный, спектра отечественного мироощущения.

Среди мыслителей и групп, относящихся к первой позиции, вероятно, наиболее заметна группа, которая объединена вокруг А. Дугина (1962 г. р.), чье идейное происхождение уходит корнями в легендарно-романтическое диссидентское время 60-х – 70-х гг. прошлого века. Группа интеллектуалов, куда входили Ю. Мамлеев, Г. Джемаль, Е. Головин и позднее А. Дугин (Южинский кружок, он же "мамлеевский кружок" или "кружок Головина") [2], изучала, обсуждала и развивала идеи Р. Генона и Ю. Эволя, с которыми познакомились благодаря текстам, по некомпетентности советской цензуры, находившимся практически в свободном доступе в Библиотеке иностранной литературы и Библиотеке им. Ленина.

Его дальнейшая биография насыщена политическим участием в перипетиях новейшей российской истории, что не мешало ему, однако, проявить феерическую работоспособность, выраженную в десятках книг и сотнях статей, защите ученых степеней. Он проявил и недюжинные организаторские способности, создав институцию под свой проект – Центр консервативных исследований при социологическом факультете МГУ, имеет известных учеников. Конечно, многое в его теоретических построениях можно отнести к политологии, социологии, культурологии или же к глобалистике. Вместе с тем он является автором довольно любопытной схемы ментального развития человечества в ее применении к России, имеющей прямое отношение к истории философии и к контекстуалистской традиции.

Она представлена в его "тотальном метафизическом резюме" – монографии 2011 г. "Археомодерн" [3].

Основные понятия и стиль изложения – довольно далеки от канонов, принятых в современном отечественном философском сообществе, по крайней мере основных его групп. Вероятно, они коррелируют с традиционалистским дискурсом учителей автора. Стиль

близок к схоластическому мышлению: аксиоматический ввод некоторых абстракций, объясняющих все и вся, которые затем антропоморфизируются, персонализируются и "живут" здесь – в мышлении и текстах А. Дугина – самостоятельной жизнью: борются друг с другом, входят в причудливые комбинации и определяют жизнь людей. Так же как в средневековом мышлении "красота", "грех", "добродетель" или "пороки" приобретали очертания каких-то самостоятельных отдельных онтологических сущностей.

Соответственно, у А. Дугина, его "керигмы", "структуры", "премодерн", "модерн" и "постмодерн" – не метафоры, не орудия понимания, категории. Они действуют как какие-то субстанциальные начала в истории: керигма "борется" со структурой, "уничтожает" ее, "существует" с ней, последнюю можно "раскопать" или "лечить". Они имеют метафорически-чувственные признаки, так структура может быть "очень развитой и мощной («мясистой», «мордатой»)». "Археомодерн пытается структуру", которая "подвешена в подвале на дыбу и над ней неустанно трудится палач отчужденной и криво инсталлированной рациональности", при этом "структура пытается орать" и т. п. [3].

Однако, если совершить небольшое насилие над собой и принять исходные аксиомы автора, то вырисовывается следующая картина.

История людей коррелирована с историей их мышления, имеющей следующие основные фазы: традиционное общество (премодерн), модерн и постмодерн. Различие между ними определено разностью во внутреннем соотношении в мышлении бессознательного (иррефлексивного) и рационального (рефлексивного) начал или "структуры" и "керигмы" – по терминологии А. Дугина. Непосредственно "чистая линия" развития реализована лишь на Западе, там появился рационалистически мыслящий и волевой субъект или образцовая "керигма", которая существенно ограничивает иррефлексивное, мифологическое начало. Подчинение "структуры" завершается в постмодерне.

Главная мировая проблема в том, что остальное человечество, кроме Запада, пребывает в ужасном состоянии "подвешенности" между архаикой и модерном. Все это происходит из-за того, что процессы модернизации идут здесь не самобытным путем, а через их насаждение – со стороны того же Запада и западнически ориентированных местных элит, порождая химеру "археомодерна", ужасную социальную болезнь глубокой внутренней несогласованности между не своей рациональностью (всестернизированной) и своей, сопротивляющейся, подавляемой бессознательностью.

"В условиях археомодерна сегодня живет подавляющее большинство человечества", – заявляет А. Дугин, – "это страны Третьего мира, Востока (даже индустриального развитого) и Россия. Европа находится в переходном состоянии от «высокого модерна» к постмодерну. В США постмодерн уже преобладает" [3].

Так и в России – "нет европейского сознания (субъекта рационального), его имитация – дурная, неадекватная керигма и сильное бессознательное начало, сновидения, они находимы в состоянии конфликта, в итоге непрерывный бред, дойное сознание" [3].

В сущности, настоящей модернизации в России (как и в большинстве других стран) так и не произошло. Дабы не сгинуть, необходимо предпринимать срочные действия. А. Дугин ясно идентифицирует свою позицию – в контексте полуторавековского спора западников и славянофилов однозначно становясь на сторону последних, ведь западники всегда стремились "ввести" рациональность и извести (купировать) "структуру" (национальное бессознательное), тогда как славянофилы пытались ее "лечить", отказавшись от западноевропейской "керигмы".

Конечно, западная "керигма" (рациональность с рефлексивностью) была хороша, в свое время – в модерне. Однако постмодерн показал и ее глубокий изъян – она здесь гиперрационализируется и стремится вообще уничтожить коллективное бессознательное этноса, что приведет лишь к культурно-национальному коллапсу. Потому и не нужна большинству населения Земли подобная, вырождающаяся к самоуничтожению, рациональность (западная керигма).

И вот тут-то назревает "Настоящая Консервативная Революция", "Великое Делание" – "это дело субъекта, это сознательный и волевой выбор, обдуманное и неинерциальное обращение к структуре как к ценности". "Это путь славянофилов и евразийцев" [3].

После появления подобных слов с большой буквы начинаются уже совсем боевая риторика и революционный пафос: о консервативно-революционном субъекте (соратники А. Дугина), который вырастет в ходе подлинной (национальной) модернизации (новом политическом действии). Он же будет, в свою очередь, выпестовать уже нового настоящего русского субъекта (умных рефлексивных русских) или аутентичную "керигму" – прямо из глубин русской "хтони" (коллективного бессознательного). "Русская керигма" будет "совершенно особым эсхатологическим явлением".

Показываются основные участники наличного российского расклада, с которыми предполагается действовать по-разному, согласно трем стратегиям:

– политико-философское юродство – "когда мы имеем дело с русским (евразийским) кадром" (основная масса населения и его современные властители) – "ему надо говорить все очень глупое и очень весомое", тем самым мы всячески должны укреплять "чистое архаическое начало в археомодерне" [3];

– выращивание умных русских, "консервативных революционеров", для этого "жизненно необходимо провести операцию по "фундаментальной модернизации собственного сознания" – "самомодернизацию и модернизацию себе подобных" [3];

– интеллектуальное развенчание прозападных "модернистов" и "нелибералов", самых опасных врагов, для этого "мы, консервативные революционеры, вполне можем освоить постмодерн и на этом языке говорить с модернистами, чтобы они заткнулись навсегда" [3].

Последнее положение А. Дугина выражает довольно интересное обстоятельство. Кроме вполне ожидаемого: критики западного рационализма и его российских адептов, апелляции к бессознательной стороне этнокультурной жизни, мифологизации и эсхатологизации, – наблюдается стремление приватизировать и использовать действенные рефлексивные средства "противника". В истории мысли уже неоднократно бывало так, что по-

терпевшие фиаско силы переосмысливают свое поражение, усваивают и применяют методологические средства победителя, устраивая успешный реванш. Так в свое время поступил и Дж. Беркли, освоив локковский эмпиризм, доведя его до логического конца – "солипсизма" – и предъявив новую систему опровержения материализма, опытной науки и по сути неопровержимую картину "мира как представления Бога".

Впрочем не обязательно заменно использовать модную ментальную технологию для поддержания тонуса современности. Некоторые "вчерашние постмодернисты, недолго раздумывая, занялись поисками универсальности нового типа" [4]. И стали "петербургскими фундаменталистами". Знаменательно, что в середине девяностых они пересеклись в Петербурге – практически одновременно появились два манифеста: "новых магов" (А. Дугин и С. Курехин) и трактат А. Секацкого "Моги и их могущества" – "две внутренне солидарные версии преобразования" [5].

"Группа «Петербургские фундаменталисты» возникла в конце 1990-х гг. как сообщество писателей, однако ее деятельность с самого начала вышла за чисто литературные рамки. Основатели группировки – П. Крусанов, А. Секацкий, С. Носов, В. Рекшан, Н. Подольский, С. Коровин" [6, с. 49]. Это довольно шумная в медийном отношении группа, объявляющая себя "рыцарями бескорыстия, легионерами Незримой империи, носителями коллективной беззаветной Санкции Объединенного Петербургского Могущества" и т. п. Группа активно использует политический стёб (к примеру, предлагая объявить захват Царьграда и Босфора в качестве "трансцендентной национальной мечты"), конвертируя эпатаж в символический капитал известности, а значит и рыночной эффективности – тем более, что писателям без этого ну никак нельзя. Однако, их главный идеолог – профессиональный философ, которому и принадлежат основные идеи и мифологемы данной группы.

Первородство постмодернизма во влиянии на стиль мышления и литературно-философскую продукцию А. К. Секацкого (1958 г. р.) бесспорно, что нашло свое выражение и во фрагментарном "потоке сознания", и в речитативе флагманских постмодернистских терминов – главных стилевых признаках его текстов. Конечно, это затрудняет восприятие, временами просто раздражает, но наличествуют также порой и интересные мысли. Тематика его статей в основном стандартизованно повторяет уже сделанное классиками постмодернизма: "метафизика лжи, проблема исторического времени, философская шпионология, философия соблазна, история чувственности".

Может именно подобная исходная постмодернистская фрагментированность, "клиповое мышление", мельтешение мелких тем и сформировали тот позыв к трансцендентному, метафизическому, большому и величественному – традиционной универсальности, которая стала оством "петербургских фундаменталистов" и "синей птицей" их философа?

Теоретическая схема, вернее мифологема, "фундаменталистов" базируется на метафоре "трансцендентного". Не понятия, а именно метафоре – это не классический философский термин, обозначающий сверхчувственную, умопостигаемую, идеальную ино-дейст-

вительность, принципиально контрарную существующей, а некий идеал превозможания "только-действительности", высшая цель-вызов, мобилизующая как отдельного человека, так и большие массы на трансцендирующие, прорывные усилия, только и создающие высшие свершения, к которым относится и феномен "империи". Так, у них это "зов Последнего моря, звучавший в ушах нукеров Чингисхана, освобождение Гроба Господня, захват Босфора с Дарданеллами или хотя бы идея Мировой революции" [7].

Собственно, эта идея трансцендентного и сформировала все великие свершения человеческой истории, ее забвение, профанация и утрата – метафизическая причина вырождения современного общества, его падения в "гламурную цивилизацию". Но обо всем по порядку. А. Секацкий предлагает следующую схематизацию всемирно-исторического процесса а la упрощенный Ф. Ницше.

В истории мы можем видеть сквозную перманентную борьбу двух сословий: воинского братства и специалистов по слову, потом, правда, появляются скоморохи и паяцы, торговцы. Сперва, когда людей было мало, всем управлял миф и его хранители – жрецы, специалисты по вещему слову. Когда темп общественной жизни убыстрился, а число людей увеличилось, миф утрачивает свои управленческие функции. Вещее слово десакрализовалось и стало дискурсом. Воинское сословие освободилось от духовного влияния жрецов, кшатрии победили брахманов, а специалисты по словам стали поэтами и трубадурами в услужении победителям.

Реванш специалистов по словам, которые стали "пишущей братией", произошел исподволь – через субъективизацию их текстов, когда вместо восхваления господ поэты стали живописать свой внутренний мир – при всем том суггестивное воздействие их произведений еще более усилилось. И все Новое время мы видим определяющее влияние специалистов по слову – будь то идеологов, политиков, философов или ученых.

Однако, установление демократии, визуальных технологий приводит к тому, что специалисты слова (в России – интеллигенция, "сейчас – арт-пролетариат") теряют свою власть – в условиях падения иерархии как естественной среды культуры, фрагментации субъекта и девальвации трансцендентных смыслов. Власть переходит к скоморохам и шутам, "звездам" поп-культуры и телевидения. "Власть зрелища, власть шоу, власть скоморохов основана на последней специфической мистификации. Они должны работать очень быстро, чтобы их внушение не развеялось. Шоу со все ускоряющимися движениями и представляет ту форму наваждения, которой в конце концов мир вынужденным образом подчинится" [8]. И лишь сохраняющееся еще стремление к трансцендентному способно решительно повернуть дело вспять.

Бессмысленно, вероятно, искать здесь какое-то относительно внятное, логически непротиворечивое объяснение, тем более "путь спасения". Собственно говоря, это скорее порыв к трансценденции, к восстановлению простоты и цельности жизни в возвышенных смыслах, который превращается в упражнения в велеречии, патетике и загадочные многозначительные умалчивания.

Другого "консервативного революционера" и "империалиста" [9] называют "лидером русского философско-

го постмодернизма – археоавангарда, для которого свойственен интерес к архаике, быту, дословному, повседневности, почве".

Так и тексты Ф. Гиренка (1948 г. р.) можно условно разделить на так сказать "чисто" постмодернистскую составляющую и ту, которой и свойственен этот самый "интерес к архаике" или "неославянофильскую", традиционалистскую, приправленную, правда, тем же "постмодернистским соусом". Первая часть – на любителя-постмодерниста, парадоксального эссеиста – натуженного и напыщенного. Право, гораздо интереснее читать постмодернистскую классику, нежели уже наши ее симулякры.

Но вот когда речь идет о размышлениях, ментальных контактах с отечественной традицией, тогда у Ф. Гиренка появляются вполне интересные идеи. Впрочем часто дело затемняет стиль "лозунгового изложения". Тексты представляют собой поток утверждений, в котором короткие предложения как гвозди вбиваются в голову читающего и построены либо как безапелляционные суждения (вот так-то и не иначе), либо в виде призывов к действию в повелительном наклонении: лейтмотивны слова – "нужно", "должно", "не должно" и т. п. "Это дискурс учителя и проповедника, через который идет непрерывная трансляция истины" [10].

Основные традиционалистские темы его рассуждений: особенности русского дискурса, славянофильское наследие, имперская идея, возможности смыкания архаики и современности.

Русский дискурс в философии, утверждает Ф. Гиренок, создавался на основе православия, в котором истина связана не со словом, а с образом. И рождает он "альтернативную логику мышления русской религиозной философии", в которой мир иконичен – вещи показывают себя такими, какими они есть, ибо их видят не глазами, а умом, через интуицию. Он не рефлексивен, но метафизичен и постоянно выходит за пределы сущего. "Но выходит он за эти пределы не в ужасе, в котором человеку, согласно Хайдеггеру, являет себя ничто, а в страхе, в котором человеку являет себя Бог" [11].

Как и всякий приверженец традиции, Ф. Гиренок высоко ценит своих предшественников, славянофилов, которые и "замкнули наше сознание на самое себя, создав экран отражения мысли", создав "философию в пространстве русской мысли" [12]. Много и с пиететом говорит о непроясненных и не оцененных смыслах идей Леонтьева, Данилевского, Самарина и мн. др. [13].

Любопытно его обоснование имманентности имперской идеи русскому человеку. Русские никогда не были нацией, говорит Ф. Гиренок, они всегда были и будут скорее "идеями", идеями империи, потому всегда и решали наднациональные задачи. Другая "причина имперскости нашего существования – это наше безволие. У русских нет воли к власти. Для того чтобы у русских появилась воля к власти, к земному, нужно чтобы мы стали автономными индивидами. Чтобы мы перестали служить, научившись вращаться вокруг своего Я. Чтобы создать такое вращение, нужно когда-то убить Бога. А также нам нужно еще и отказаться от души. Ведь пока у нас есть душа, а не сознание, мы все время будем делать не то, что нам выгодно, а то, что нам хочется. И в нас будет жить Бог, ибо он живет этим нашим хотением" [14].

Философия у нас будет тогда, когда мы очень захотим, чтобы она была. И Федор Иванович предлагает свой вариант, сходный с дугинским – "археоавангард", соединение традиции и модерна. Смыслы прошлого распаковываются авангардными стратегиями философствования, т. е. традиционалистские сюжеты и идеи нужно пересказать авангардными терминами: "от безумия человека спасает заумь. От бесчувствия – задушевность, сердечность. В поисках сердечности зауми, по мнению Гиренка, смысл философии археоавангарда" [15].

Философы-контекстуалисты, не разделяющие традиционалистский настрой так сказать прозападного происхождения и постмодернистские "улучшения", самоидентифицируют себя по-разному: "русские философы", "православные философы", "православные националисты", "пост-славянофилы" и т. п. Диапазон их предпочтений в отношении выбора того, что они полагают за "национально-православную аутентичность" довольно обширен: одни настаивают, что это – святоотеческое наследие; другие – религиозно-этические идеалы до раскола; третьи – религиозно-православные философские традиции в духовных академиях XIX в.; четвертые – православный модернизм, идущий от В. С. Соловьева под брендом "русская религиозная философия" начала XX в. и др.

Для многих из них характерен так сказать "православный имманентизм", убежденность в глубинности связи всего строя отечественного мышления с православной, как правило нерассуждающей, истовой верой. Другая, бросающаяся в глаза особенность их рассуждений и направленности мыслей – какая-то постоянная умиленность – самими собой и своей любовью к своей особости.

В основном это одиночки, хотя есть и небольшие группы. Так, в Санкт-Петербурге, помимо историко-методологического семинара "Русская мысль" в РХГА под руководством профессора А. А. Ермичева, который не входит в сферу нашего анализа по признаку своей "предметности" (изучение отечественной мысли, история русской философии, а не продуцирование собственных учений), с 1991 г. существовало "Русское Философское Общество", выпустившее с 1994 по 2008 – 7 номеров журнала "Русское самосознание" [16]. По сути их содержание составили труды председателя Общества – Н. П. Ильина (псевдоним – Н. Мальчевский), его заместителя – Б. Г. Дверницкого (псевдоним – Б. Андрианов) и их ответственных секретарей М. А. Желамкова и А. К. Цыцулина. После ссоры председателя и его заместителя в отношении понимания того, что же такое русская философия, их пути разошлись.

Для произведений Б. Г. Дверницкого (1935 г. р.) характерны историософские, довольно эклектичные построения о "русском человеке", "русской нации" – в контексте человечества и природы. История носит "Богочеловеческий характер", которая есть не что иное, как развертывание четырех Логосов (человека, нации, человечества, природы), влагаемых Богом при творении в сущее [17].

Основной настрой творчества доктора физико-математических наук, деятеля еще советского самиздата, Н. П. Ильина (1947 г. р.) – развитие русской национальной философии как продолжение традиций настоя-

щих классиков русской философии: П. Е. Астафьева, П. А. Бакунина, Н. Г. Дебольского, Л. М. Лопатина, В. И. Несмелова, В. А. Снегирева, Н. Н. Страхова. В отличие от "лжефилософа В. С. Соловьева" и его последователей, Н. П. Ильин выпадает из традиционалистского мейнстрима тем, что выступает против базового положения о нашем врожденном коллективизме (соборности), настаивая на "глубинном (и потому очень часто безотчетном) русском индивидуализме". Лишь признав это, мы сможем сплотить свои индивидуальные силы и таланты, осуществить реальное русское национальное единение [18; 19].

Один из "ярких представителей постсоветского славянофильства" (характеристика А. А. Ермичева) – доктор философских наук А. Л. Казин (1945 г. р.). Его концепция, по сути, представляет собой обновление (upgrade) – современным категориальным языком – основных положений "старших славянофилов". Начиная с магистерской диссертации В. С. Соловьева хорошим тоном считается критика внутренней ущербности западной философии. То же самое мы видим и у А. Л. Казина: от Сократа-Платона до Р. Декарта, И. Канта и Г. Гегеля на Западе сформировалась антропоцентрическая парадигма философствования, где человеческое самосознание – исток и последняя тайна сущего. Это перешло затем в "клиническую стадию" самообожествления человека у К. Маркса, Ф. Ницше, З. Фрейда и М. Хайдеггера. В постмодернизме, наконец, это заканчивается "смертями" Бога, человека и автора.

Нашей же характерной ментальной особенностью стало то, что "рефлексивной философии трансцендентального типа в России не было. И это объясняется одним простым фактом: философствовать о Боге, вообще говоря, кощунственно. Бог не может быть предметом логического анализа, он не является вообще интенциональным предметом, потому что не я Его держу, а Он меня держит... Вот это интуитивное сознание невозможности (недостойности) судить о Боге логическими средствами – это и есть... основной принцип русской философии. Это принцип верующего разума" [20]. Истина – не логическое суждение, а состояние мыслящего духа, потому она недоступна отдельному сознанию, а лишь совокупности сознаний, объединенных любовью (соборностью).

А. Л. Казин входит в редакционный совет "журнала православной интеллигенции" под названием "Трибуна Русской мысли", членом редколлегии которого также был последние три года до своей смерти и другой видный отечественный мыслитель, доктор философских наук А. С. Панарин (1940 – 2003). Он продолжил развитие славянофильской и евразийской историософской традиции в своей известной работе "Православная цивилизация в глобальном мире" (2002), введение к которой и было позиционировано как программное в 15 выпуске журнала.

Его концепция и характеризуется "родовыми" свойствами отмеченной традиции: фиксация на исключительности (славянской, православной), упрощенные схемы мифотворческого характера и, конечно, мессианизм России.

Наша конфессионально-цивилизационная идеократическая идентичность – "православный народ" – "хра-

нитель и защитник великой святоотеческой традиции, представленной не русскими, а святыми греческими именами – Иоанном Златоустом, Василием Великим, Григорием Богословом". Она "основана на привязанности к священному идеалу – тексту и на аскезе, ... больше других тяготеет к "монотекстуальности" (пронизанности всех практик единым центральным смыслом), ее процедуры подведения действительности под нормативный текст требуют значительно большего внутреннего напряжения в силу изначальной дистанцированности ортодоксального греко-православного текста от эмпирической реальности, которая связана с ранней гибелью материнской цивилизации – Византии" [21]. Россия также – "крушитель" универсалистских идеологов: от "кочевнической" до "коммунистической" и "либеральной".

С легкостью и уверенностью рождаются довольно спекулятивные обобщения и метафоры:

– Андрей Боголюбский, перенес столицу на север (из Киева), во Владимир, выполнял Моисееву роль, осознав несоответствие устроения народа стоящим перед ним державным задачам;

– "территориальный проект Петра I имел мобилизационно-аскетический замысел – новой суровой школы для расслабившегося народа";

– а "социалистический (затем коммунистический) интернационал все явственнее обретал черты эзотерического союза касты кшатриев, кочующей по миру в поисках "слабого звена", пригодного для военно-революционного штурма" [21].

Вполне понятно, что именно российской православной цивилизации уготована мессианская роль: "нового синтеза формационной и цивилизационной парадигм – общечеловеческий прорыв в будущее не на основе культурного разрушения и обезличивания, а с сохранением культурно-цивилизационного многообразия человечества", о котором заявляли еще славянофилы и евразийцы [21].

Следует ожидать, что "православных имманентистов" на самом деле довольно много, особенно в обеих столицах, однако существует известная трудность в их отслеживании, тем более что многие из них не дружат с Интернетом.

Довольно заметны контекстуалистские философы, считающие важным для своих концепций экзистенциалистский компонент и соответствующую манеру выражения.

Выделяется в ряду человековедческих учений современной отечественной философии концепция "синергийной антропологии" доктора физико-математических наук С. С. Хоружего (1941 г. р.). Она зарождалась еще в советское время, начиная с середины 70-х гг. Также критически он отнесся и к модернизму "русской религиозной философии" начала XX в. Однако, в отличие от Н. П. Ильина, С. Хоружий удачно принял философскую профессиональную инициацию и стал органичным членом философских академических организаций. Он оказался весьма деятельным и энергичным человеком, смог успешно институализировать свой авторский религиозно-философский проект – в виде Института синергийной антропологии при Институте философии РАН и Центра синергийной антропологии, учрежденного на началах партнерства с Высшей школой экономики [22].

С. Хоружий позиционирует свое учение как "научную модель, которая существенно учитывает религиоз-

ный и, более всего, христианский опыт" [23]. Однако его основные категории явно относимы к самой что ни на есть отвлеченной метафизике религиозного профиля, представляя собой модернизированные переописания неоплатонистских понятий: Иное (божественное Единое), размыкание (трансцензус), синергия (интеллектуальный экстаз). Вместо мысленного движения самоконцентрации отдельного сознания к слиянию с Богом у Плотина, здесь предлагается полу-натуралистический, полу-метафизический термин "энергия", который у него "до сих пор не поддается философской концептуализации". Сюда же добавлены и переописанные автором экзистенциалистские понятия: пограничная ситуация стала "предельным опытом" и "антропологической границей".

Ирония ситуации в том, что родовые признаки философской мысли Серебряного века (русской религиозной философии начала XX в.), которые справедливо выявляет С. Хоружий – синтетизм и синкретизм, постоянное лавирование между философией и богословием, понятийный строй, более отвечающий западной метафизике, нежели духовной традиции и восточно-христианскому дискурсу [24], – также точно уместны и при характеристике его собственных построений. Кратко и афористично об этом сказал другой фигурант нашего повествования, Ф. Гиренок: "он взял Хайдеггера, его язык, добавил к нему исихастские слова, взболтал все, вот и получилась антропология границы" [25].

Экзистенциалистский вариант понимания русской православной философии мы можем встретить и в Воронеже, у доктора философских наук, профессора Воронежского госуниверситета В. В. Варавы (1967 г. р.). На выработку своей концепции он вышел через философско-танатологические исследования, которые естественным образом порождают пристальный интерес к проблемам свободы, бытия и смерти. Явно чувствуется влияние Н. А. Бердяева и М. Хайдеггера.

В. Варавы называет свою концепцию скорее "философским чувствованием", что органично укладывается в его литературно-эссеистическую манеру выражения. От Н. А. Бердяева (если продолжим генеалогию, то – и от "Ареопагитик", Якова Беме) заимствуется идея о Неведомом (Unggrund), которое равно противостоит и человеку, и Богу. Человек собственно и нужен Богу в качестве помощника-философа в познании этого самого Неведомого-Unggrund, ибо философия и вопрошает (выпытывает, испытывает, выведывает) бытие, принципиально непонятное в некой своей части.

Соответственно, "промысливание Божьих путей человека на путях его внебожественной свободы" – основная тема философии как таковой и русской философии в частности. Как религиозный философ он уделяет большое внимание условиям и формам общения человека и Бога. Человек, обладая неподконтрольной Богу свободой (а la Н. Н. Бердяев), может отвернуться от Бога, что плохо само по себе и порождает атеистически ориентированную философию. Однако гораздо страшнее, если Бог отворачивается от человека. Богооставленность и порождает страшное состояние "покорженности" бытия. "Бытие надломано, бытие больно, болезнь бытия, есть зло, страдание, смерть. Вот это больное бытие и составляет самый главный аспект отечественной философии, где изначальное понимание бытия наталкивается на на-

циональную аксиологию, которая воспринимает бытие как болезненное бытие... Вот эта русская невыразимая тоска, глубь, отчаяние, боль, неразрешимая ни на началах науки, до конца не разрешимая и на путях религии, приводит человека вот к этому драматическому зависанию между землей и небом" [26].

"Экзистенциальную культурологию" доктора филологических наук Г. Гачева (1929 – 2008) можно смело отнести к контекстуалистской части интеллектуального спектра отечественных мыслителей. Правда вот с православием туговато, вообще отсутствует впечатление о его каких-либо религиозных предпочтениях. Г. Гачев – яркий пример автора "дисциплинарной антропологии", когда не профессиональный философ, а специалист в другой области знания, в нашем случае – литературоведении, культурологии, – создает оригинальное учение. "Я мифологизирую, – говорит Г. Гачев, – я примыкаю к этой традиции "экзистенциально-художественного философствования", ... в этом особенность моего мышления – философское толкование простых вещей" [27].

В эпицентре его философского внимания – "национальная образность", а именно свойство каждого народа особым образом видеть мир и сотворять вещи таким образом, который не свойственен другим. "Подобно тому, как человек есть троичное единство: тело, душа, дух (ум) – так и каждая национальная целостность представляет собой космо-психо-логос... т. е. единство местной природы (космос), национального характера (психея) и склада мышления (логос). Эти три уровня находятся в соответствии, но в отношении соответствия дополнительности друг друга... Природа есть мистическая субстанция, "природина" ... природа и родина, мать – земля своему народу. История – это супружеская жизнь народа и "природины". Культура – чадородие их брака. Природа – это текст, скрижаль завета, которую данный народ призван прочитать, понять и реализовать в ходе

истории. В этой драме является новый актер – труд, который является создателем культуры на этой земле. Труд работает и в соответствии с природой, и в то же время дополняет то, чего не дано стране от природы" [27].

Душа русского человека – это "светер" (свет + ветер в одном слове), легкая, нараспашку. "Он сын, а под ним водоземля, мать-сыра земля. Так что в русском человеке недостает огненности. По существу, у стихии огня есть две ипостаси – жар и свет. В русском человеке свет – ипостась огня. А есть огневода – водка, которая тоже окормляет энергетикой" [27].

Итак, рапсоды традиции, отечественные мыслители контекстуалистского направления – представляют собой действительно самобытный творческий сектор нашего интеллектуального сообщества. Взгляды некоторых из них сложились еще в советское время (А. Дугин, С. Хоружий, Г. Гачев), творчество других актуализировалось в уже новом российском обществе. Можно спорить по авторским квалификациям и классификациям – "консервативные революционеры", "православные имманентисты" и т. п., однако несомненны их яркая оригинальность и внутренняя уверенность в себе и своих взглядах, которые производны от их напряженной рефлексии, душевного соприкосновения со своим жизненным контекстом, "почвой", менталитетом своего народа. Можно также недоумевать, раздражаться по поводу нерациональности их историософских спекуляций, пафоса и метафоричности, однако трудно отказать им в репрезентативности и аутентичности воспроизведения некоторых значимых особенностей нашей душевности и строя бытия (быта). Они – тот необходимый, исконный элемент философствования в России, без которого невозможно появление в будущем полноценной русской философии, которая, конечно же, должна быть и продолжением эстафет предшествующих "философских народов".

Литература

1. Розов Н. С. Русская философия в поворотах истории: фатальна ли периферийность? // Философия и общество. 2016. № 3. С. 96 – 115.
2. Простаков С. "Кружок Головина" изобрел русский традиционализм в 1970-е годы // Русская планета: интернет-портал. 02.02.2014. Режим доступа: <http://rusplt.ru/sub/books/traditsionalizm-7799.html> (дата обращения: 02.11.2016).
3. Дугин А. Археомодерн. М.: Арктогея, 2011. 142 с. Режим доступа: http://books.4pt.su/sites/default/files/pdf/archeomodern_layout_1.pdf (дата обращения: 06.11.2016).
4. Савченкова Н. М. Воин блеска // Anthropology: Web-кафедра философской антропологии. 07.01.2006. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/savchenkova-nm/voin-bleska> (дата обращения: 07.11.2016).
5. Крусанов П. Легионеры Незримой империи. Предисловие к публикации архива Петербургских фундаменталистов // Культпросвет. 14.01.2014. Режим доступа: http://www.kultpro.ru/item_67/ (дата обращения: 09.11.2016).
6. Большев А. О. Постмодернистский империализм петербургских фундаменталистов (к вопросу о роли эклектики в современной русской культуре) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2015. Т. 1. № 2. С. 47 – 56.
7. Секацкий А. К. Выступление после доклада В. К. Кантора "Империя как путь России к европеизации" // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 12 марта 2010 г. Режим доступа: <http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/kantor.php> (дата обращения: 14.11.2016).
8. Александр Секацкий о власти над миром. Форум дискуссионного клуба филологического факультета СПбГУ. Режим доступа: <http://wap.newruslit.borda.ru/?1-2-0-00000025-000-0-0> (дата обращения: 14.11.2016).
9. Федор Иванович Гиренок. Режим доступа: <http://fedorgirenok.narod.ru/> (дата обращения: 19.11.2016).
10. Иовлев Б. В. Выступление после доклада Ф. Гиренка "Кто мы? О русском и советском дискурсах и разрыве между ними" // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 21 января 2011 г. Режим доступа: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/fedor_girenok.php (дата обращения: 19.11.2016).

11. Гиренок Ф. И. Кто мы? О русском и советском дискурсах и разрыве между ними // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 21 января 2011 г. Режим доступа: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/fedor_girenok.php (дата обращения: 19.11.2016).
12. Гиренок Ф. И. "Офилософить» нельзя только учебники по философии...". Беседовал А. Нилов // Русский журнал. 17.03.2008. Режим доступа: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Ofilosofit-nel-zya-tol-ko-uchebniki-po-filosofii> (дата обращения: 19.11.2016).
13. Гиренок Ф. И. Почему не любят русскую философию? // Русский журнал. 28.02.2006. Режим доступа: <http://www.russ.ru/pole/Pochemu-ne-lyubyat-russkuyu-filosofiyu> (дата обращения: 19.11.2016).
14. Гиренок Ф. И. Эйдос русской империи // Русский журнал. 20.10.2005. Режим доступа: <http://www.russ.ru/pole/Ejdos-russkoj-imperii> (дата обращения: 19.11.2016).
15. Гиренок Федор // Русский журнал. Режим доступа: <http://www.russ.ru/avtory/Girenok-Fedor> (дата обращения: 20.11.2016).
16. Русское самосознание: философско-исторический журнал; издание Русского Философского общества им. Н. Н. Страхова. Режим доступа: <http://russamos.narod.ru/> (дата обращения: 20.11.2016).
17. Презентация книги Бориса Георгиевича Дверницкого "Русский человек: Размышления православного националиста" (СПб., 2008) // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 14 ноября 2008 г. Режим доступа: <http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/dvernitskii.php> (дата обращения: 20.11.2016).
18. Ильин Н. Ложь 'под трели Соловьева'. Русский национализм и Александр Исаакович Солженицын // Русское самосознание. 2001. № 8. Режим доступа: <http://russamos.narod.ru/08-01.htm>
19. Ильин Н. Коса на камень. О понимании коллективизма и эгоизма // Русское самосознание. 2001. № 8. Режим доступа: <http://russamos.narod.ru/08-03.htm>
20. Казин А. Л. Основной вопрос русской философии // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 21 октября 2007 г. Режим доступа: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/main_question.php (дата обращения: 25.11.2016).
21. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. Введение // Трибуна русской мысли. 2014. № 15. Режим доступа: http://www.cisdf.org/TRM/TRM15/panarin_15.html
22. Хоружий С. С. Синергичная антропология: вехи развития // Человек.RU. 2007. № 3(3). С. 13 – 19. Режим доступа: http://synergia-isa.ru/?page_id=3611
23. Хоружий С. С. Современная антропологическая ситуация в свете синергичной антропологии // Актуальные проблемы современности сквозь призму философии. Великий Новгород, 2007. Вып. 1. С. 9 – 20. Режим доступа: http://synergia-isa.ru/?page_id=3602
24. Хоружий С. С. Синергичная антропология в контексте русской религиозной философии // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 21 декабря 2007 г. Режим доступа: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/horuzhy_synerg_athrop.php
25. Гиренок Ф. И. Из ответов на вопросы по докладу "Кто мы? О русском и советском дискурсах и разрыве между ними" // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 21 января 2011 г. Режим доступа: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/fedor_girenok.php (дата обращения: 19.11.2016).
26. Варава В. В. Языки русской философии // Русская мысль: историко-методологический семинар в РХГА. 3 апреля 2009 г. Режим доступа: <http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/varava.php> (дата обращения: 26.11.2016).
27. Гачев Г. Национальные образы мира: лекция // Полит.ру. 17.05.2007. Режим доступа: <http://polit.ru/article/2007/05/24/kulturosob/> (дата обращения: 28.11.2016).

PHILOSOPHICAL VIEWS OF MODERN SLAVOPHILS

Vladimir I. Krasikov^{1, @, *}

¹ All-Russian State University of Justice, build. 1, 2, Azovskaya St., Moscow, Russia, 117638

@ KrasVladIv@gmail.com

Received 12.12.2016.

Accepted 28.03.2017.

Keywords: Slavophilism, conservative revolutionaries, Orthodox immanentists, existentialists of tradition, historiosophy, Russian mentality, archeomodern, archeoavant-gard, synergetic anthropology, existential cultural studies.

* *The article was prepared with the financial support and within the framework of the grant of the RHDF, project no. 15-03-00087.*

Abstract: This article has the Russian philosophical community as its object of study. Within the community there are some thinkers and groups that declare their identity as orientation to the native culture and national mentality features. As a concrete object of research the author considers the history of the emergence of these thinkers and groups in post-Soviet Russia, the formation of their institutions and history of relations with other intelligence groups. The author examines in detail the aspects of such topics as historical roots of these new emerging traditions, their representation in the academic and educational institutions, and especially the theoretical platform of their leaders.

The research methodology is based on an approach under which the structure network of relationship between intellectuals determines valid intellectual attention space, which is structured into several competing products.

The main results of the study can be considered as follows. Firstly, the author presented a description of the history and theoretical features of three intelligent approaches: conservative revolutionaries, Orthodox immanentists and existentialists of tradition. Secondly, the author has given the characteristic stylistic features of self-expression, historical and philosophical roots and the historic-philosophical concepts of the main representatives of the traditionalists. Finally, the article discusses the features of the vicissitudes of their communication with other members of the Russian intellectual community.

For citation: Krasikov V. I. Filosofskie vozzreniia sovremennykh slavianofilov [Philosophical Views of Modern Slavophiles]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 71 – 81. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-71-81.

References

1. Rozov N. S. Russkaia filosofii v povorotakh istorii: fatal'na li periferiinost'? [Russian Philosophy at Historical Thresholds: Whether Periphery is Fatal?]. *Filosofii i obshchestvo = Philosophy and Society*, no. 3 (2016): 96 – 115.
2. Prostakov S. "Kruzhok Golovina" izobrel russkii traditsionalizm v 1970-e gody ["Golovin's circle" invented Russian traditionalism in the 1970s]. *Russkaia planeta = The Russian Planet*, 02.02.2014. Available at: <http://rusplt.ru/sub/books/traditsionalizm-7799.html> (accessed 02.11.2016).
3. Dugin A. *Archeomodern* [Archeomodern]. Moscow: Arktogeia, 2011, 142. Available at: http://books.4pt.su/sites/default/files/pdf/archeomodern_layout_1.pdf (accessed 06.11.2016).
4. Savchenkova N. M. Voin bleska [Warrior Shine]. *Anthropology*, 07.01.2006. Available at: <http://anthropology.ru/ru/text/avchenkova-nm/voin-bleska> (accessed 07.11.2016).
5. Krusanov P. Legionery Nezrimoi imperii. Predislovie k publikatsii arkhiva Peterburgskikh fundamentalistov [Legionaries of the Invisible Empire. Preface to the publication of the archives of the St. Petersburg fundamentalists]. *Kul'tprosvet = Cultural enlightenment*, 14.01.2014. Available at: http://www.kultpro.ru/item_67/ (accessed 09.11.2016).
6. Bol'shev A. O. Postmodernistskii imperializm peterburgskikh fundamentalistov (k voprosu o roli eklektiki v sovremennoi russkoi kul'ture) [Postmodernity Imperialism of Petersburg Fundamentalists (to the Question about the Role of Eclecticism in Contemporary Russian Culture)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina = Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 1, no. 2 (2015): 47 – 56.
7. Sekatskii A. K. Vystuplenie posle doklada V. K. Kantora "Imperiia kak put' Rossii k evropeizatsii" [Speech after V. Kantor's report "The Empire as Russia's way to Europeanization"]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at the Russian Academy of Civil Defense]. March 12, 2010. Available at: <http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/kantor.php> (accessed 14.11.2016).
8. Aleksandr Sekatskii o vlasti nad mirom. Forum diskussionnogo kluba filologicheskogo fakul'teta SPbGU [Alexander Secatsky on power over the world. Forum of the Discussion Club of the Philological Faculty of St. Petersburg State University]. Available at: <http://wap.newruslit.borda.ru/?1-2-0-00000025-000-0-0> (accessed 14.11.2016).
9. Fedor Ivanovich Girenok [Fedor Ivanovich Girenok]. Available at: <http://fedorgirenok.narod.ru/> (accessed 19.11.2016).
10. Iovlev B. V. Vystuplenie posle doklada F. Girenka "Kto my? O russkom i sovetskom diskursakh i razryve mezhdu nimi" [Speech after F. Girenok's report "Who are we? About Russian and Soviet discourses and the gap between them"]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at

the Russian Academy of Civil Defense]. January 21, 2011. Available at: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/fedor_girenok.php (accessed 19.11.2016).

11. Girenok F. I. Kto my? O russkom i sovetskom diskursakh i razryve mezhdru nimi [Who are we? On Russian and Soviet discourses and the gap between them]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at the Russian Academy of Civil Defense]. January 21, 2011. Available at: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/fedor_girenok.php (accessed 19.11.2016).

12. Girenok F. I. "Ofilosofit'» nel'zia tol'ko uchebniki po filosofii...". Besedoval A. Nilogov ["Ophilosophy" can not only textbooks on philosophy ..."]. Interviewed by Nilogov A.]. *Russkii zhurnal = Russian Journal*, 17.03.2008. Available at: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Ofilosofit-nel-zya-tol-ko-uchebniki-po-filosofii> (accessed 19.11.2016).

13. Girenok F. I. Pochemu ne liubiat russkuiu filosofiiu? [Why do not they like Russian philosophy?]. *Russkii zhurnal = Russian Journal*, 28.02.2006. Available at: <http://www.russ.ru/pole/Pochemu-ne-lyubyat-russkuyu-filosofiyu> (accessed 19.11.2016).

14. Girenok F. I. Eidos russkoi imperii [Eidos of the Russian Empire]. *Russkii zhurnal = Russian Journal*, 20.10.2005. Available at: <http://www.russ.ru/pole/Ejdos-russkoj-imperii> (accessed 19.11.2016).

15. *Girenok Fedor* [Girenok Fedor]. Available at: <http://www.russ.ru/avtory/Girenok-Fedor> (accessed 20.11.2016).

16. *Russkoe samosoznanie = Russian identity*. Available at: <http://russamos.narod.ru/> (accessed 20.11.2016).

17. Prezentatsiia knigi Borisa Georgievicha Dvernitskogo "Russkii chelovek: Razmyshleniia pravoslavnogo natsionalista" (SPb., 2008) [Presentation of the book by Boris Georgievich Dvernitsky "The Russian Man: Reflections of the Orthodox Nationalist" (Saint-Petersburg, 2008)]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at the Russian Academy of Civil Defense]. November 14, 2008. Available at: <http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/dvernitskii.php> (accessed 20.11.2016).

18. Il'in N. Lozh' 'pod treli Solov'eva'. Russkii natsionalizm i Aleksandr Isaakovich Solzhenitsyn [Lies 'under Trilov Solovyov'. Russian nationalism and Alexander Isaakovich Solzhenitsyn]. *Russkoe samosoznanie = Russian identity*, no. 8 (2001). Available at: <http://russamos.narod.ru/08-01.htm>

19. Il'in N. Kosa na kamen'. O ponimanii kollektivizma i egoizma [Spit on the stone. On the understanding of collectivism and selfishness]. *Russkoe samosoznanie = Russian identity*, no. 8 (2001). Available at: <http://russamos.narod.ru/08-03.htm>

20. Kazin A. L. Osnovnoi vopros russkoi filosofii [The main question of Russian philosophy]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at the Russian Academy of Civil Defense]. October 21, 2007. Available at: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/main_question.php (accessed 25.11.2016).

21. Panarin A. S. Pravoslavnaia tsivilizatsiia v global'nom mire. Vvedenie [Orthodox civilization in the global world. Introduction]. *Tribuna russkoi mysli = Tribune of Russian thought*, no. 15 (2014). Available at: http://www.cisdf.org/TRM/TRM15/panarin_15.html

22. Khoruzhii S. S. Sinergiinaia antropologiya: vekhi razvitiia [Synergetic Anthropology: Milestones of Development]. *Chelovek.RU = The person.RU*, no. 3(3) (2007): 13 – 19. Available at: http://synergia-isa.ru/?page_id=3611

23. Khoruzhii S. S. Sovremennaia antropologicheskaiia situatsiia v svete sinergiinoi antropologii [Modern anthropological situation in the light of synergistic anthropology]. *Aktual'nye problemy sovremennosti skvoz' prizmu filosofii* [Actual problems of our time through the prism of philosophy]. *Velikii Novgorod*, Iss. 1 (2007): 9 – 20. Available at: http://synergia-isa.ru/?page_id=3602

24. Khoruzhii S. S. Sinergiinaia antropologiya v kontekste russkoi religioznoi filosofii [Synergetic Anthropology in the Context of Russian Religious Philosophy]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at the Russian Academy of Civil Defense]. December 21, 2007. Available at: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/horuzhy_synerg_athrop.php

25. Girenok F. I. Iz otvetov na voprosy po dokladu "Kto my? O russkom i sovetskom diskursakh i razryve mezhdru nimi" [From the answers to questions on the report "Who are we? About Russian and Soviet discourses and the gap between them"]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at the Russian Academy of Civil Defense]. January 21, 2011. Available at: http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/fedor_girenok.php (accessed 19.11.2016).

26. Varava V. V. Iazyki russkoi filosofii [Languages of Russian philosophy]. *Russkaia mysl': istoriko-metodologicheskii seminar v RKhGA* [Russian thought: a historical and methodological seminar at the Russian Academy of Civil Defense]. April 3, 2009. Available at: <http://rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/varava.php> (accessed 26.11.2016).

27. Gachev G. Natsional'nye obrazy mira [National images of the world]. *Polit.ru = Polit.ru*, 17.05.2007. Available at: <http://polit.ru/article/2007/05/24/kulturosob/> (accessed 28.11.2016).

УДК 101.1:316

К ПРОБЛЕМЕ ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЭКСПЛИЦИРУЕМОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Сергей П. Мякинников^{1, @}

¹ Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачёва, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Весенняя, 28
@ mppcap@list.ru

Поступила в редакцию 06.04.2017.
Принята к печати 14.06.2017.

Ключевые слова: мировоззрение, экологическое мировоззрение, экологизм, холизм, методология.

Аннотация: Статья посвящена методологии формирования экологически интерпретируемого мировоззрения, разные виды которого детерминируют формирование и разрешение экологических проблем. Автором делается попытка разработки методологического инструментария исследования экологической компоненты мировоззрения общества и концепции предельно экологизированного, цельного мировоззрения (мировоззрения эгоцентризма) в противовес принципиально экофобному, атомарному мировоззрению технократического антропоцентризма. В качестве важнейшего методологического средства построения данной методологии предлагается принцип экологического холизма, где холизм трактуется как комплексность (при отсутствии организации в системе) или системность, а экологический холизм – как экологизм, предполагающий полноту и целостность воззрений на отношения общества и природы. Выдвигается идея, что экологизм есть вариант холизма.

Новизна и эвристика авторского подхода заключается в экспликации экологической компоненты мировоззрения как экологического мировоззрения, представленного в виде разновидностей неэкологизированного мировоззрения и экологизированного мировоззрения эгоцентризма, являющегося подлинно холистическим. Значимость полученных результатов состоит в попытке выявить и объяснить истоки экологических проблем в психике индивида, в обобщенных воззрениях людей на свои отношения с природой, в сознании общества, а также в указании на условия, средства, пути формирования и реализации экологизированного мировоззрения как гаранта разрешения данных проблем.

Философская репрезентация понятия экологического мировоззрения и методологии его исследования является вкладом в дальнейшее развитие новой мировоззренческой парадигмы и предмета становящейся экологической философии. Разработка и внедрение в философскую проблематику методологии исследования феномена экологически ориентированного мировоззрения необходимы для формирования экологизированных ценностей и ценностных ориентаций выхода из глобального экокризиса.

Для цитирования: Мякинников С. П. К проблеме философско-методологических аспектов исследования экологически эксплицируемого мировоззрения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 82 – 86. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-82-86.

В современной философии принято говорить о мировоззренческой парадигме. Парадигмальность мировоззрения очевидна даже для постмодернистов, пытающихся отрицать само его существование уже потому, что ни один философ не обходится без обобщенного рассмотрения тех или иных отношений человека и мира. Признание ученым сообществом глобализации и обострения экологических проблем заставляет философов задуматься об общих предпосылках, истоках, причинах и факторах данной тенденции. Возникает необходимость исследования имманентных, психических и трансцендентальных детерминант формирования мироощущения и миропонимания, которые определяют практику взаимоотношений между человеком, обществом и природой. Этот замысел хорошо просматривается в современной литературе последних десятилетий. Его

реализация предполагает продуцирование методологического подхода и концептуальной ориентации в исследовании вопросов философской интерпретации и экспликации экологических отношений и экологических проблем, если не преодолевающих, то сопрягающих разрозненные исследовательские позиции в некое целое. Важнейшая задача исследования и минимизации экологических проблем, заключается в философско-методологическом обосновании максимально цельного в экологическом смысле понятия мировоззрения.

Актуальность формирования концепции экологически ориентированного мировоззрения (очередного этапа становления новой мировоззренческой парадигмы) вызревает по мере усиления потребности в концепте целостного мировоззрения, которым служит экологизированное мировоззрение, т. е. мировоззрение наиболее

адекватно (точно и полно) фиксирующее, объясняющее основные стороны, процессы и законы взаимодействия людей друг с другом по поводу природы и с самой природой. Появление концепции экологически целесообразного мировоззрения предоставляет возможность использования результатов исследования современного феномена мировоззрения, его экологической компоненты для эффективной разработки модели устойчивого развития человека, общества и природы (экологизированного варианта концепта устойчивого развития общества) и для оптимальной практической реализации сценариев построения устойчивых экосоциальных комплексов, образуемых из различных природных экосистем и социальных сообществ.

Проблема сущности и природы мировоззрения, его экологической компоненты находится на стыке многих социогуманитарных наук (психологии, педагогики, социологии, культурологии, языкознания и др.). В них анализируются отдельные, разрозненные когнитивные, логические, этические, эстетические, поведенческие, деятельностные мировоззренческие представления и установки. В философии также присутствует полисемантизм несовместимых между собой интерпретаций и концепций. В одних случаях усматривается сущность экологических проблем в практических установках мировоззрения, в других – в ценностных ориентациях познания или практики, в третьих – указывается на специфику получения человеком мировоззренческого знания. Наконец, делается попытка в самом факте пребывания людей в природе усмотреть условия формирования данных проблем. Причем рассмотрение экологически трактуемого мировоззрения осуществляется как на социальном, так и индивидуальном уровнях, но при отсутствии достаточной степени их согласованности. Думается, что только интегративный синтез всех четырех основных выше обозначенных аспектов данного исследования, произведенный посредством правильно подобранных и отчасти выработанных методологических инструментов (методологический аспект) на уровнях отдельного индивида, личности (антропологический аспект) и различных социальных общностей, общества в целом (социальный аспект), позволит адекватно исследовать весь спектр экологических отношений на мировоззренческом уровне. Без этого невозможна оптимизация экологической деятельности, а, значит, и разрешение экологических проблем.

Любое сознание, мировоззрение интерпретируемые экологически могут рассматриваться в качестве экологического сознания [1, с. 89 – 217] и мировоззрения. Но различные виды и формы такого мировоззрения отличаются по степени собственно экологической ориентированности, т. е. нацеленности на удержание в обобщенных представлениях и установках оптимального соотношения между потребностями человека и возможностями природы. Через термин *эколого-ориентированное мировоззрение* порой неправомерно отождествляются *экологическая* и *экологизированная формы мировоззрения* [2]. Экологически интерпретируемое мировоззрение связывается с экологическим образованием в целях экологизации сознания общества и личности, с пропагандой экологического мышления, со становлением определенной экологической культуры. Хотя следует

признать, что понятия ноосферного, экологического, эколого-ориентированного мировоззрения не получили достаточного семантического обоснования, а соответствующие феномены не имеют всестороннего философского осмысления. Требуют разработок проблемы разновидностей экологически эксплицируемого сознания, мировоззрения (*натурцентризма* и *экоцентризма*, особенно в их соотношении с *антропоцентризмом*).

Натурцентрическое мировоззрение – философская позиция о взаимосвязи природы с обществом, на место человека в природе, обуславливающая полностью непрагматическую, не преобразующую жизнедеятельность людей в полном согласии с природными законами, для которой характерно органическое слияние общества и природы, где высшей ценностью и субъектом провозглашается природа, а общество, лишенное самоценности, признается ценным лишь, когда оно целиком следует природе во всем и проповедует моральный образ жизни, отображающий гармонию в природе. *Антропоцентрическое мировоззрение* – философская позиция о взаимосвязи общества с природой, на место человека в природе, обуславливающая прагматическую, природо-преобразующую деятельность, для которой характерно выраженное противопоставление людей и природных структур как объектов человеческой манипуляции, где высшими ценностями провозглашаются общество и человек, использующие природу для удовлетворения своих потребностей и исключается самоценность природы, отсутствует распространение на отношения с ней этических норм. *Экоцентрическое мировоззрение* – философская позиция о взаимосвязи общества и природы, на место человека в природе, обуславливающая экологическую деятельность, для которой характерно наделение как общества, так и природы свойствами партнеров по взаимодействию, в результате чего общество и природа признаются самоценными, а взаимоотношения между ними строятся на принципах паритетности, умеренного прагматизма и распространения на отношения к природе этико-моральных правил и норм [3, с. 43].

Менее эколого-ориентированным является мировоззрение радикального (технократического) антропоцентризма, а наиболее экологически ориентированным и/или экологически целесообразным предстает мировоззрение *экоцентризма*. Последнее оказывается также в максимальной мере экологизированным, экологически цельным. В связи с этим *экоцентрическое мировоззрение* можно позиционировать в качестве *мировоззрения экологического холизма*. Данное мировоззрение есть результат методологического исследования, основанного на *принципе экологического холизма*. Суть любого холизма исходит из представлений о том, что целое не равно сумме частей. Я. Смэтс ввел термин "*холизм*" (греч. *holos* – «целое, полное») для обозначения некоего нематериального фактора развития мира как целостности, неразложимой на части [4]. В современном научном и философском познании *понятие холизма* опирается на представления Аристотеля о целом, которое не больше суммы частей [5, с. 174 – 175].

Если методология холизма обеспечивает создание общей картины мира и комплекса средств, путей решения глобальных проблем современности, то всеаспектное исследование экопроблем на уровне мировоззрения

нуждается в особом методологическом инструментарии. Таким инструментом является *идея экологизма*, известного как средство организации экологизированного сознания, мировоззрения, вида деятельности. В качестве методологического средства экологизм предстает принципом оптимизации социоприродных отношений в объективной и субъективной реальности. Его отличает полнота и цельность сторон рассмотрения различных экопроблем на разных уровнях их исследования (от индивида до человечества). *Экологический холизм как метод* построения экологизированного мировоззрения представляется экологизмом, который обеспечивает максимальную полноту и цельность всех аспектов экологических исследований. Холистическая сущность экологизма как методологического принципа видна в возможности наиболее полного охвата различных аспектов исследования экологически понимаемого мировоззрения, самих экопроблем. Наиболее важными из таких аспектов предлагается считать:

1) *общеметодологический аспект*, состоящий в создании оснований экологического подхода;

2) *гносеологический аспект*, заключающийся в разработке способов и процедур познания экологической области отношений людей с природой (включая субъективную реальность – сознание, мировоззрение);

3) *онтологический аспект*, посредством которого производится подбор и продуцирование средств формирования моделей экологической реальности (экологической картины мира);

4) *аксиологический аспект*, через который выражаются ценности экологического бытия и ценностные установки познания и практики индивидов в природе и по ее поводу в самом обществе;

5) *праксиологический аспект*, призванный обеспечить создание общевоззренческих деятельностных установок экологического свойства.

Понятие предельно экологизированного мировоззрения (т. е. мировоззрения эгоцентризма или экологического холизма) важно исследовать средствами методологии холизма, начиная с генезиса, построения его структурно-функционального содержания, уточнения арсенала его понятий-спутников, и заканчивая выяснением факторов формирования феномена мировоззрения, его экологической составляющей, его современных трансформаций, соответствующей ему картины мира и факторов детерминации самим этим мировоззрением жизни и деятельности людей в природе и по ее поводу.

Принцип холизма (комплексности, системности) исследования является "краеугольным камнем" разрабатываемой методологии. Комплексированию подвергаются: во-первых, понятия мировоззрения и экологического мировоззрения; во-вторых, соответствующие им реальные феномены. Если данные понятия демонстрируют степень полноты отображения мира, природы, отношений с ними индивида, личности, общества, то феномены значимы в плане осмысления включенности в них различных объектов внешнего и внутреннего миров человека, их взаимообусловленности в рамках определенного комплекса отношений. Мировоззрение, его экологическая компонента (т. е. экологическое мировоззрение), взятые как понятия и как явления действительности с позиции методологии экологического холизма

есть специфические комплексы (или системы) различных сознательных, рациональных, внесознательных, внерациональных, индивидуальных, социальных и общественных, национально-этнических и общечеловеческих, структурных и функциональных, типологических составляющих онтологического, гносеологического, аксиологического и праксиологического свойства.

Комплексирование данных частей экологически трактуемого мировоззрения может быть рассматривается на двух уровнях интеграции:

– на уровне цельности, служащей той или иной мерой реально осуществимого синтеза в комплексное целое всего многообразия элементов мировоззрения;

– на уровне системной целостности, являющейся недостижимым идеалом полноты интеграции множества в единство органической системы (системная целостность свойственна органическим системам мира, природы, сознания, но не мировоззрению и не познавательным, практическим и любым другим отношениям человека с миром, природой).

Содержанием методологии экологического холизма становятся в первую очередь, сопряженные друг с другом методы всеобщего, философского и общенаучного уровня исследования (структурно-функциональный подход; системный и комплексный подходы; принципы интеграции, эмерджентности и иерархичности; идею коэволюции сознания и мира, общества и природы; феноменологический метод; принцип универсального эволюционизма; методы синергетики и кибернетики; методологические инструменты герменевтики и семантики; идеи холизма, процедуры соотношения цельности и целостности, суммативного комплекса и органической системы). Для выяснения целостной картины взаимного воздействия друг на друга природы и общества важны такие методы естествознания, как принципы структурирования и функционирования экосистем, биогеоценозов, экотопа (механизмы трофических цепей, ассимиляции и диссимиляции, сукцессий и пр.), также методы социогуманитарного знания – принципы структурирования и развития социальных общностей; понятия, выражающие обобщенные представления, состояния внешнего и внутреннего бытия индивида, личности (коммуникация, аномия, коннотации, эксплицитное и имплицитное, интенциональность и пр.). Все эти методологические средства, взятые во взаимной корреспонденции, скрепляются *категорией информации*, трактуемой предельно широко как меры организации неоднородной множественности бытия мира, отображающейся в мировоззренческих знаниях и обобщенных ценностных, практических установках [6, с. 91 – 97; 7, с. 7, 28, 53 – 56; 8, с. 25].

Разработка методологии экологического холизма есть выработка оснований системной и комплексной цельности экологически фундируемого мировоззрения. Экологические проблемы исчезли бы, если человечество стало способно с идеальной точностью и полнотой отображать все сущее и следовать в своем развитии законам этого сущего. Но это невозможно уже по причине несовершенства человеческой природы, познавательных способностей и возможностей органов чувств человека. В связи с этим создание системно целостного экологического мировоззрения есть утопия. Но предельная цельность такого мировоззрения может быть достигнута

в случае нахождения исходных оснований для объяснения единства процессов психики, сознания, обобщенных взглядов человека на мир, на свое место в нем и процессов внешнего, трансцендентального мира. Таким основанием может служить феномен информации. Предлагается считать, что данное единство обеспечивается информационными взаимодействиями мира и психики человека по каналам поступления и трансляции мировоззренческой информации. Это положение закладывается в продуцируемом, по сути, *комплексно-интегративном подходе экологического холизма*, выстроенном с привлечением принципов и процедур системной и комплексной интеграции, объединяемых *идеями универсального явления информации*, представляемой в качестве атрибута субстанциональной основы мира. Этот подход предполагает соответствующие процессам "означивания" объектов внешнего и внутреннего мира (в том числе ценностного) степени адекватности полученной мировоззренческой информации, от которых зависят онтообразы картины мира и процессы практической деятельности.

Картина мира в экоцентрическом мировоззрении формируется с помощью *принципов природосообразности экосистем и человеческих сообществ*, представленных как единое целое в разрабатываемом *понятии экосоциального комплекса*, функционирующем благодаря "экосоциотрофическим связям", т. е. информационным и вещественно-энергетическим связям между структурами биоценозов, геоценозов и социальных систем общества [9]. Методологически оптимизация отношений обмена информацией, энергией и веществом, а также соответствующих взаимодействий между природными и человеческими структурами как частями одного

целого может быть обоснована посредством концепта "функциональной устойчивости" процессов деятельности людей по отношению к процессам природы и концепта "соразвития" (коэволюции), а также принципа "встроенности" жизнедеятельности развивающегося общества, каждого индивида в экосистемные обменные механизмы [10].

Научная значимость ожидаемых результатов заключается в том, что:

- философская репрезентация общенаучного термина "экологическое мировоззрение" и экспликация соответствующего понятия являются вкладом в дальнейшее развитие новой мировоззренческой парадигмы и предмета становящейся экологической философии;

- разработка и внедрение в философскую проблематику методологии исследования феномена экологически ориентированного, т. е. предельно цельного мировоззрения необходимы для формирования подлинно экологизированных ценностей и ценностных ориентаций выхода из глобального экокризиса;

- содействие синтезу научных и внеучных знаний (в том числе религиозных) как мировоззренческих нацелено на обоснование интеграции всех познавательных возможностей людей для выработки установок мировоззрения экологического холизма, т. е. экоцентризма;

- позиционирование концепции устойчивого развития общества как устойчивого соразвития социальных систем с природными экосистемами в рамках единого экосоциального комплекса проясняет специфику проектирования умеренно антропоцентрического и экоцентрического сценариев сопряженного развития человека, общества и природы.

Литература

1. Мякинников С. П. Мир в сознании и сознание в мире. От холизма к экологизму. Кемерово: КузГТУ, 2016. 282 с.
2. Мякинников С. П. Экологическое и эколого-ориентированное мировоззрение как философская проблема // Вестник Костромского государственного университета им. Некрасова. 2014. Т. 20. № 5. С. 117 – 120.
3. Мякинников С. П. Экоцентризм как новое, экологическое мировоззрение // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия и право. 2004. Т. 2. Вып. 1. С. 40 – 44.
4. Smuts J. S. Holism and Evolution. New York: The Macmillan Company, 1926. 362 p.
5. Аристотель. Метафизика: соч. в 4 т. Т. 1 / ред. В. Ф. Асмус. М.: Мысль, 1976. 551 с.
6. Урсул А. Д. Природа информации: философский очерк. 2-е изд. Челябинск: Информационное общество, 2010. 231 с.
7. Юзвизин И. И. Основы информациологии. М.: Высшая школа, 2000. 517 с.
8. Сахарова Ю. В. Философия: динамика информационной структуры научного познания. Новочеркасск: ЮР-ГТУ (НПИ), 2011. 115 с.
9. Мякинников С. П. Понятие и организация экосоциального комплекса // Актуальная философия: образы, стили, стратегии философского знания: сб. науч. трудов кафедры философии КузГТУ. Кемерово: КузГТУ, 2008. Т. II. С. 29 – 38.
10. Мякинников С. П. Мировоззрение экоцентризма и концепция устойчивого развития // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 1(7). С. 130 – 135.

CONCERNING THE PROBLEM OF PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF ENVIRONMENTALLY EXPLICATED OUTLOOK

Sergey P. Myakinnikov^{1,*}

¹ T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, 28, Vesenniyaya St., Kemerovo, Russia, 650000
* mppcap@list.ru

Received 06.04.2017.

Accepted 14.06.2017.

Keywords: worldview, ecological worldview, environmentalism, holism, methodology.

Abstract: The article is devoted to the methodology of formation of the ecologically interpreted outlook, different kinds of which determine the formation and resolution of environmental problems. The author makes an attempt to develop methodological tools to research the ecological components of social outlook and the concept of highly ecological, holistic worldview (the worldview of ecocentrism), as opposed to the atomistic technocratic worldview of anthropocentrism, which fundamentally denies nature. As a major methodological tool of constructing this methodology, the principle of ecological holism was selected, where holism is interpreted as complex (in the absence of organization in the system) or systemic, and where ecological holism is interpreted as environmentalism, involving completeness and integrity of views on the relationship between society and nature. The article puts forward the idea that environmentalism is a variant of holism.

The novelty and the heuristic of the author's approach is in the attempt to explicate the component of the ecological worldview as an environmental outlook represented in the form of varieties of the not-ecological worldview and the worldview of ecocentrism, which is truly holistic. The significance of the results lies in the attempt to identify and explain the origins of environmental problems in the individual psyche, generalized opinions of people on their relationship with nature, in the consciousness of society, and in pointing out the conditions, means, ways of formation and implementation of corresponding to the nature worldview as a guarantor of the settlement of these problems.

A philosophical representation of the concept of environmental philosophy and methodology of his study is a contribution to the further development of the new ideological paradigm and the subject of the new environmental philosophy. It is highly necessary to develop and introduce the research methodology of the ecologically oriented worldview phenomenon into philosophical issues for the formation of environmental values and for resolving the global ecocrisis.

For citation: Miakinnikov S. P. K probleme filosofsko-metodologicheskikh aspektov issledovaniia ekologicheskii eksplitsiruemo-mirovozzreniia [Concerning the Problem of Philosophical and Methodological Aspects of the Study of Environmentally Explicated Outlook]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 82 – 86. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-82-86.

References

1. Miakinnikov S. P. *Mir v soznanii i soznanie v mire. Ot kholizma k ekologizmu* [Peace in consciousness and consciousness in the world. From holism to ecology]. Kemerovo: KuzGTU, 2016, 282.
2. Miakinnikov S. P. Ekologicheskoe i ekologo-orientirovannoe mirovozzrenie kak filosofskaia problema [Ecological and environmental-oriented worldview as a philosophical problem]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. Nekrasova = Bulletin of Kostroma State University named after Nekrasov*, 20, no. 5 (2014): 117 – 120.
3. Miakinnikov S. P. Ekotsentriзм kak novoe, ekologicheskoe mirovozzrenie [Ecocentrism as a New, Ecological Worldview]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofii i pravo = Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Philosophy and Law*, 2, iss. 1 (2004): 40 – 44.
4. Smuts J. S. *Holism and Evolution*. New York: The Macmillan Company, 1926, 362.
5. Aristotle. *Metafizika* [Metaphysics]. Ed. Asmus V. F. Moscow: Mysl', vol. 1 (1976): 551.
6. Ursul A. D. *Priroda informatsii: filosofskii ocherk* [Nature of information: a philosophical essay]. 2nd ed. Cheliabinsk: Informatsionnoe obshchestvo, 2010, 231.
7. Iuzvishin I. I. *Osnovy informatsiologii* [Fundamentals of Informatics]. Moscow: Vysshaya shkola, 2000, 517.
8. Sakharova Iu. V. *Filosofii: dinamika informatsionnoi struktury nauchnogo poznaniia* [Philosophy: the dynamics of the information structure of scientific knowledge]. Novocherkassk: IuRGU (NPI), 2011, 115.
9. Miakinnikov S. P. Poniatie i organizatsiia ekosotsial'nogo kompleksa [The concept and organization of the ecosocial complex]. *Aktual'naya filosofii: obrazy, stili, strategii filosofskogo znaniia: sb. nauch. trudov kafedry filosofii KuzGTU* [Actual philosophy: images, styles, strategies of philosophical knowledge: Proc. of the Department of Philosophy, Kuzbass State Technical University]. Kemerovo: KuzGTU, vol. II (2008): 29 – 38.
10. Miakinnikov S. P. Mirovozzrenie ekotsentriзма i kontseptsii ustoichivogo razvitiia [Ecocentrism world-view and the conception of society sustainable development]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki = Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, no. 1(7) (2011): 130 – 135.

УДК 34.347.9

ВОПРОСЫ ПРАВОВОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ УПРОЩЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА В ОБЩЕГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Диана Г. Попова^{1, @1}, Татьяна С. Этина^{1, @2}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6

@1 popdi@rambler.ru

@2 tatjana-et@yandex.ru

Поступила в редакцию 25.01.2017.

Принята к печати 24.03.2017.

Ключевые слова: гражданский процесс, арбитражный процесс, исковое производство, приказное производство, упрощенное производство.

Аннотация: В статье исследуется законодательное нововведение – упрощенное производство в общегражданском процессе. Авторы дают анализ норм главы 21.1 ГПК РФ, регламентирующих процедуру рассмотрения гражданских дел в упрощенном производстве; показаны недостатки и противоречия в правовом регулировании данного института; обращается внимание на некоторые проблемы, которые могут возникнуть в процессе практической реализации процессуальных норм. В частности, обращается внимание на достаточно сложную систему разграничения дел, рассматриваемых в порядке упрощенного производства, с требованиями по которым выдается судебный приказ. Законодатель оставил за рамками правового регулирования важные вопросы практического характера: о сроках рассмотрения дела в порядке упрощенного производства, о способе направления сторонами друг другу возражений и документов, а также об обязанности и о способе подтверждения стороной перед судом направления документов и возражений другой стороне, что ставит под сомнение саму возможность рассмотрения гражданских дел в порядке упрощенного производства. По мнению авторов, нуждается в корректировке и предложенная законодателем модель апелляционного пересмотра решения суда, вынесенного в порядке упрощенного производства. Давая в целом положительную оценку осуществленным законодательным нововведениям, авторы признают, что выявленные в процессе анализа норм главы 21.1 ГПК РФ спорные положения не позволяют реализовать в полной мере заложенный в данном институте потенциал.

Для цитирования: Попова Д. Г., Этина Т. С. Вопросы правовой регламентации упрощенного производства в общегражданском процессе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 87 – 94. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-87-94.

С 1 июня 2016 г. вступил в силу Федеральный закон от 02.03.2016 г. № 45-ФЗ «О внесении изменений в Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации и Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации» [1], который вводит в гражданское судопроизводство институт упрощенного производства – гл. 21.1 ГПК РФ.

Основной целью введения института упрощенного производства в гражданский процесс является повышение доступности правосудия, оптимизация и ускорение разбирательства гражданских дел общими судами. Упрощенное производство, которое вводится в ГПК РФ, является частью единой политики государства, и в том числе Верховного Суда РФ, по упрощению процедуры рассмотрения дел, не представляющих особой сложности.

Впервые соответствующие нормы были закреплены в арбитражном процессе (гл. 29 АПК РФ) [2], а с принятием Кодекса административного судопроизводства Россий-

ской Федерации появилась возможность рассмотрения и административных дел в порядке упрощенного (письменного) производства (гл. 33 КАС РФ) [3; 4].

Тема упрощения судопроизводства является предметом многочисленных научных исследований на протяжении последних десяти лет [5 – 9]. С введением упрощенного производства в общегражданский процесс дискуссия по данной теме не только не исчерпала себя, но и приобретает новый виток [10 – 12].

Законодательное закрепление упрощенного судопроизводства в гражданском процессе требует теоретического и практического осмысления новых положений, выявления сходства и различий в правовом регулировании данного института нормами АПК РФ, КАС РФ и ГПК РФ, внесения предложений по совершенствованию действующего законодательства.

Обратимся к анализу предложенной законодателем модели упрощенного производства в общегражданском процессе.

В соответствии с ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ в порядке упрощенного производства подлежат рассмотрению: 1) иски, цена которых не превышает 100 000 рублей, за исключением дел, рассматриваемых в порядке приказного производства; 2) иски о признании права собственности, если цена иска не превышает 100 000 рублей; 3) иски, основанные на документах, предоставленных истцом, которые устанавливают денежные обязательства ответчика, признаются ответчиком, но не исполняются им, и(или) на документах, подтверждающих задолженность по договору, кроме дел, рассматриваемых в порядке приказного производства.

В упрощенном порядке по ходатайству или с согласия сторон могут быть рассмотрены и иные дела, не указанные в ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ (ч. 2 ст. 232.2 ГПК РФ), кроме случаев, когда дело не подлежит рассмотрению в рамках данной процедуры в силу прямого законодательного запрета (ч. 3 ст. 232.2 ГПК РФ).

Обращает на себя внимание достаточно сложная система критериев разграничения дел, рассматриваемых в порядке упрощенного производства, с требованиями, по которым может быть выдан судебный приказ. К примеру, соотношение положений п. 1 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ и абз. 2-3 ст. 122 ГПК РФ – требования, основанные на совершенной в простой письменной форме или нотариально удостоверенной сделке. Можно предположить, что по смыслу законодательства в порядке упрощенного производства по основаниям, указанным в п. 1 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ, могут рассматриваться, в частности: имущественные требования, возникающие из деликтных обязательств (например, о возмещении ущерба, причиненного имуществу гражданина), требования о возврате неосновательного обогащения; требования о взыскании денежных средств или об истребовании имущества, основанные на сделке, не требующей совершения в письменной форме, либо совершенной с нарушением письменной формы.

Вышеперечисленные требования подлежат рассмотрению в порядке упрощенного производства при цене иска до 100 000 рублей, если отсутствуют обстоятельства, препятствующие рассмотрению дела в упрощенном порядке, указанные в ч. 4 ст. 232.2 ГПК РФ. С учетом ценового предела установленного законодателем для выдачи судебного приказа (ч. 1 ст. 121 ГПК РФ) бесспорные требования по взысканию долга при цене до 500 000 рублей подлежат рассмотрению в рамках приказного производства, а те, что свыше, – в рамках упрощенного производства при соблюдении условий, установленных п. 3 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ.

Отдельного обсуждения заслуживает вопрос о терминологии, используемой законодателем в гл. 11 и гл. 21.1 ГПК РФ.

Так, в соответствии с буквой закона судебный приказ выдается по заявлениям «о взыскании денежных сумм» – ч. 1 ст. 121 ГПК РФ. Подобная формулировка поставила перед судами спорный вопрос о возможности применения гл. 11 ГПК РФ к требованиям о взыскании денежных сумм в счет компенсации морального вреда, который был решен посредством разъяснений Пленума

Верховного Суда РФ, указавшим, что требование о компенсации морального вреда следует относить к требованиям неимущественного характера, несмотря на то, что он компенсируется в денежной или иной материальной форме [13, п. 10]. В дальнейшем Верховный Суд РФ обратил внимание судов на то, что требования о взыскании морального вреда не могут быть отнесены к числу «бесспорных», а значит – не могут рассматриваться в порядке приказного производства [14, п. 3, п. 12]. Таким образом, до введения упрощенного производства требование о компенсации морального вреда рассматривалось в порядке искового производства. Судебный приказ по таким требованиям не выдавался, даже если возможность компенсации морального вреда была предусмотрена в договоре.

Вместе с тем принцип правовой определенности требует корректировки используемой законодателем терминологии. С учетом изложенного, в ч. 1 ст. 121 ГПК РФ необходимо внести поправки, уточняющие, что судебный приказ выносится *по требованиям имущественного характера*.

Похожая терминология используется и в новой гл. 21.1 ГПК РФ при перечислении дел, рассматриваемых в порядке упрощенного производства. Так, законодатель применительно к требованиям, рассматриваемым в порядке упрощенного производства, помимо терминов «взыскание денежных средств», «имущественные требования», употребляет термин «денежное обязательство» (п. 3 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ). Использование названного термина в ГПК РФ не вызывает особых возражений. Понятие денежного обязательства в целом достаточно разработано в цивилистической доктрине. При всей дискуссионности вопроса о понятии денежного обязательства норма п. 3 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ, в которой встречается указанный термин, совершенно очевидно имеет в виду требования имущественного характера. Использование же в п. 1 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ термина «взыскание денежных средств» порождает ту же неопределенность, что и при применении термина «взыскание денежных сумм» в приказном производстве.

Представляется, что требование о компенсации морального вреда как требование неимущественного характера не может рассматриваться в порядке упрощенного производства по основанию, предусмотренному в п. 1 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ. В то же время не исключается, что данное требование может быть рассмотрено в порядке упрощенного производства по основанию, указанному в ч. 4 ст. 232.2 ГПК РФ, – по ходатайству и(или) с согласия обеих сторон.

Упрощенное производство возможно и в том случае, если требование неимущественного характера, в том числе требование о компенсации морального вреда, связано с требованием имущественного характера, рассматриваемого в порядке упрощенного производства. Если требование неимущественного характера не было выделено судом в отдельное производство на основании ч. 2 ст. 151 ГПК РФ, то оба требования будут рассматриваться в порядке упрощенного производства (ч. 6 ст. 232.2 ГПК РФ).

По замыслу законодателя в порядке упрощенного производства может быть рассмотрено значительное число гражданских дел. Однако истекшее полугодие показало, что не только стороны настроенно относят-

ся к идее рассмотрения спора в упрощенном порядке, но и суды, столкнувшиеся с рядом трудностей в процессе практической реализации анализируемых законодательных положений.

Процедура рассмотрения дела в порядке упрощенного производства не была проработана законодателем на должном уровне, что отразилось на качестве нормативного материала, содержащего множество пробелов и противоречий, и стало препятствием для применения судами гл. 21.1 ГПК РФ.

Проанализируем процедуру рассмотрения дел в упрощенном порядке и обратим внимание на те положения, которые нуждаются в корректировке законодателя.

Итак, согласно ч. 1 ст. 232.3 ГПК РФ иск по делам, рассматриваемым в порядке упрощенного производства, подается в суд по общим правилам подсудности. Из взаимосвязанных положений п. 5 ч. 1 ст. 23 ГПК РФ, ст. 232.2 ГПК РФ, ч. 1 ст. 232.3 ГПК РФ следует, что в упрощенном порядке при наличии установленных в ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ оснований дело может быть рассмотрено как районными (городскими) судами при цене иска свыше 50 000 рублей, так и мировыми судьями – при цене иска до 50 000 рублей.

Из анализа ст. 232.2 ГПК РФ следует, что при решении вопроса о рассмотрении иска в порядке упрощенного производства суду необходимо выяснить следующее:

Относится ли заявленное исковое требование к категории дел, рассматриваемых в порядке упрощенного производства;

Имеются ли основания, препятствующие рассмотрению дела в порядке упрощенного производства;

Имеется ли волеизъявление (согласие) сторон на рассмотрение дела в упрощенном порядке (п. 4 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ).

Рассмотрение дела в упрощенном производстве можно условно разделить на *три этапа*.

Первый этап упрощенного производства – это решение вопроса о переходе к процедуре рассмотрения дела в порядке упрощенного производства

1) На стадии возбуждения дела суд, установив, что исковое требование относится к категории дел, рассматриваемых в порядке упрощенного производства, если не имеется оснований, препятствующих рассмотрению дела в порядке упрощенного производства, выносит определение о принятии искового заявления к производству, в котором одновременно указывает на рассмотрение дела по правилам гл. 21.1 ГПК РФ – ч. 2 ст. 232.3 ГПК РФ.

Представляется, что по смыслу закона, если имеются основания для рассмотрения дела в порядке упрощенного производства (п. 1-3 ч. 1 ст. 232.2 ГПК РФ) и дело не относится к категории дел, указанных в ч. 3 ст. 232.2 ГПК РФ, которые не подлежат рассмотрению в упрощенном порядке, переход к упрощенному производству является обязанностью, а не правом суда.

Основания, указанные в ч. 4 ст. 232.2 ГПК РФ, препятствующие рассмотрению дела в порядке упрощенного производства, не могут быть установлены судом на этапе принятия искового заявления и служат основанием для выхода из процедуры рассмотрения дела в упрощенном порядке после их установления в ходе процедуры упрощенного производства.

В определении о принятии искового заявления к производству суд устанавливает сторонам срок для предоставления суду и направления друг другу доказательств и возражений относительно предъявленных требований. Этот срок не может быть менее 15 дней со дня вынесения определения. В этом же определении суд устанавливает срок (не менее 30 дней) для предоставления сторонами дополнительных документов, содержащих объяснения по существу заявленных требований и возражений в обоснование своей позиции. Дополнительные документы не должны содержать ссылки на доказательства, которые не были представлены в первый из указанных сроков.

Анализируя положения ст. 232.3 ГПК РФ следует обратить внимание на следующее:

- по смыслу закона под «дополнительными документами» подразумеваются дополнительные объяснения и возражения сторон в документальной форме, а не иные дополнительные доказательства по делу;

- оба срока, устанавливаются судом в одном определении и начинают течь одновременно;

- в общей сложности они составляют не менее 30 дней;

- решение выносится судом после истечения сроков предоставления доказательств, возражений, «дополнительных документов»;

- конкретный срок рассмотрения дела в порядке упрощенного производства не установлен.

Соотнося указанные сроки с общими предельными сроками рассмотрения дела в суде, заключаем, что решение в упрощенном производстве должно быть вынесено мировым судьей до истечения месяца со дня принятия заявления к производству и районным (городским) судом до истечения двух месяцев со дня поступления заявления в суд – ст. 154 ГПК РФ.

При таком законодательном решении рассмотрение дела в порядке упрощенного производства мировым судьей происходит в те же сроки, что и в обычном порядке, а при неблагоприятном развитии событий (учитывая письменный, документальный характер производства, при котором объяснения, возражения и документы, как правило, направляются по почте) – эти сроки могут быть нарушены.

Сокращение сроков рассмотрения дела является одним из необходимых элементов упрощенной формы судопроизводства, без которого может быть поставлена под сомнение сама идея введения упрощенной формы. Таким образом, вопрос о сроках рассмотрения дела в упрощенном порядке нуждается в дальнейшей проработке.

2) Вынесение определения о переходе к рассмотрению дела в порядке упрощенного производства на стадии подготовки дела к судебному разбирательству и на стадии судебного разбирательства.

При принятии заявления отсутствовали основания для рассмотрения дела в порядке упрощенного производства. Однако на следующей стадии гражданского процесса стороны заявили ходатайство или выразили согласие на рассмотрение их требований, именуемых в ч. 2 ст. 232.2 ГПК РФ «иными требованиями», в упрощенном порядке. Содержание определения суда о переходе к рассмотрению дела в порядке упрощенного производства в части сроков и действий, которые надлежит

выполнить сторонам, аналогично содержанию ранее анализируемому определению.

Второй этап упрощенного производства – предоставление и исследование доказательств

Вторым этапом упрощенного производства следует считать период, следующий за вынесением определения суда о рассмотрении дела в порядке упрощенного производства, и до принятия судебного решения. В отличие от обычного искового производства суд не принимает участия в сборе доказательств. На данном этапе стороны обязаны обменяться и предоставить в суд объяснения, возражения, документы и доказательства, на которые они ссылаются, в сроки, установленные в определении суда.

До истечения установленных сроков суд вправе изучить поступившие документы. Например, для выявления оснований, препятствующих рассмотрению дела в порядке упрощенного производства. Но полное исследование доказательств осуществляется судом после истечения установленных в определении суда сроков предоставления объяснений, возражений, доказательств и дополнительных документов в целях принятия судебного решения в упрощенном порядке. Поскольку дело рассматривается без вызова сторон на основании представленных последними письменных материалов, при рассмотрении дела в порядке упрощенного производства не применяются правила о ведении протокола, об отложении разбирательства дела, не проводится предварительное судебное заседание.

На данном этапе возможен переход к рассмотрению дела по общим правилам искового производства. В частности, начатое упрощенное производство прекращается, если в ходе рассмотрения дела: а) будет установлено, что оно не подлежит рассмотрению в порядке упрощенного производства (например, судом была допущена ошибка при принятии искового заявления и решении вопроса о переходе к упрощенному производству); б) выявлены обстоятельства, препятствующие рассмотрению дела в упрощенном порядке (ч. 4 ст. 232.2 ГПК РФ). Последние могут быть обнаружены судом после изучения объяснений, возражений, ходатайств сторон из предоставленных сторонами документов. О переходе к рассмотрению дела по общим правилам искового производства выносится определение, после чего рассмотрение дела производится с самого начала.

В свете изложенного заслуживает внимания следующее обстоятельство. Цель рассмотрения дела в порядке упрощенного производства состоит в ускорении и сокращении сроков рассмотрения дел, не представляющих особой сложности. Как уже отмечалось, при рассмотрении дела в порядке упрощенного производства мировой судья рассматривает дело в те же сроки, что и при рассмотрении дел в общем порядке, а районный (городской) суд руководствуется общими сроками рассмотрения гражданских дел. Если же суд перешел к упрощенному порядку рассмотрения спора со стадии подготовки дела к судебному разбирательству или со стадии судебного разбирательства (с согласия или по волеизъявлению сторон), установленный процессуальным законом предельный срок рассмотрения дела (ст. 154 ГПК РФ) может быть превышен, что ставит вопрос о целесообразности введения упрощенного производства по гражданским делам. Для сравнения: административ-

ные дела рассматриваются в порядке упрощенного производства в срок, не превышающий 10 дней со дня вынесения определения о рассмотрении административного дела в порядке упрощенного производства (ч. 6 ст. 292 КАС РФ). В арбитражном процессе дела в порядке упрощенного производства рассматриваются в срок, не превышающий 2-х месяцев со дня поступления в арбитражный суд искового заявления. При этом общий срок рассмотрения арбитражным судом дел по первой инстанции составляет 3 месяца (ст. 152 АПК РФ).

Третий этап упрощенного производства – вынесение судебного решения

Судебное решение в упрощенном производстве выносится в усеченной форме (без описательной и мотивировочной частей). Его копия высылается лицам, участвующим в деле, а также размещается на официальном сайте суда в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» не позднее следующего дня после его принятия. Мотивированное решение должно быть составлено судом в случае поступления в течение 5 дней со дня подписания резолютивной части решения соответствующего заявления от участвующих в деле лиц. В этом случае судья выносит мотивированное решение в пятидневный срок.

Следует отметить, что усеченная форма судебного решения уже введена для решений, выносимых мировыми судьями при рассмотрении дел по общим правилам искового производства. А потому применительно к деятельности мировых судей данное положение не является новеллой и не может рассматриваться как элемент упрощения процедуры рассмотрения дела по сравнению с обычным исковым производством.

В то же время таким процедурным аспектом, указывающим на упрощенную форму судопроизводства, является установленный в ГПК РФ сокращенный срок апелляционного обжалования судебного решения, который составляет 15 дней со дня принятия решения (ч. 8 ст. 232.4 ГПК РФ) против 1 месяца, предусмотренного для обжалования судебных решений, вынесенных в обычном исковом порядке.

Процедура пересмотра не вступившего в законную силу судебного решения, принятого при рассмотрении дела в порядке упрощенного производства, также имеет свои особенности.

Во-первых, установлено единоличное рассмотрение апелляционной жалобы судьей соответствующего суда. Однако, если учитывать, что решения, вынесенные мировыми судьями по общим правилам искового производства, в апелляционной инстанции всегда пересматриваются судьей районного (городского) суда единолично, то данное положение не является специальным и не упрощает процедуру апелляционного пересмотра решений мировых судей.

Во-вторых, по общему правилу апелляционная жалоба, представление, рассматривается без вызова сторон по имеющимся в деле доказательствам. Однако с учетом характера и сложности разрешаемого вопроса, представленных доводов и возражений, суд может вызвать лиц, участвующих в деле, в судебное заседание (ч. 2 ст. 335.1 ГПК РФ).

В-третьих, установлено специальное основание для принятия судом апелляционной инстанции дополни-

тельных доказательств. Дополнительные доказательства принимаются судом в том случае, если суд первой инстанции необоснованно отказал в принятии дополнительных доказательств, поступивших по истечении установленного срока, при условии уважительности пропуска указанного срока.

В-четвертых, законом прямо предусмотрено право суда апелляционной инстанции отменить решение, вынесенное в порядке упрощенного производства, и направить дело на новое рассмотрение по общим правилам искового производства:

- если судом были допущены существенные нарушения норм процессуального права, перечисленные в ч. 4 ст. 330 ГПК РФ, которые служат безусловным основанием для отмены судебного решения;

- если дело, подлежащее рассмотрению по общим правилам искового производства, незаконно было рассмотрено в порядке упрощенного производства – ч. 3 ст. 335.1 ГПК РФ.

Вместе с тем отмена судебного решения и направление дела на новое рассмотрение в суд первой инстанции ведет к затягиванию, а не к ускорению производства.

В ходе реформы гражданского процессуального законодательства на определенном этапе произошло изъятие из ГПК РФ такого полномочия суда апелляционной инстанции, как направление дела на новое рассмотрение (см. гл. 39 ГПК РФ в ред. федерального закона от 09.12.2010 № 353-ФЗ, исключения были установлены на уровне разъяснений Пленума Верховного Суда РФ). В целом это оказало положительное влияние на общие сроки рассмотрения дел, способствовало соблюдению принципу правовой определенности, соответствовало правовым позициям Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ).

До настоящего времени суд апелляционной инстанции, выявив указанные в ч. 4 ст. 330 ГПК РФ основания для отмены судебного решения, вынесенного судом первой инстанции по общим правилам искового производства, отменяет решение без направления дела в суд первой инстанции. Дело подлежит повторному рассмотрению судом апелляционной инстанции по правилам производства в суде первой инстанции – ч. 5 ст. 330 ГПК РФ.

Таким образом, дело, рассмотренное в порядке упрощенного производства, при допущении судом перечисленных процессуальных нарушений будет рассматриваться дольше, нежели аналогичное дело, рассмотренное в обычном исковом порядке.

Нуждается в корректировке и сам перечень оснований для отмены решения суда, вынесенного в порядке упрощенного производства. Так, ссылка на ч. 4 ст. 330 ГПК РФ дана без учета особенностей рассмотрения дел в порядке упрощенного производства. В частности, судом апелляционной инстанции не могут быть применены такие основания для отмены решения суда первой инстанции, как:

- рассмотрение дела в отсутствие кого-либо из лиц, участвующих в деле, не извещенных надлежащим образом о времени и месте судебного заседания (п. 2 ч. 4 ст. 330 ГПК РФ) в связи с отсутствием в упрощенном производстве судебного заседания;

- отсутствие в деле протокола судебного заседания (п. 6 ч. 4 ст. 330 ГПК РФ) – протокол при рассмотрении дела в порядке упрощенного производства не ведется;

- нарушение тайны совещания судей (п. 7 ч. 4 ст. 330 ГПК РФ) – принятие судом решения в совещательной комнате характерно для дел, рассматриваемых в судебном заседании.

Не разрешен в ГПК РФ вопрос о том, какие действия должен совершить суд апелляционной инстанции в ситуации, когда дело, рассмотренное в порядке упрощенного производства, подлежало рассмотрению по правилам приказного производства. Однако избежать подобной ситуации в практике судов едва ли будет возможно. Как уже отмечалось ранее, вопрос о разграничении требований, рассматриваемых в порядке приказного и в порядке упрощенного производства, представляет определенную практическую сложность.

В отдельном обсуждении нуждается вопрос о возможности отмены судебного решения самим судом, вынесшим решение в порядке упрощенного производства. Предложенная законодателем модель упрощенного производства предусматривает, что доказательства и дополнительные документы по делу будут представляться сторонами в два этапа с установлением фиксированных сроков. С соблюдением указанных сроков связаны важные правовые последствия. Так, если доказательства и иные документы поступили в суд до принятия решения по делу, но по истечении установленных судом сроков, суд принимает эти доказательства и иные документы при условии, что сроки их представления пропущены по уважительным причинам (ч. 4 ст. 232.3 ГПК РФ). Следует предположить, что если указанные документы и доказательства поступили в суд уже после вынесения судом решения, то они не могут быть приняты им во внимание даже при наличии уважительной причины пропуска срока их предоставления стороной.

При этом закон не лишает сторону в апелляционной жалобе приводить новые доводы и ссылаться на дополнительные доказательства, которые не могли быть предоставлены в суд первой инстанции или были предоставлены, но необоснованно не были приняты судом. А это значит, что решение суда, вынесенное в упрощенном производстве без учета доводов и доказательств, которые по уважительным причинам поступили в суд после вынесения судебного решения, может быть оспорено и отменено в суде апелляционной инстанции.

Полагаем, что в указанном случае законодателю следует предоставить суду первой инстанции право самостоятельно отменять или изменять собственное решение, не вступившее в законную силу, если после его вынесения от стороны поступили документы или доказательства, имеющие значение для правильного рассмотрения дела, при доказанности уважительности причины просрочки в их предоставлении.

Процессуальные правила аналогичного содержания установлены в рамках заочного производства (гл. 22 ГПК РФ). Применительно к упрощенному производству основаниями для отмены самим судом вынесенного судебного решения могут служить обстоятельства, свидетельствующие об уважительности причин непредставления стороной доказательств и иных документов, в установленный законом срок при условии, что представленные дополнительные документы могут повлиять на содержание решения суда.

Законодатель оставил за рамками правового регулирования и другие важные вопросы практического характера, что ставит под сомнение саму возможность рассмотрения гражданских дел в судах общей юрисдикции в порядке упрощенного производства. Например, о способе направления сторонами друг другу возражений и документов, а также об обязанности и о способе подтверждения стороной перед судом направления документов и возражений другой стороне. Так, в арбитражном процессе истец обязан направить ответчику копию искового заявления и приложенные к нему копии всех документов заказным письмом с уведомлением до обращения в суд (п. 1 ч. 1 ст. 126 АПК РФ). Несоблюдение установленного порядка препятствует принятию судом искового заявления и возбуждению производства. Аналогичные правила установлены и в административном судопроизводстве (п. 1 ч. 1 ст. 126 КАС РФ). В гражданском процессе копия искового заявления и копии документов для ответчика прикладываются к исковому заявлению и подаются в суд общей юрисдикции (ст. 132 ГПК РФ). При рассмотрении дела по общим правилам искового производства судья на стадии подготовки дела к судебному разбирательству направляет или вручает ответчику копию искового заявления и приложенные к нему копии документов – ч. 2 ст. 150 ГПК РФ. Выбор способа передачи копий ответчику оставлен за судом, который, как правило, направляет ответчику по почте только копию искового заявления, а внушительный пакет прилагаемых к нему документов вручает при проведении подготовки дела. На этой же стадии происходит вручение истцом ответчику копий доказательств (п. 1 ч. 1 ст. 149 ГПК РФ). В гл. 21.1 ГПК данный вопрос оставлен без правового регулирования. Вынесение судом определения о рассмотрении дела в порядке упрощенного производства означает, что дело будет рассмотрено по представленным сторонами документам без проведения подготовки дела к судебному разбирательству и без проведения судебного заседания с участием сторон, что исключает вручение и обмен сторонами документами в присутствии суда.

При этом у суда, рассматривающего дело в порядке упрощенного производства, отсутствует обязанность по направлению поступивших от истца документов и доказательств ответчику и поступивших от ответчика возражений и доказательств истцу, равно как и у сторон отсутствует обязанность представить суду доказательства направления копий доказательств, объяснений, возражений другой стороне. Между тем возложение данной обязанности на стороны и установление способов подтверждения выполнения данной обязанности имеет важное практическое значение, поскольку позволяет:

а) сторонам соблюсти установленные в определении суда сроки предоставления объяснений, возражений, доказательств;

Литература

1. О внесении изменений в Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации и Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 02.03.2016 № 45-ФЗ // Российская газета. 04.03.2016. № 47.
2. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации от 24.07.2002 № 95-ФЗ (ред. от 01.05.2016) // Собрание законодательства РФ. 18.11.2002. № 46. Ст. 4532.

б) суду первой инстанции судить об уважительности или неуважительности нарушения сторонами сроков предоставления доказательств и иных документов;

в) суду апелляционной инстанции разрешить вопрос о законности или незаконности принятого судом первой инстанции решения.

Учитывая недостаточный уровень правовой культуры населения, отсутствие профессионального представителя в гражданском процессе у большинства сторон, практическая реализация положений гл. 21.1 ГПК РФ затруднена, а сама процедура не выглядит и по своей сути не является упрощенной ни для граждан, ни для судов. Обмен документами и доказательствами между сторонами может при отсутствии должного законодательного регулирования затянуться, что впоследствии при предоставлении соответствующих доказательств в суд апелляционной инстанции будет служить основанием для отмены судебного решения и направления дела на новое судебное разбирательство в обычном исковом порядке.

Нельзя оставить без внимания и вопрос о роли судебного представителя в упрощенном производстве. Переход к письменной форме процесса не только не исключает участие судебного представителя по делам упрощенного производства, но и предполагает расширение его полномочий. Юридическое сопровождение дела в упрощенном производстве включает не только консультирование доверителя, составление текста искового заявления, его подписание и предъявление в суд, но и подписание объяснений и возражений, направляемых сторонами в суд и друг другу. Притом доверитель вправе уполномочить представителя ходатайствовать перед судом о рассмотрении дела по правилам упрощенного производства, давать согласие на рассмотрение дела в порядке упрощенного производства, что имеет соответствующее законодательное обоснование. Учитывая, что совершение указанных процессуальных действий связано с важными правовыми последствиями для стороны – рассмотрение гражданского дела с применением специальных процессуальных правил, необходимо законодательно закрепить, что волеизъявление стороны на передачу представителю соответствующих полномочий должно быть специально оговорено в доверенности. Кроме того, объяснение сторон является средством доказывания, в то время как объяснения судебного представителя доказательственным значением в гражданском процессе не обладают. С учетом документарного характера упрощенного производства, вопрос о придании письменным объяснениям представителя доказательственного значения в упрощенном производстве становится более чем актуальным.

Давая в целом положительную оценку осуществленным законодательным нововведениям, следует признать, что выявленные в процессе анализа норм гл. 21.1 ГПК РФ спорные положения не позволяют реализовать в полной мере заложенный в данном институте потенциал.

3. Кодекс административного судопроизводства Российской Федерации от 08.03.2015 № 21-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 09.03.2015. № 10. Ст. 1391.
4. О внесении изменений в Кодекс административного судопроизводства Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон от 05.04.2016 № 103-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 11.04.2016. № 15. Ст. 2065.
5. Грибанов Ю. Ю. Рассмотрение дел в порядке упрощенного производства в гражданском и арбитражном процессе: сравнительное исследование правовых систем России и Германии: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Томск, 2007. 23 с.
6. Папулова З. А. Ускоренные формы рассмотрения дел в гражданском судопроизводстве. М.: Инфотропик Медиа, 2014. 184 с.
7. Сивак Н. В. Упрощенное производство в арбитражном процессе. М.: Проспект, 2011. 87 с.
8. Солохин А. Е. Упрощенные (ускоренные) процедуры рассмотрения дел в гражданском и арбитражном процессе: история, проблемы, перспективы // Вестник экономического правосудия Российской Федерации. 2015. № 8. С. 135 – 157.
9. Черемин М. А. Приказное производство в российском гражданском процессе. М.: Городец-издат, 2001. 308 с.
10. Бахарева О. А. Введение упрощенного производства в гражданском судопроизводстве – оптимизация рассмотрения и разрешения гражданских дел // Вопросы современной юриспруденции. 2016. № 61. С. 22 – 27.
11. Димитриев М. А. Комментарий к Федеральному закону от 02.03.2016 № 47-ФЗ "О внесении изменений в Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации", Федеральному закону от 02.03.2016 № 45-ФЗ "О внесении изменений в Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации и Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации" // Отрасли права: аналитический портал. 31.10.2016. Режим доступа: <http://отрасли-права.рф/article/21041>
12. Самсонов Н. В. О рассмотрении гражданских дел в упрощенном порядке // Арбитражный и гражданский процесс. 2016. № 7. С. 18 – 21.
13. Некоторые вопросы применения законодательства о компенсации морального вреда: Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 20.12.1994 № 10 // Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации. 1995. № 3.
14. О некоторых вопросах применения судами положений Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации и Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации о приказном производстве: Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 27.12.2016 № 62 // Российская газета. 13.01.2017. № 6.

LEGAL REGULATION ISSUES OF SUMMARY PROCEDURE IN CIVIL PROCEEDINGS

Diana G. Popova^{1,@1}, Tatiana S. Etina^{1,@2}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

@1 popdi@rambler.ru

@2 tatjana-et@yandex.ru

Received 25.01.2017.

Accepted 24.03.2017.

Keywords: civil procedure, arbitral proceeding, action proceeding, writ proceeding, simplified procedure.

Abstract: The paper investigates the legislative innovation of a simplified procedure in civil proceedings. The authors analyze the norms of Chapter 21.1 of the Civil Procedural Code of the Russian Federation, which regulate the civil investigation process in a simplified procedure. The article also shows the shortcomings and contradictions in the legal regulation of this institution; the authors draw attention to some problems that may arise during the practical implementation of the procedural norms. In particular, the attention is drawn to the fairly complex system of simplified procedure cases differentiation, with the requirements for which the writ is granted. The legislator has left important practical issues beyond the scope of legal regulation, i.e. the terms of the case in the simplified procedure, confirmation method of sending the documents and objections by parties to each other before the court, as well as the duties and the way of approval of sending documents and objections of one party to the other party before the Court, which casts doubt on the possibility of consideration of civil cases in simplified procedure. According to the authors, the model of appellate review of a judgment in the simplified procedure proposed by legislator needs to be adjusted. The role of a judicial member in a simplified procedure is investigated in the article. The transition to the process in written form not only fails to exclude the involvement of the legal representative in cases of simplified procedure, but also suggests expanding his power, that requires an appropriate legislative solution. Giving an overall positive assessment to the implemented legislative innovations, the authors recognize that the disputed provisions identified in the analysis of norms of Chapter 21.1 of the Civil Practice Act of the Russian Federation do not make it possible to carry out to the full the potential embedded in this institution.

For citation: Popova D. G., Etina T. S. Voprosy pravovoi reglamentatsii uproschennogo proizvodstva v obshchegrazhdanskom protsesse [Legal Regulation Issues of Summary Procedure in Civil Proceedings]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 87 – 94. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-87-94.

References

1. O vnesenii izmenenii v Grazhdanskii protsessual'nyi kodeks Rossiiskoi Federatsii i Arbitrazhnyi protsessual'nyi kodeks Rossiiskoi Federatsii [On amendments to the Civil procedural code of the Russian Federation and the Arbitration procedural code of the Russian Federation]. The Federal law from 02.03.2016 No. 45-FZ. *Rossiiskaia gazeta = Russian newspaper*, no. 47 (04.03.2016).
2. Arbitrazhnyi protsessual'nyi kodeks Rossiiskoi Federatsii ot 24.07.2002 № 95-FZ (red. ot 01.05.2016) [Arbitration procedure code of the Russian Federation of 24.07.2002 No. 95-FZ (as amended on 01.05.2016)]. *Sobranie zakonodatel'stva RF = Collection of legislation of the Russian Federation*, no. 46 (18.11.2002): art. 4532.
3. Kodeks administrativnogo sudoproizvodstva Rossiiskoi Federatsii ot 08.03.2015 № 21-FZ [The code of administrative procedure of the Russian Federation 08.03.2015 No. 21-FZ]. *Sobranie zakonodatel'stva RF = Collection of legislation of the Russian Federation*, no. 10 (09.03.2015): art. 1391.
4. O vnesenii izmenenii v Kodeks administrativnogo sudoproizvodstva Rossiiskoi Federatsii i ot del'nye zakonodatel'nye akty Rossiiskoi Federatsii [On amendments to the Code of administrative court procedure of the Russian Federation and certain legislative acts of the Russian Federation]. Federal law of 05.04.2016 No. 103-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva RF = Collection of legislation of the Russian Federation*, no. 15 (11.04.2016): art. 2065.
5. Gribanov Iu. Iu. *Rassmotrenie del v poriadke uproschennogo proizvodstva v grazhdanskom i arbitrazhnom protsesse: sravnitel'noe issledovanie pravovykh sistem Rossii i Germanii*. Avtoref. diss. kand. iurid. nauk [Consideration of cases through summary proceedings in civil and arbitration process: comparative study of legal systems of Russia and Germany. Cand. legal Sci. Diss. Abstr.]. Tomsk, 2007, 23.
6. Papulova Z. A. *Uskorennye formy rassmotreniia del v grazhdanskom sudoproizvodstve* [Accelerated proceedings in civil proceedings]. Moscow: Infotropik Media, 2014, 184.
7. Sivak N. V. *Uproshchennoe proizvodstvo v arbitrazhnom protsesse* [Simplified procedure in the arbitration process]. Moscow: Prospekt, 2011, 87.
8. Solokhin A. E. *Uproshchennye (uskorennye) protsedury rassmotreniia del v grazhdanskom i arbitrazhnom protsesse: istoriia, problemy, perspektivy* [Simplified (accelerated) procedure for consideration of cases in civil and arbitration process: history, problems, prospects]. *Vestnik ekonomicheskogo pravosudiia Rossiiskoi Federatsii = Herald of the Economic Justice of the Russian Federation*, no. 8 (2015): 135 – 157.
9. Cheremin M. A. *Prikaznoe proizvodstvo v rossiiskom grazhdanskom protsesse* [Writ proceeding in the Russian civil process]. Moscow: Gorodets-izdat, 2001, 308.
10. Bakhareva O. A. *Vvedenie uproschennogo proizvodstva v grazhdanskom sudoproizvodstve – optimizatsiia rassmotreniia i razresheniia grazhdanskikh del* [The introduction of summary proceedings in civil proceedings – optimization for the consideration and resolution of civil cases]. *Voprosy sovremennoi iurisprudentsii = Issues of modern jurisprudence*, no. 61 (2016): 22 – 27.
11. Dimitriev M. A. *Kommentarii k Federal'nomu zakonu ot 02.03.2016 № 47-FZ "O vnesenii izmenenii v Arbitrazhnyi protsessual'nyi kodeks Rossiiskoi Federatsii", Federal'nomu zakonu ot 02.03.2016 № 45-FZ "O vnesenii izmenenii v Grazhdanskii protsessual'nyi kodeks Rossiiskoi Federatsii i Arbitrazhnyi protsessual'nyi kodeks Rossiiskoi Federatsii"* [The commentary to the Federal law from 02.03.2016 No. 47-FZ "On amendments to the Arbitration procedural code of the Russian Federation", the Federal law from 02.03.2016 No. 45-FZ "On amendments to the Civil procedural code of the Russian Federation and the Arbitration procedural code of the Russian Federation"]. 31.10.2016. Available at: <http://otrasli-prava.rf/article/21041>
12. Samsonov N. V. *O rassmotrenii grazhdanskikh del v uproschennom poriadke* [On the consideration of civil cases in a simplified manner]. *Arbitrazhnyi i grazhdanskii protsess = Arbitration and civil process*, no. 7 (2016): 18 – 21.
13. *Nekotorye voprosy primeneniia zakonodatel'stva o kompensatsii moral'nogo vreda* [On Some issues of application of legislation on compensation of moral harm]. The resolution of Plenum of the Supreme Court dated 20.12.1994 No. 10. *Biulleten' Verkhovnogo Suda Rossiiskoi Federatsii = Bulletin Of The Supreme Court Of The Russian Federation*, no. 3 (1995).
14. *O nekotorykh voprosakh primeneniia sudami polozhenii Grazhdanskogo protsessual'nogo kodeksa Rossiiskoi Federatsii i Arbitrazhnogo protsessual'nogo kodeksa Rossiiskoi Federatsii o prikaznom proizvodstve* [On some issues of application by courts of provisions of the Civil procedure code of the Russian Federation and the Arbitration procedural code of the Russian Federation on simplified proceedings]. The resolution of Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation from 27.12.2016 No. 62. *Rossiiskaia gazeta = Russian newspaper*, no. 6 (13.01.2017).

УДК 342.55

НОРМОТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Олег Ю. Рыбаков^{1,@1}, Ольга С. Рыбакова^{2,@2}

¹ Всероссийский государственный университет юстиции, Россия, 117638, г. Москва, ул. Азовская, 2, кор. 1

² Аппарат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, Россия, 103265, Москва, ул. Охотный ряд, 1

@1 ryb.oleg13@yandex.ru

@2 rostova21@yandex.ru

Поступила в редакцию 03.05.2017.

Принята к печати 22.06.2017.

Ключевые слова: региональная нормотворческая деятельность, субъекты РФ, экспертная оценка региональных нормативных правовых актов, правовая (юридическая) экспертиза.

Аннотация: В статье дается анализ нормотворческой деятельности субъектов Российской Федерации, обозначаются проблемы подготовки региональных нормативных правовых актов. Авторами обосновывается необходимость проведения экспертной оценки нормативных правовых актов (их проектов) субъектов Российской Федерации, исследуется роль правовой (юридической) экспертизы как важнейшей составляющей правотворческой деятельности регионов, обеспечивающей принцип единства и целостности правового пространства на всей территории РФ. В статье дается определение правовой (юридической) экспертизы, а также анализируются понятия правовой экспертизы, содержащиеся в нормативных правовых актах субъектов РФ, исследованы ее виды и содержание. Обосновывается вывод, что экспертиза нормативных правовых актов, издаваемых органами власти на уровне субъектов Федерации, предстает необходимым условием их качественной подготовки. Автором исследованы различные подходы к природе нормативного правового акта, проведен анализ решений Конституционного Суда Российской Федерации по исследованию понятия нормативного правового акта, сложившегося в правовой доктрине и сформированной на ее основе юридической практике, в том числе отраженной в отдельных правовых актах и иных документах.

Для цитирования: Рыбаков О. Ю., Рыбакова О. С. Нормотворческая деятельность субъектов Российской Федерации: проблемы и пути решения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 95 – 99. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-95-99.

Нормотворческая деятельность играет ключевую роль в развитии правового государства, обеспечении обороноспособности страны, общественно-политического согласия и экономического благополучия граждан России. Большое внимание со стороны федерального законодателя уделяется сегодня повышению качества принимаемых законов и законодательных инициатив субъектов Российской Федерации [1].

Проблему эффективности правовых норм не оставляет без внимания и научное сообщество, исследуя степень господства права в регулировании общественных отношений [2, с. 230]. В то же время отдельными учеными отмечалось «снижение качества правотворчества и закона в современной России» [3, с. 176; 4, с. 14], наличие большого количества «противоречивых нормативных правовых актов, содержащих ошибки и просчеты» [5, с. 10; 6, с. 8 – 9], что в конечном итоге приводит к снижению эффективного правового регулирования. В данном контексте эффективность права оценивается экспертным сообществом с точки зрения достижения задач, поставленных в нормативных правовых актах законодателем. Важна и другая цель, состоящая, как известно, в повышении эффективности регулирования общественных отношений, усилении положительного правового воздействия на эти отношения, минимизации конфликтности, противоречивости на основе и с помо-

щью правовых средств. В таком аспекте актуальной предстает постановка вопроса о координации законодательных усилий федерального и регионального уровней, обеспечивающих стабильность российской правовой системы, общества и государства в целом.

Научным сообществом аналогичным образом отмечается не только невысокое качество законодательных инициатив регионов, отсутствие ритмичности и стабильности в законотворческой деятельности, дисбаланс в развитии федерального и регионального законодательства, но и «невысокое качество юридической техники, которые в совокупности снижают качество законотворчества в целом» [7, с. 17 – 37]. Повышение уровня нормотворческого процесса, качества нормотворческой деятельности особенно остро стоит на сегодняшний день перед региональными законодателями, на что обращают внимание как сами законодатели, так и правоприменители.

Следует согласиться с мнением ученых, что в современных условиях, в условиях динамично развивающихся социально экономических отношений, законотворческая деятельность всех уровней (федерального, уровня субъектов РФ, в муниципальных образованиях) достигла интенсивного развития [8, с. 4]. Вместе с тем большой объем издаваемых нормативных актов, многоярусность и усложненность [9, с. 57] регионального нормотворчества не всегда отражает реальную потре-

ность субъектов РФ в регулировании тех или иных видов общественных отношений. Как показывает практика, многие из принимаемых нормативных правовых актов являются оторванными от жизни, не отражают закономерностей общественного развития. Излишняя законодательная активность регионов зачастую приводит к дисбалансу правового регулирования в вопросах совместного ведения Федерации и ее субъектов.

Децентрализация нормотворческих полномочий между Российской Федерацией и ее субъектами в пользу последних, с одной стороны, имеет позитивный потенциал, потому что предоставляет право субъекту Федерации самостоятельно регулировать те или иные виды общественных отношений, исходя из потребностей региона, с учетом его социально-экономического развития. С другой стороны, совершенно очевидно, что существующее в последнее десятилетие ситуативное, в значительной степени стихийное правотворчество субъектов РФ должно уступить место концептуально осмысленной, прогнозно-аналитической, планируемой скоординированной деятельности органов государственной власти центра и регионов.

Российская правовая система является сложной по своему характеру, именно поэтому большое внимание должно уделяться региональному нормотворчеству, что обусловлено единством принципов, целей, задач, приоритетов правотворческой политики российского государства. Именно поэтому особую актуальность приобретает высокий уровень нормотворческой юридической техники, что, наконец, сможет обеспечить целенаправленный вектор устойчивого развития отечественной правовой системы. Региональное нормотворчество должно в полной мере быть адекватным тем изменениям, которые происходят в обществе и государстве, на уровне отдельного субъекта Федерации, что вполне очевидно требует его высокопрофессионального экспертного обеспечения.

Совершенствование российского законодательства, придание ему качеств, отвечающих современным требованиям, не представляется возможным без реализации экспертной оценки нормативных правовых актов на стадии правотворчества. В российской научной юридической литературе тема экспертной оценки законодательства заняла прочное место, что определяется как потребностями практики в использовании системных способов решения проблем эффективности закона [2, с. 232], так и теоретическими задачами [10; 11; 4, с. 16]. Экспертиза нормативных правовых актов, издаваемых органами власти на уровне субъектов Федерации, предстает необходимым, важнейшим условием их качественной подготовки. В данном контексте речь следует вести прежде всего о проведении правовой (юридической) экспертизы нормативных правовых актов (их проектов).

Под правовой (юридической) экспертизой нормативного правового акта (его проекта) принято понимать анализ нормативного правового акта (его проекта) на предмет его соответствия требованиям Конституции РФ, положениям федеральных конституционных законов, федеральных законов, указов и распоряжений Президента РФ, постановлений и распоряжений Правительст-

ва РФ, а также нормативных предписаний регионально-го законодательства соответствующего субъекта.

Закрепленный в нормах Конституции РФ (ч. 1 ст. 1, ч. 2 ст. 6, ч. 3 ст. 17, ч. 1 и 2 ст. 19) принцип юридического равенства диктует необходимость формальной определенности, точности, ясности, недвусмысленности правовых норм, а также их согласованности в системе действующего правового регулирования. Как неоднократно указывал в своих решениях Конституционный Суд РФ, положения нормативных правовых актов, по своему содержанию и(или) по форме не отвечающие указанным критериям, порождают противоречивую правоприменительную практику, создают возможность их неоднозначного толкования и произвольного применения и затем ведут к нарушению закрепленных ст. 45 и 46 (ч. 1 и 2) Конституции РФ гарантий государственной, в том числе судебной, защиты прав, свобод и законных интересов граждан.

По объекту оценки правовая экспертиза может проводиться в отношении проекта нормативного правового акта, и в отношении уже принятых нормативных правовых актов, чем определяется вид правовой экспертизы. Вне зависимости от вида правовой экспертизы нормативного правового акта, основной ее целью является оценка нормативного правового акта (его проекта).

Органы государственной власти субъектов РФ определяют организационные и правовые основы проведения правовой экспертизы нормативных правовых актов субъекта РФ и муниципальных образований, входящих в состав соответствующего субъекта. Именно от правильно организованной нормативно закрепленной работы по проведению правовой экспертизы во многом зависит ее результат.

Органы местного самоуправления являются самостоятельными субъектами правотворчества, которые в соответствии с п. 2 ст. 1 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [12] обеспечивают в пределах, установленных Конституцией РФ и федеральным законодательством, законами субъектов РФ, регулирование вопросов местного значения исходя из интересов населения с учетом исторических и иных местных традиций. Тем самым состав субъектов, уполномоченных на проведение правовой экспертизы проекта регионального нормативного правового акта на стадии нормотворчества определяется федеральным законодательством, законодательством соответствующего субъекта, локальными нормативными актами органов государственной власти субъекта РФ, актами органов местного самоуправления.

Проведенный нами анализ регионального законодательства позволяет констатировать, что во многих субъектах (Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Республика Алтай, Республика Ингушетия, Республика Карелия, Республика Марий Эл, Республика Тыва, Республика Татарстан, Республика Хакасия, Брянская область, Волгоградская область, Костромская область, Липецкая область, Новгородская область, Нижегородская область, Орловская область, Самарская область, Тверская область, Томская область и др.) принят специальный, так называемый «Закон о законах субъекта», который определяет виды нормативных правовых актов субъекта РФ (подр. об этом см. [5]). В законе субъекта определяется

основное содержание и юридическая сила принимаемых нормативных правовых актов, механизм реализации нормотворческих полномочий органами государственной власти субъекта РФ и муниципальными органами, а также регулируются общие вопросы подготовки, принятия, издания, действия и толкования нормативных правовых актов на территории данного субъекта.

Анализ регионального законодательства позволяет установить, что в большинстве регионов термин «правовая экспертиза» понимается как оценочная деятельность должностного лица (лиц), а также независимых экспертов, обладающих специальными знаниями, навыками и компетенциями по анализу проекта нормативного правового акта на предмет его соответствия Конституции РФ и другим нормативным правовым актам высшей юридической силы федерального и регионального значения.

Правовая экспертиза проекта нормативного правового акта представляет собой прежде всего исследование (экспертную оценку) объекта экспертизы, т. е. нормативного правового акта (его проекта). Определение нормативного правового акта не закреплено на уровне федерального законодательства. Вместе с тем, как следует из п. 4.1 Постановления Конституционного Суда РФ от 31.03.2015 № 6-П, в сложившейся правовой доктрине и сформированной на ее основе юридической практике, в том числе отраженной в отдельных правовых актах и иных документах [13], под нормативным правовым актом понимается «письменный официальный документ, принятый (изданный) в определенной форме правотворческим органом в пределах его компетенции и направленный на установление, изменение или отмену правовых норм, а под правовой нормой – общеобязательное государственное предписание постоянного или временного характера, рассчитанное на многократное применение» [14]. Аналогичные формулировки нормативного правового акта содержат законы отдельных субъектов РФ (например ст. 2 Закона Республики Башкортостан от 12.08.1996 № 42-з определяет нормативный правовой акт Республики Башкортостан как «изданный в установленном порядке акт уполномоченного на то органа государственной власти Республики Башкортостан, устанавливающий правовые нормы (правила поведения), обязательные для неопределенного круга лиц, рассчитанные на неоднократное применение, действующие независимо от того, возникли или прекратились конкретные правоотношения, предусмотренные актом» [15]).

Важным этапом проведения правовой экспертизы является подготовка мотивированного итогового документа – заключения, которое составляется специалистом(ами) по результатам проведенного исследования и является подтверждением проведенной экспертной оценки нормативного правового акта. Оценочная деятельность предполагает наличие определенной системы ценностей, их иерархии, основанной на знании основ права, понимания его сущностных свойств, социальной значимости, его возможностей и пределов этих возможностей. Дифференциация правовых оценочных суждений и действий есть необходимый, но недостаточный компонент экспертной правовой деятельности. Экспертная дифференцированная оценочная деятельность в условиях единого правового пространства России, необходимости соблюдения иерархии юридических норм и нормативных правовых

актов имеет законодательно обусловленные параметры. Суждения и выводы эксперта имеют правовую регламентированность, основанную на принципах права и принципах построения законодательства.

Одним из распространенных способов для решения вопросов повышения качества, обоснованности, законности принимаемых нормативных правовых актов является, урегулированная на уровне законодательства субъекта процедура проведения дополнительной экспертизы проектов нормативных правовых актов, которая носит независимый характер (Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Республика Татарстан, Забайкальский край и др.). Дополнительная оценка проекта нормативного правового акта направлена также на выявление возможных негативных социальных, экономических и других последствий его применения. В то же время данная форма экспертной оценки проекта нормативного правового акта, проведенная ученым – независимым экспертом, может способствовать более тщательному анализу на соблюдение правил юридической техники, что порой не представляется возможным в правотворческом органе, особенно на муниципальном уровне, ввиду недостаточности ресурсного обеспечения, в том числе нехватке высококвалифицированных кадров. Независимые эксперты – ученые, профильные специалисты, обладают специальными знаниями и компетенциями в соответствующей отрасли и владеют знаниями и навыками юридической техники, что способствует качественному проведению экспертизы не только на соответствие действующему законодательству, но и требованиям юридической техники.

Данный вид экспертной оценки обеспечивает принцип независимости, так как в качестве экспертов привлекаются организации и лица, не принимавшие ранее непосредственного участия в подготовке соответствующего проекта и тем самым не связаны позицией нормотворческого органа, по поручению которого проводится экспертиза. Минусом данной процедуры, на наш взгляд, является тот факт, что заключение независимых экспертов носит необязательный характер для разработчика проекта нормативного правового акта и не всегда принимается во внимание.

На наш взгляд, целесообразно закрепить на уровне законодательства субъекта РФ обязательный характер проведения независимой правовой экспертизы в отношении проектов нормативных правовых актов, с указанием сроков проведения, требованиям, предъявляемым к экспертам, а также закрепления обязательности рассмотрения экспертного заключения разработчиками проекта. Таким образом будет обеспечена не только независимость, объективность, что повысит качество процедуры оценки проекта разрабатываемого документа, но и минимизирует нагрузку на соответствующие структурные подразделения правотворческого органа. Принятие эффективно действующих, научно выверенных нормативных правовых актов, реализация грамотно продуманных решений становятся определяющими факторами в развитии всех сфер российского общества.

Экспертная оценка законодательства субъекта Федерации выполняет своего рода роль фильтра, способствующего «отсеиванию» неэффективных законодательных инициатив, стабилизирующего региональное законодательство в единой системе российского правового пространства.

Более того, соблюдение процедуры правовой экспертизы проекта нормативного правового акта есть не только требование к качественной правотворческой деятельности, но и важное условие сохранения и воспроизводства

единых требований к содержанию и форме нормативных правовых актов, которые, в свою очередь, обеспечивают целостность правового пространства Российской Федерации и, по сути, внутригосударственное единство.

Литература

1. Вячеслав Володин предложил меры по повышению эффективности законотворчества // Фракция «Единая Россия» в Государственной Думе: сайт. 08.12.2016. Режим доступа: <http://www.er-duma.ru/news/vyacheslav-volodin-predlozhit-meru-po-povysheniyu-effektivnosti-zakonotvorchestva/> (дата обращения: 13.04.2017).
2. Емельянцева В. П. Эффективность законодательства субъектов Российской Федерации // Тихомиров Ю. А., Емельянцева В. П., Аюрова А. А., Бахтизин А. Р., Бухвальд Е. М., Волкова Н. С., Газетов А. Н., Еремина О. Ю., Зырянов С. М., Лукьянова В. Ю., Павлушкин А. В., Поветкина Н. А., Путило Н. В., Смирнова В. М., Хлуденева Н. И., Цомартова Ф. В. Эффективность законодательства: вопросы теории и практика: монография. М.: ИНФРА-М, 2015. С. 225 – 278.
3. Власенко Н. А. Кризисные тенденции в законотворчестве современной России // Юридическая техника. 2015. № 9. С. 175 – 182.
4. Рыбаков О. Ю. Ценностные измерения российской правовой политики // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2012. № S(85). С. 11 – 17.
5. Ростова О. С. Правовая экспертиза проектов нормативных правовых актов в региональном правотворчестве // Мониторинг правоприменения. 2016. № 3(20). С. 9 – 14.
6. Тихомиров Ю. А. Прогнозы и риски в правовой сфере // Журнал российского права. 2014. № 3(207). С. 5 – 16.
7. Власенко Н. А. Разумность и определенность в правовом регулировании: монография. М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации; ИНФРА-М, 2015. 157 с.
8. Астанин В. В., Роговая А. В. Мониторинг обеспечения и состояния качества нормотворческой деятельности органов местного самоуправления // Мониторинг правоприменения. 2016. № 4(21). С. 4 – 13.
9. Атагимова Э. И., Макаренко Г. И. Состояние и проблемы оказания бесплатной юридической помощи населению // Мониторинг правоприменения. 2015. № 2(15). С. 52 – 58.
10. Баранов В. М. Основные направления модернизации техники современного правотворчества в России // Юридическая техника. 2012. № 6. С. 42 – 50.
11. Короткова О. А. Правотворчество и правоприменение: вопросы взаимодействия посредством института экспертизы // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 9. С. 120 – 125.
12. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 06.10.2003. № 40. Ст. 3822.
13. Об обращении в Конституционный Суд Российской Федерации: Постановление Государственной Думы от 11.11.1996 № 781-П ГД // Собрание законодательства РФ. 02.12.1996. № 49. Ст. 5506.
14. По делу о проверке конституционности пункта 1 части 4 статьи 2 Федерального конституционного закона "О Верховном Суде Российской Федерации" и абзаца третьего подпункта 1 пункта 1 статьи 342 Налогового кодекса Российской Федерации в связи с жалобой открытого акционерного общества "Газпром нефть": Постановление Конституционного Суда РФ от 31.03.2015 № 6-П // Вестник Конституционного Суда РФ. 2015. № 3.
15. О нормативных правовых актах Республики Башкортостан: Закон Республики Башкортостан от 12.08.1996 № 42-з (ред. от 27.02.2015) // Ведомости Государственного Собрания, Президента и Кабинета Министров Республики Башкортостан. 1996. № 11(53). Ст. 762.

LAWMAKING ACTIVITY OF TERRITORIAL ENTITIES OF THE RUSSIAN FEDERATION: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Oleg Yu. Rybakov^{1, @1}, Olga S. Rybakova^{2, @2}

¹ All-Russian State University of Justice, hous. 1, 2, Azovskaya St., Moscow, Russia, 117638

² Staff of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, 1, Okhotny Ryad St., Moscow, Russia, 103265

@1 ryb.oleg13@yandex.ru

@2 rostova21@yandex.ru

Received 03.05.2017.

Accepted 22.06.2017.

Keywords: regional lawmaking activity, territorial entities of the Russian Federation, expertise of regional law acts, legal (judicial) expertise of law acts.

Abstract: The article features an analysis of lawmaking activity of territorial entities of the Russian Federation, while focusing on some problems of regional normative legal acts. The authors define the role of legal expertise as one of the key elements of the regional law-making activity providing unity and integrity of the law over the whole territory of the Russian Federation. The analysis of the concept of "legal expertise" due to the regional regulations is given in the article, as well as its types and its essence. The authors examine different trends and approaches to the nature of the normative legal act due to the Constitutional Court of the Russian Federation practice, as well as in legal doctrine and legal law enforcement practice.

For citation: Rybakov O. Yu., Rybakova O. S. Normotvorcheskaia deiatel'nost' sub'ektov Rossiiskoi Federatsii: problemy i puti resheniia [Lawmaking Activity of Territorial Entities of the Russian Federation: Problems and Solutions]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 95 – 99. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-95-99.

References

1. Viacheslav Volodin predlozhit mery po povysheniuiu effektivnosti zakonotvorchestva [Vyacheslav Volodin suggested measures to increase the effectiveness of lawmaking]. 08.12.2016. Available at: <http://www.er-duma.ru/news/vyacheslav-volodin-predlozhit-mery-po-povysheniuiu-effektivnosti-zakonotvorchestva/> (accessed 13.04.2017).
2. Tikhomirov Iu. A., Emel'iantsev V. P., Aiurova A. A., Bakhtizin A. R., Bukhval'd E. M., Volkova N. S., Gazetov A. N., Eremina O. Iu., Zyrianov S. M., Luk'ianova V. Iu., Pavlushkin A. V., Povetkina N. A., Putilo N. V., Smirnova V. M., Khludeneva N. I., Tsomartova F. V. *Effektivnost' zakonodatel'stva: voprosy teorii i praktika* [Efficiency of legislation: theory and practice]. Moscow: INFRA-M, 2015, 225 – 278.
3. Vlasenko N. A. Krizisnye tendentsii v zakonotvorchestve sovremennoi Rossii [Crisis trends in the lawmaking of modern Russia]. *Iuridicheskaiia tekhnika = Legal Engineering*, no. 9 (2015): 175 – 182.
4. Rybakov O. Iu. Tsennostnye izmereniia rossiiskoi pravovoi politiki [Values of the Russian legal policy]. *Vestnik Saratovskoi gosudarstvennoi iuridicheskoi akademii = Bulletin of the Saratov State Law Academy*, no. S(85) (2012): 11 – 17.
5. Rostova O. S. Pravovaia ekspertiza proektov normativnykh pravovykh aktov v regional'nom pravotvorchestve [Legal expertise of draft normative legal acts in regional lawmaking]. *Monitoring pravoprimereniia = Monitoring of Law Enforcement*, no. 3(20) (2016): 9 – 14.
6. Tikhomirov Iu. A. Prognozy i riski v pravovoi sfere [Forecasts and risks in the legal sphere]. *Zhurnal rossiiskogo prava = Journal of Russian Law*, no. 3(207) (2014): 5 – 16.
7. Vlasenko N. A. *Razumnost' i opredelennost' v pravovom regulirovanii* [Reasonableness and certainty in legal regulation]. Moscow: Institut zakonodatel'stva i sravnitel'nogo pravovedeniia pri Pravitel'stve Rossiiskoi Federatsii; INFRA-M, 2015, 157.
8. Astanin V. V., Rogovaia A. V. Monitoring obespecheniia i sostoianiia kachestva normotvorcheskoi deiatel'nosti organov mestnogo samoupravleniia [Monitoring of ensuring the quality of law-making activities of local self-government bodies and their state of quality]. *Monitoring pravoprimereniia = Monitoring of Law Enforcement*, no. 4(21) (2016): 4 – 13.
9. Atagimova E. I., Makarenko G. I. Sostoianie i problemy okazaniia besplatnoi iuridicheskoi pomoshchi naseleniiu [The institution of rendering free legal assistance to the population]. *Monitoring pravoprimereniia = Monitoring of Law Enforcement*, no. 2(15) (2015): 52 – 58.
10. Baranov V. M. Osnovnye napravleniia modernizatsii tekhniki sovremenno go pravotvorchestva v Rossii [The main directions of modernizing the technology of modern lawmaking in Russia]. *Iuridicheskaiia tekhnika = Legal Engineering*, no. 6 (2012): 42 – 50.
11. Korotkova O. A. Pravotvorchestvo i pravoprimerenie: voprosy vzaimodeistviia posredstvom instituta ekspertizy [Law-making and law enforcement: questions of interaction by means of institute of examination]. *Sotsial'no-ekonomicheskie iavleniia i protsessy = Socio-economic phenomena and processes*, 9, no. 9 (2014): 120 – 125.
12. Ob obshchikh printsipakh organizatsii mestnogo samoupravleniia v Rossiiskoi Federatsii [On the general principles of the organization of local self-government in the Russian Federation]. Federal Law of 06.10.2003 No. 131-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii = The Russian Federation Code*, no. 40 (06.10.2003): art. 3822.
13. Ob obrashchenii v Konstitutsionnyi Sud Rossiiskoi Federatsii [On the appeal to the Constitutional Court of the Russian Federation]. Resolution of the State Duma of 11.11.1996 No. 781-II GD. *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii = The Russian Federation Code*, no. 49 (02.12.1996): art. 5506.
14. Po delu o proverke konstitutsionnosti punkta 1 chasti 4 stat' 2 Federal'nogo konstitutsionnogo zakona "O Verkhovnom Sude Rossiiskoi Federatsii" i abzatsa tret'ego podpunkta 1 punkta 1 stat' 342 Nalogovogo kodeksa Rossiiskoi Federatsii v sviazi s zhaloboi otkrytogo aktsionernogo obshchestva "Gazprom neft" [In the case on the verification of the constitutionality of Clause 1 Part 4 Article 2 of the Federal Constitutional Law "On the Supreme Court of the Russian Federation" and the paragraph of the third subparagraph 1 of paragraph 1 of Article 342 of the Tax Code of the Russian Federation in connection with the complaint of Open Joint Stock Company Gazprom Neft]. Decision of the Constitutional Court of the Russian Federation of 31.03.2015 No. 6-P. *Vestnik Konstitutsionnogo Suda Rossiiskoi Federatsii = Bulletin of the Constitutional Court of the Russian Federation*, no. 3 (2015).
15. O normativnykh pravovykh aktakh Respubliki Bashkortostan [On normative legal acts of the Republic of Bashkortostan]. Law of the Republic of Bashkortostan of 12.08.1996 No. 42-3 (Edited on 27.02.2015). *Vedomosti Gosudarstvennogo Sobraniia, Prezidenta i Kabineta Ministrov Respubliki Bashkortostan = Vedomosti of the State Assembly, President and Cabinet of Ministers of the Republic of Bashkortostan*, no. 11(53) (1996): art. 762.

УДК 340.122

КОНВЕРГЕНЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ, РЕПРОДУКЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕСТЕСТВЕННОЕ ПРАВО: ФИЛОСОФИЯ ТРАНСГУМАНИЗМА

Олег Ю. Рыбаков^{1, @1}, Софья В. Тихонова^{2, @2}

¹ Всероссийский государственный университет юстиции, Россия, 117638, г. Москва, ул. Азовская, 2, корп. 1

² Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Россия, 410026, г. Саратов, ул. Астраханская, 83

@1 ryb.oleg13@yandex.ru

@2 segedasv@yandex.ru

Поступила в редакцию 03.05.2017.

Принята к печати 22.06.2017.

Ключевые слова: философия права, конвергентные технологии, трансгуманизм, естественное право, право на счастье, право на репродукцию, вспомогательные репродуктивные технологии.

Аннотация: Статья посвящена анализу трансгуманистической перспективы развития философии права. Отталкиваясь от избранной современными трансгуманистами стратегии обоснования морфологической свободы как концепции, раскрывающей естественное право на счастье, авторы исследуют логику развития конвергентных биотехнологий. Расширение естественного права охарактеризовано как диалектическая стратегия допущений и тактика локальных запретов в сфере человеческой репродукции, характерная для биомедицинских технологий в целом. Разрешая те технологии, которые поддерживают характерные для данного общества формы репродуктивных отношений и, блокируя поддерживающие отношения, считающиеся аморальными в данную эпоху в данной стране, законодатель постепенно расширяет представления о том, как технологии должны применяться для обеспечения естественных прав человека. Конвергенция технологий делает реальной гипотетическую конструкцию права на репродукцию, тогда как коллизия норм морали и императивов технологического развития может быть разрешена с позиций примата естественного права.

Для цитирования: Рыбаков О. Ю., Тихонова С. В. Конвергенция технологий, репродукция человека и естественное право: философия трансгуманизма // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 100 – 105. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-100-105.

Вопрос влияния технологического развития на социальную динамику был поставлен в проблемном поле философии XX века. Представители технологического детерминизма неоднократно обращались к тематике взаимовлияния технического и социального прогресса. Ее «новая волна» связана с возникновением так называемых конвергентных технологий (от англ. converging – «сходящиеся», «совокупность взаимовлияющих, взаимосвязанных и взаимопроникающих технологий»), претендующих на статус инструмента управления человеческой эволюцией. Конвергенция технологий, преодолевающая дисциплинарные барьеры и обеспечивающая эффект синергии, стала значимым трендом в социальном развитии к рубежу тысячелетий, объединяя в единое целое нано-, био-, инфо-, когнитивные технологии.

Термин «NBIC-конвергенция» был введен в научный оборот в 2002 г. М. Роко и У. Бейнбриджем в отчете «Конвергирующие технологии для улучшения природы человека», подготовленном во Всемирном центре оценки технологий (WTEC). Он отразил систематизацию специфики современного технологического развития, а также обозначил характерную для последнего широту и интенсивность взаимодействия технологии и науки (от уровня атома до разумных систем), способных обеспечить бурный рост возможностей человеческого развития [1, с. 11]. Техника перестает быть буферной зоной между человеком и Природой, она проникает в человеческое

тело, становится неотъемлемым элементом познания, движения и социальных связей.

Иначе говоря, NBIC-конвергенция закономерно включает в себя трансгуманистические последствия для человеческого общества. Уже сегодня человечеству доступно самоизменение с помощью генной инженерии, дополненное и усиленное технологиями искусственного интеллекта, умными материалами, нанoeлектроникой, киборгическими актуаторами. NBIC-технологии способны стать строительным материалом нового общества и нового человечества.

Как сделать это новое будущее справедливым и гуманным? Единственным успешным (хотя и не лишенным слабых мест) способом, известным человечеству, является доктрина естественного права.

Естественное право как ее ключевая категория выводится из природы человека и в этом качестве не зависит от конкретных социально-исторических реалий или государственного санкционирования. Поскольку природа человека атрибутивно описывается как разумная, ее понимание зависит от подходов к определению разума и сфер его реализации. Так как логика развития капитализма двигалась от рационализации религиозной жизни к рационализации отношений государства и граждан, историческая изменчивость представлений о естественных правах нашла свое отражение сначала в учении Рудольфа Штамллера, его тезисе о связи социальной ди-

намики и требований реформ права, а затем в концепции «поколений прав человека», отражающей историческое усложнение содержания естественного права, его расширения по мере социального прогресса [2; 3]. Для современного юснатурализма характерно понимание связи между сменой исторических условий и появлением новых правовых идей.

Чем сложнее, богаче и разнообразнее социальная жизнь, тем шире новые возможности, новые аспекты человеческой свободы, а, значит, есть предпосылки для появления новых моделей прав человека. Полемика о возникновении прав четвертого поколения, связанная с усилением международных и глобализационных процессов в развитии правовых систем, в XXI в. смещается в сферу технологической конвергенции.

Внедрение в практику биотехнологий, лавинообразное распространение интернет-коммуникации не просто влияет на общественные отношения, оно приводит к появлению новых их форм и отражающих их новых теоретических взглядов. Современная правовая доктрина обладает широкой сетью обратной связи с научными и философскими теориями, что делает комплексной реакцией на вызовы социального развития.

Одним из продуктов такой реакции является философия трансгуманизма, выдвигающая инновационную концепцию философии естественного права в русле переосмысления человеческой природы как самосовершенствующегося проекта. В этом контексте созданный юснатурализмом «пакет» свобод человека дополняется еще одной свободой, а именно – морфологической. А. Сандберг возвел морфологическую свободу к праву на жизнь и праву на поиск счастья. Эта свобода определяется как право каждого дееспособного индивида изменять свое тело на основе личных желаний и потребностей, с правовой точки зрения означающее расширение права человека на собственное тело, переход от владения им к его изменению по собственному желанию [4]. Трансгуманистическая адаптация философии естественного права к новым технологическим условиям тесно связана с полемикой по этическим и правовым аспектам применения биотехнологий, довольно радикальной для ортодоксальных версий юснатурализма, сохраняющих преемственность по отношению к общехристианской традиции.

В отличие от американской, в отечественной традиции конструкция «право на счастье» как базовая среди естественных права юридического развития не получила, однако имплицитно ее смысл содержится в российском юснатурализме, трактующем естественное право как вытекающее из «естества» человека как духовно-нравственного существа. Глубинная природа человека нерасторжима с биологическими основаниями его бытия, поэтому фронтиром применимости технологий к человеку были и остаются его жизнь и смерть.

Трансгуманизм, ориентированный на сверхпродление человеческой жизни, ничего нового о проблемах смерти не сказал. Однако его представители концентрируют свое внимание на репродуктивных функциях человека, его воспроизводстве. Генная инженерия может стать не только способом асексуальной репродукции, но обеспечить так называемый «дизайн детей», проектирование с помощью генно-инженерных средств не только

тех или иных аспектов их здоровья, но и определенные способности и возможности.

Современные трансгуманисты, такие как Ник Бостром, Андерс Сандберг, Джулиан Савулеску, представляют академическую философию и работают в парадигме примата естественного права. Реальная логика развития последнего может быть охарактеризована как стратегия расширения и тактика локальных запретов в сфере человеческой репродукции, характерная для биомедицинских технологий в целом: разрешаются те технологии, которые поддерживают характерные для данного общества формы репродуктивных отношений и блокируются поддерживающие формы, рассматриваемые как аморальные в данную эпоху в данной стране. При этом глобальный характер современного мира означает, что национальный репродуктивный запрет порождает потоки «медицинского» туризма в страны разрешения и в большей мере влияет на конфигурацию миграционных потоков, прежде чем удерживает субъектов от контактов с технологиями.

Особенно наглядна стратегия расширения и тактика локальных запретов на примере эволюции концепции репродуктивного здоровья. В соответствии с ней здоровье в репродуктивной сфере складывается из следующих компонентов: возможности иметь безопасную доставляющую удовлетворение половую жизнь; возможности воспроизводить себя; возможности свободно принятия решений о способах и частоте использования первых двух возможностей [5, с. 45]. Иначе говоря, концепция репродуктивного здоровья фиксирует свободу человека в продолжении своего рода.

Эта свобода имеет биологические, социальные и юридические аспекты. Биологические аспекты связаны не только с физиологическим репродуктивным статусом индивида, но и с инстинктивными стратегиями выбора партнеров и заботой о потомстве, формирующими эмоциональный фундамент репродукции. Социальные аспекты связаны с модификацией биологических программ в конкретных условиях жизнедеятельности сообщества, детерминируются культурными традициями и нормами. Юридические аспекты связывают культурные нормы и экономическую специфику в санкционированных моделях отношений.

Воспроизведение себя в юридической плоскости означает возникновение родительских прав на основе биологической (кровной) связи родителей и их ребенка. Применение этой конструкции возможно и в случае альтернативного, «социального» основания приобретения родительских прав, основанного на сознательном решении растить некровного ребенка. В каждом известном обществе фиксируются юридически значимые процедуры усыновления (удочерения), порождающие те же права и обязанности, которые устанавливаются между родителями и детьми на основе биологической связи. Полноценная забота о детях всегда предполагает особые личные неимущественные отношения, опирающиеся на материнский (отцовский) инстинкт, детерминирующий альтруизм родителей по отношению к детям. Этот инстинкт, конечно, может давать сбой и «не проснуться» своевременно, тем не менее его проявление закономерно. Способность людей «перенаправлять» родительский инстинкт на некровных детей очевидна, а кровная связь

родителей и детей как биологическая основа родительства всегда получала особую правовую охрану. Сохраняется эта тенденция и в современном обществе.

Так, семья определяется как естественная и основная ячейка общества в ст. 16 Всеобщей декларации прав человека; материнство и младенчество – как основание права на особое попечение и помощь в ст. 25 Декларации. В Конституции РФ забота о детях, их воспитание, родительские права определены как право и одновременно обязанность родителей (ч. 2 ст. 38).

Соответственно, биологическая детерминация участия в процессе репродукции имеет легальное закрепление со времен глубокой древности, отражаясь в и политико-правовых учениях как идея о том, что продолжение рода предписано естественным законом и божественной волей («плодитесь и размножайтесь»). Пожалуй, только право на жизнь вытекает из природы человека с не меньшей самоочевидностью, чем право на самовоспроизводство, биологический источник которого в особых комментариях не нуждается.

Однако в отличие от остальных естественных прав, естественная форма репродукции не может быть реализована единолично, поэтому ее доктринальные модели всегда носили не прямой, опосредованный характер, а легальное закрепление права на нее возможно только в обществах, медицина которых способна расширить природные возможности человека по ее реализации. Речь идет о преодолении следующих ограничений.

Во-первых, ограничения наличного репродуктивного здоровья родителей. Результативность участия в репродукции определена физиологическим благополучием партнеров, которое вне развитой медицинской помощи не зависит от их действий. Иначе говоря, законы физиологии выходят за рамки возможностей правового регулирования.

Во-вторых, естественная репродукция укоренена в личных неимущественных отношениях мужчины и женщины. Попытка легального закрепления права на репродукцию потребует введения корреспондирующей обязанности по принудительному участию в зачатии ребенка или принудительную беременность, радикально несовместимых со свободой личности. Поскольку права лица или группы лиц могут быть ограничены только тогда, когда их реализация ограничивает аналогичные или сопоставимые права других лиц, легальное закрепление права на естественную репродукцию невозможно.

В-третьих, формальное равноправие мужчин и женщин не отменяет асимметричности их физиологического вклада в репродукцию. Эта асимметричность сглаживается развитием правового института семьи и правовой политики по защите материнства, отцовства и детства, уравнивающей возможности мужчин и женщин как участвовать в воспитании детей, так и реализовывать себя в других областях социальной жизни. Важно отметить, что сегодня современный принцип равноправия мужчин и женщин при реализации репродуктивных прав раскрывается в таких категориях, как свобода репродуктивного выбора и равный доступ к информации о состоянии своего репродуктивного здоровья, о методах планирования семьи.

Таким образом, ослабление волевого момента, фактический характер личных неимущественных отношений, физиологическая асимметрия репродуктивных ро-

лей превращает право на естественную репродукцию в крайне абстрактную правовую идею.

Поэтому правовые основания участия индивида в репродуктивном процессе возводятся не к самостоятельному праву на продолжение рода, а рассматриваются как вытекающие из права на свободу и личную неприкосновенность (физическая неприкосновенность) и конструируются как негативные, сводясь к запрету репродуктивного насилия (принуждение к зачатию, вынашиванию или прерыванию беременности, родам или стерилизации), ограничивающего личную свободу и зачастую предполагающего насильственное медицинское вмешательство.

Все изложенные аргументы формировались до массового распространения биомедицинских технологий, разрешая коллизии естественной репродукции. Однако бурное развитие медицины небывало расширило репродуктивные возможности человека, сделало планирование семьи эффективным и безопасным за счет новых достижений в лечении бесплодия и снижения рисков контрацепции и прерывания беременности. Указанное расширение отнюдь не происходило автоматически, внедрение и распространение медицинских вмешательств в репродукцию было неразрывно связано с активной борьбой за права женщин. Одним из ее доктринальных результатов стало появление во второй половине XX в. в идеи нового естественного права – «права на репродукцию» в резолюциях международных организаций. Рассмотрим основные этапы его формирования.

Отправным пунктом стала концепция права на репродуктивный выбор, сформулированная на Международной конференции по правам человека (1968 г., Тегеран). Ст. 16 Воззвания Тегеранской конференции декларирует неотъемлемое право родителей свободно и с чувством ответственности определять число своих детей и сроки их рождения [6].

Далее, репродуктивные права интерпретируются как важнейший механизм обеспечения гендерного равноправия: Третья всемирная конференция по положению женщин «Всемирная конференция для обзора и оценки достижений Десятилетия женщины ООН: равенство, развитие и мир» (1985 г., Найроби) провозгласила репродуктивные права важнейшим условием завоевания женщинами равноправного статуса в обществе. Итоговый документ Каирской конференции по народонаселению и развитию (1994 г., Каир) трактует репродуктивное здоровье и права как «краеугольный камень расширения прав и возможностей женщин». Принцип 8 принятой на Каирской конференции «Программы действий» гласит: «государствам следует принимать все соответствующие меры для обеспечения на основе равноправия мужчин и женщин всеобщего доступа к медицинскому обслуживанию, в том числе к услугам по охране репродуктивного здоровья, которые включают услуги, связанные с планированием семьи и сексуальным здоровьем. В рамках программ в области охраны репродуктивного здоровья должен обеспечиваться самый широкий спектр услуг без принуждения в любой форме. Все супружеские пары и отдельные лица имеют основное право свободно и ответственно решать вопрос о числе своих детей и продолжительности периода между их рождением и на получение необходи-

мых для этого информации, образования и средств» [7]. В соответствии с Пекинской декларацией, принятой на четвертой Всемирной конференции по положению женщин (1995 г., Пекин), «четкое признание и подтверждение права всех женщин на контроль за всеми аспектами своего здоровья, в частности их собственной фертильностью, имеют основополагающее значение для расширения их возможностей» (ст. 17).

Итак, за три десятилетия в сферу права вводится представление о том, что медицина должна быть основой свободы в сфере репродукции, активно меняя ее естественный характер. Человек может по своему желанию выходить за рамки рассмотренных выше ограничений естественной репродукции.

Параллельно пришедший в научный оборот из международного права термин «право на репродукцию» подкреплялся успехами в развитии технологии экстракорпорального оплодотворения, впервые примененной в 1977 г. Довольно долго он отождествлялся с правом женщины на материнство, описывая искусственное имплантирование эмбриона. К концу XX в. этот термин часто применяется в научной литературе, посвященной тематике правового регулирования вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ), направленных на достижение беременности пациенткой (внутриматочная инсеминация, экстракорпоральное оплодотворение, внутриматочная инъекция сперматозоида в яйцеклетку, культивирование эмбрионов, криоконсервация ооцитов, сперматозоидов, эмбрионов и т. д., а также донорство сперматозоидов и яйцеклеток, суррогатное материнство). Характерной особенностью ВРТ является реализация отдельных этапов зачатия или всего процесса в целом вне организма матери.

Появление ВРТ стимулировало полемику относительно естественно-правового статуса права на репродукцию. Так, по мнению Т. А. Шумиловой, право на репродукцию существует именно в качестве естественного права, пока еще не получившего легальной дефиниции и закрепления; ему только предстоит войти в Конституцию РФ, которую необходимо дополнить нормой о праве каждого человека на репродукцию в соответствии с законодательством РФ [8]. Важно отметить, что ВРТ распространялись как инновационные методы лечения бесплодия. По данной причине более жизнеспособной оказалась модель репродуктивных прав, согласно которой успешность репродукции является результатом реализации целого комплекса прав личности, начиная от права на жизнь и заканчивая правом на медицинскую помощь. Как показывает О. Б. Кожеурова, ядром репродуктивных прав выступает право на физическую неприкосновенность, по которому запрещается «насильственное лишение сексуальных и репродуктивных качеств посредством принудительного брака, хирургических вмешательств, небезопасных методов контрацепции, принудительной беременности и др.» [9, с. 87]. Комплексная модель репродуктивных прав продолжает традицию опосредованного регулирования процесса репродукции разрозненными нормами, относящимися к различным отраслям права (конституционному, семейному, формирующемуся медицинскому праву) и постепенно складывающимися в единый межотраслевой институт. Центральные специализиро-

ванные нормы последнего посвящены правовому регулированию применения вспомогательных репродуктивных технологий (ст. 55 Федерального Закона «Об основах законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан» от 21 ноября 2011 г. № 323 ФЗ), искусственного прерывания беременности (ст. 56 указанного Закона), медицинскую стерилизацию (ст. 57 указанного Закона).

До настоящего времени правовые нормы, конкретизирующие различные репродуктивные права, отличаются противоречивостью и пробельностью, во многом – благодаря конфликту принципа государственного невмешательства в личную жизнь граждан и гендерно ассиметричной государственной правовой политики по поддержке семьи [10]. В частности, ст. 55 Закона указывает в качестве стороны договора суррогатного материнства потенциальных родителей либо одинокую женщину, для которых вынашивание и рождение ребенка невозможно по медицинским показаниям, что исключает участие в таком договоре одинокого мужчины. Понятие «одиночества» и его степень в Законе не раскрывается.

В целом противники суррогатного материнства разобщение зачатия, т. е. включение в процесс действий медицинского персонала и увеличение числа родителей с двух до пяти (доноры яйцеклетки и сперматозоида, суррогатная мать, супруги-заказчики, которые намерены стать социальными родителями) интерпретируют как нарушение права ребенка на естественное развитие, разрушение родственных связей и деперсонализацию брачных отношений. Тем не менее разобщение зачатия не является чем-то принципиальным для человеческого общества. Немецкий социолог М. Кеттнер показывает развитие форм расколотого родительства в дотехнологических обществах, от усыновления до несовпадения биологического и социального родительства [цит. по: 11]. Быстрая, по историческим меркам, рутинизация суррогатного материнства, подтверждает данную концепцию: новые возможности биомедицины постепенно смягчают моральные нормы, смягчение моральных норм отражается на либерализации законодательства.

В эти же рамки опыта укладывается и проблема асексуальной репродукции и гомосексуальности: при любых моральных оценках этих практик необходимо учитывать, что на планете были и будут общества, допускающие и поддерживающие их. Реальной новизной обладает проблема дизайна детей. Если оставить за скобками печальный опыт нацистской евгеники, центром проблемы окажется слабая компетентность родителей в сфере принимаемых им решений. Пока речь идет о биологическом поле ребенка и расовых характеристиках (цвете кожи или глаз), последствия решений предсказуемы. Иначе обстоит дело с донатальной специализацией, закладывающей карьеру спортсмена, певца и т. д.

Современное общество вплотную подошло к тому порогу, за которым концепция естественного права на репродукцию становится реальной, включая в себя как естественные так и технологически опосредованные формы реализации (естественная репродукция, репродукция с использованием вспомогательных репродуктивных технологий, суррогатное материнство, донорство генетического материала, посмертная репродукция). Трансгуманистическая перспектива включает в себя

асексуальную искусственную репродукцию, переводящей воспроизводство человека в режим лабораторной практики без личных контактов владельцев генетического материала. Однако сама по себе она автоматически не означает апофеоза дегуманизации. Любая технология может служить морально полярным целям, выбор всегда остается за человеком. Сможет ли он вписать трансгуманистическую перспективу в проект реализации права на счастья – вопрос открытый. Консерватизм современной репродуктивной политики позитивен только до тех пор, пока он обеспечивает дополнительное время на

принятие осознанных решений в сфере трансгуманистических исканий. Но превращение его в самоцель недопустимо, поскольку чревато социальным застоєм и несчастьем отдельных людей. Законодатель сегодня оказывается между наукой и моралью, словно между Сциллой и Харибдой. Отрыв от господствующей морали делает нормы права неэффективными. Отрыв от науки ограничит человеческие возможности. Поиск золотой середины должен опираться на гуманизм и примат ценности человека перед любыми политическими целями.

Литература

1. Родзин С. И., Титаренко И. Н. Конвергенция нано-, био-, инфо-, когнитивных технологий и электронная культура // Открытое образование. 2014. № 3(104). С. 10 – 17.
2. Варламова Н. В. Третье поколение прав человека? // Российский юридический журнал. 2011. № 2. С. 9 – 18.
3. Золотухин В. С. К вопросу о концепции «третьего поколения прав человека» или «прав солидарности» // Советский ежегодник международного права, 1989 – 90 – 91. М.: Наука, 1992. С. 181 – 185.
4. Sandberg A. Morphological Freedom – Why We not just Want it, but *Need* it // TransVision Conference. Berlin, June, 22 – 24, 2001. Режим доступа: <http://www.aleph.se/Nada/Texts/MorphologicalFreedom.htm>
5. Народонаселение мира в 2004 году. Десять лет Каирскому консенсусу: народонаселение, репродуктивное здоровье и глобальные усилия по искоренению нищеты. Нью-Йорк: Фонд Организации объединенных наций в области народонаселения, 2004. 140 с. Режим доступа: <http://www.un.org/ru/development/surveys/docs/population2004.pdf>
6. Воззвание Тегеранской конференции (Принято в г. Тегеране 13.05.1968 Международной конференцией по правам человека). Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=15153> (дата обращения: 20.10.2013).
7. Программа действий Международной конференции по народонаселению и развитию. Каир, 1994. Режим доступа: http://www.r-komitet.ru/s_i_d/kair1.htm (дата обращения: 20.10.2013).
8. Шумилова Т. А. Конституционно-правовое регулирование равенства родительских прав и обязанностей в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2003. 25 с.
9. Кожеурова О. Б. Репродуктивные права человека в современной России // Альманах современной науки и образования. 2009. № 1-1(20). С. 86 – 87.
10. Рыбаков О. Ю., Тихонова С. В. Доктрина естественного права и философия трансгуманизма: возможность коммуникации // Lex Russica. 2014. Т. ХСVI. № 2. С. 143 – 152.
11. Сидорова Т. А. Концепция репрогенетического расколотого родительства М. Кетнера // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Биология, клиническая медицина. 2007. Т. 5. Вып. 7. С. 94 – 97.

THE CONVERGENCE OF TECHNOLOGIES, HUMAN REPRODUCTION AND NATURAL LAW: THE PHILOSOPHY OF TRANSHUMANISM

Oleg Yu. Rybakov^{1, @1}, Sofya V. Tikhonova^{2, @2}

¹ All-Russian State University of Justice, hous. 1, 2, Azovskaya St., Moscow, Russia, 117638

² Saratov State University, 83, Astrakhanskaya St., Saratov, Russia, 410026

@1 ryb.oleg13@yandex.ru

@2 segedasv@yandex.ru

Received 03.05.2017.

Accepted 22.06.2017.

Keywords: philosophy of law, converging technologies, transhumanism, natural law, the right to happiness, the right to reproduction, assisted reproductive technology.

Abstract: The article deals with analysis of transhumanist prospects for the philosophy of law. Modern transhumanists consider morphological freedom as a concept, revealing the natural right to happiness. The authors take this idea as a starting point and consider the logic of the convergent biotechnology development. They believe that the extension of natural law has the character of a dialectical strategy of assumptions and tactics of the local bans in the sphere of human reproduction. This situation is typical of biomedical technology in general. The legislator authorizes a technology by endorsing forms of reproductive relationships and blocking technologies that support immoral forms. As a result, it gradually enhances understanding of how technology must be applied to ensure the human natural rights. Convergence of technologies makes real a hypothetical design of rights to reproduction, while the conflict of morality and the imperatives of technological development can be resolved from the standpoint of the primacy of natural law.

For citation: Rybakov O. Yu., Tikhonova S. V. Konvergentsiia tekhnologii, reproduksiia cheloveka i estestvennoe pravo: filosofiia transgumanizma [The Convergence of Technologies, Human Reproduction and Natural Law: the Philosophy of Transhumanism]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 2 (2017): 100 – 105. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-100-105.

References

1. Rodzin S. I., Titarenko I. N. Konvergentsiia nano-, bio-, info-, kognitivnykh tekhnologii i elektronnaia kul'tura [Convergence of Nano-, Bio-, Info-, Cognitive Technologies and E-Culture]. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*, no. 3(104) (2014): 10 – 17.
2. Varlamova N. V. Tret'e pokolenie prav cheloveka? [The third generation of human rights?]. *Rossiiskii iuridicheskii zhurnal = Russian Juridical Journal*, no. 2 (2011): 9 – 18.
3. Zolotukhin V. S. K voprosu o kontseptsii «tret'ego pokoleniia prav cheloveka» ili «prav solidarnosti» [On the concept of the "third generation of human rights" or "rights of solidarity"]. *Sovetskii ezhegodnik mezhdunarodnogo prava, 1989 – 90 – 91* [Soviet Yearbook of International Law, 1989 – 90 – 91]. Moscow: Nauka, 1992, 181 – 185.
4. Sandberg A. Morphological Freedom – Why We not just Want it, but Need it. *TransVision Conference*. Berlin, June, 22 – 24, 2001. Available at: <http://www.aleph.se/Nada/Texts/MorphologicalFreedom.htm>
5. *Narodonaselenie mira v 2004 godu. Desiat' let Kairskomu konsensusu: narodonaselenie, reproduktivnoe zdorov'e i global'nye usilia po iskoreneniiu nishchety* [Population of the world in 2004. Ten years of the Cairo Consensus: population, reproductive health and global efforts to eradicate poverty]. New York: Fond Organizatsii ob"edinennykh natsii v oblasti narodonaseleniia, 2004, 140. Available at: <http://www.un.org/ru/development/surveys/docs/population2004.pdf>
6. *Vozzvanie Tegeranskoi konferentsii (Priniato v g. Tegerane 13.05.1968 Mezhdunarodnoi konferentsiei po pravam cheloveka)* [Proclamation of the Tehran Conference (Adopted in Tehran on May 13, 1968 by the International Conference on Human Rights)]. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=15153> (accessed 20.10.2013).
7. *Programma deistvii Mezhdunarodnoi konferentsii po narodonaseleniiu i razvitiuu* [Program of Action of the International Conference on Population and Development]. Cairo, 1994. Available at: http://www.r-komit.ru/s_i_d/kair1.htm (accessed 20.10.2013).
8. Shumilova T. A. *Konstitutsionno-pravovoe regulirovanie ravenstva roditel'skikh prav i obiazannostei v Rossiiskoi Federatsii*. Avtoref. diss. kand. iurid. nauk [Constitutional and legal regulation of equality of parental rights and duties in the Russian Federation. Cand. legal Sci. Diss. Abstr.]. Saratov, 2003, 25.
9. Kozheurova O. B. Reproaktivnye prava cheloveka v sovremennoi Rossii [Reproductive human rights in modern Russia]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniia = Almanac of Modern Science and Education*, no. 1-1(20) (2009): 86 – 87.
10. Rybakov O. Yu., Tikhonova S. V. Doktrina estestvennogo prava i filosofiia transgumanizma: vozmozhnost' kommunikatsii [The doctrine of natural law and the philosophy of transhumanism: the possibility of communication]. *Lex Russica*, XCVI, no. 2 (2014): 143 – 152.
11. Sidorova T. A. Kontseptsiiia reprogneticheskogo raskolotogo roditel'stva M. Kettnera [The concept of M. Kettner's reprognetic split parenting]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Biologiia, klinicheskaia meditsina = Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Biology, Clinical Medicine*, 5, no. 7 (2007): 94 – 97.

16+

Редакторы выпуска:

Долгих В. П., Митько Н. В., Рабкина Н. В., Старикова Л. С.

Подписано к печати 26.06.2017. Формат А 4.

Дата выхода в свет 27.07.2017.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy. Усл. печ. л. – 13,25. Уч.- изд. л. – 12,69.

Тираж 500 экз. Заказ № _____

Цена свободная.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6, <http://kemsu.ru>.

Отпечатано ООО ПК «ОФСЕТ». 650001, Кемерово, ул. Пролетарская, д. 9.