

Учредитель:

Научно-исследовательский центр гуманитарных проблем
Кавказского региона

Редакционная коллегия:

*Е.Е. Несмеянов, д.филол.н., профессор (главный редактор);
Е.В. Говердовская, д.пед.н., доцент (заместитель главного редактора);
О.В. Губарь, д.экон.н., профессор; Т.П. Матяш, д.филол.н., профессор;
Е.В. Муругова, д.филол.н., профессор; С.Я. Суцкий, д.соц.н. доцент;
Ю.П. Тен, д.филол.н., доцент; М.В. Финько, д.филол.н., профессор;
В.К. Цечоев, д.юрид.н., профессор; Г.Х. Шенгаров д.филол.н., профессор*

Компьютерная верстка: Н.И. Семенова

Подписано в печать 6.05.10
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».
Печать офсетная.
Тираж 1000 экз.

Адрес редакции: 357500, г. Пятигорск, ул. Ленина, 116 «а»

© «Экономические и гуманитарные
исследования регионов», 2010

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕГИОНОВ

Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ISSN 2079-1968

Научно-образовательный и прикладной журнал
№ 2 2010 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ	5
<i>Гетманов И.П.</i> Информационно-технологическая образовательная система: проблемы становления	5
<i>Склярова Е.А.</i> Трансформация идеи и форм социального порядка в западноевропейской культуре XVIII – XXI вв.	13
<i>Заболотная А.С.</i> Охранительная идеология в России XIX века в контексте европейской философии культуры и права	21
<i>Астанов С.Н.</i> Основные проблемы философии религии в антиномическом дискурсе П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, С.Л.Франка, А.Ф. Лосева	38
	57
ФИЛОЛОГИЯ	
<i>Агапова С.Г.</i> Роль дискурсивного подхода в развитии лингвистики текста	57
<i>Гущина Л.В.</i> К вопросу о базовых коммуникативно-прагматических функциях диалогического дискурса	67
<i>Михайлова Л.М.</i> Семантическое описание единиц номинативного поля концепта «говорение» с ключевым словом-репрезентантом SPEAK	84
	92
ПЕДАГОГИКА	
<i>Куликовская И.Э.</i> Современные подходы к духовно-нравственному воспитанию ребенка-дошкольника	92
<i>Шапвал Г.Н.</i> Соотношение компетентностного подхода и качества образования в процессе инкультурации иностранных студентов	106

СОЦИОЛОГИЯ	118
<i>Радовель М.Р.</i> Коммуникативно-диалоговое пространство как инструмент анализа диалоговых отношений	118
<i>Самохвалова С.Ю.</i> Духовно-нравственный потенциал современного российского студенчества	128
АННОТАЦИИ	140
НАШИ АВТОРЫ	145

ECONOMIC AND HUMANE INVESTIGATIONS OF REGIONS

Registration number ПИ ФСС77- 39740
Control federal agency at communication, information technology
and mass media (Roskomnadzor)
ISSN 2079-1968

Scientific, educational and applied arts journal

№ 2 2010 г.

CONTENT

PHILOSOPHY	5
<i>Getmanov I.P.</i> Information-technology educational system: problems of formation	5
<i>Sklyarova E.A.</i> Idea and form of social order transformation in west European culture of the XVIII-XXI century	13
<i>Zabolotnaya A.S.</i> Protective ideology in Russia of the XIX century within the context of European culture and law philosophy	21
<i>Astapov S.N.</i> The Main Problems of Philosophy of Religion in the Antinomian Discourse of P.A. Florensky, S.N. Bulgakov, S.L. Frank, A.F. Losev	84
	57
HILOLOGY	
<i>Agapova S.G.</i> Role of the discourse approach in the development of text linguistics	57
<i>Gushchina L.V.</i> On the question of the basic communicative and pragmatic functions of the dialogue discourse	67
<i>Mikhailova L.M.</i> The semantic description of the constituents of the field “speaking” with the key word “speak”	49
	92
PEDAGOGICS	
<i>Kulikovskaya I.E.</i> Modern approaches to spiritual and moral education of preschool children	92
<i>Shapoval G.N.</i> Correspondence of competence approach and quality of education in the process of enculturation of foreign students	106

SOCIAL SCIENCE	118
Radovel M.R. Communicative and dialogical space as a means of dialogical relations analysis	118
Samokhvalova S.Y. Spiritual and moral potential of modern Russian students	128
ANNOTATIONS	140
OUR AUTHORS	145

ФИЛОСОФИЯ

УДК 371.4

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ

И.П. Гетманов

доктор философских наук, профессор

Исследуется процесс создания образовательной системы в условиях информационного общества на основе новых информационных и телекоммуникационных технологий, которые могут представлять собой средства трансформации процессов обучения, воспитания и развития, удовлетворяющие требованиям современного мира. Выделяются и рассматриваются в интеграционном единстве философские, информационно-технологические и теоретико-педагогические проблемы становления образовательной системы в условиях информационного общества.

Ключевые слова: информационное общество, философия образования, информационные технологии, информационно-технологическая образовательная система, культурно-образовательная среда.

Современная эпоха характеризуется стремительным развитием процессов глобальной информатизации. Во все сферы жизни человека активно внедряются информационные технологии, причем этот процесс приобретает характер системной инновации и детерминирует социально-экономические, политические и даже духовные преобразования. По мере становления информационного общества интенсифицируются взаимодействия знаний человека и виртуальных информационных ресурсов, создаются условия для становления информационно-технологических образовательных систем. Именно информатизация задает главный вектор развития образовательных систем в настоящее время. Происходит технологизация самого процесса образования, намечаются тенденции

создания глобальной образовательной среды и интегрирования образовательных систем в мировых масштабах.

Образование человека – это процесс, включающий в себя обучение, воспитание и развитие, в ходе которого происходит транслирование, воспроизводство и освоение социокультурного опыта. Определяющее значение в этом процессе, в условиях информационного общества, приобретают информационные технологии, они становятся фундаментом образования. Технологии виртуальной реальности радикально изменяют систему образования, его формы и методы, так как создают ранее не существовавшие способы коммуникации участников образовательного процесса.

Цифровые телекоммуникационные технологии изначально ориентированы не столько на усиление умственных возможностей человека, сколько на расширение и углубление его чувств и даже на радикальное преобразование способов мышления. Таким образом, науки о человеке получают, особое поле предметности – изучение возможностей виртуального воздействия на человека и взаимодействия людей в условиях информационно-технологической образовательной среды. При этом возникает проблема: как создать глобальную систему образования, которая органично включала бы в себя локальные, региональные и национальные системы образования и сохраняла их уникальную полиэтнокультурность.

В настоящее время предпринимаются попытки создания теоретических и прикладных моделей информационно-технологических образовательных систем. Но все они выводят на философский уровень проблему определения культурно-образовательной среды и информационно-технологической образовательной системы (С.А. Назаров, О.В. Волченкова, Е.А. Петренко и др.) [1, 2, 3]. При этом будем учитывать опыт отечественных исследователей (Р.Ф. Абдеев, А.И. Ракитов, Я.В. Рейзема, А.Д. Урсул и др.) [4, 5, 6, 7], которые обратили свое внимание на информационные процессы с философских и кибернетических позиций и заложили методологические основы подобных исследований.

Автор имеет непосредственное отношение к разработкам указанной выше проблематики и основной задачей данной статьи является с помощью философской рефлексии *выделить основные проблемы, свя-*

занные с трансформационными переходами существующих систем образования в информационно-технологические образовательные системы. Прежде всего следует обозначить авторскую позицию в вопросах образования человека эпохи постмодерна. Она заключается в следующем: в условиях информационной цивилизации XXI в. образование возможно путем создания особой культуротворящей образовательной среды – своеобразного универсума обучающегося, в котором активно протекает процесс формирования гуманистически ориентированного самосознания. Когда мы говорим: «культурно-образовательная среда», тем самым мы подчеркиваем пространственно-временное единство (хронотопность) бытия человека, погруженного в эту среду. К социокультурным составляющим культурно-образовательной среды мы относим педагогические системы любого уровня образования, нацеленные на самооткрытие и самореализацию обучающимся, как неповторимой человеческой индивидуальности.

Поэтому в процессе становления новой образовательной системы важнейшее значение имеет социокультурное окружение, широкое внедрение информационно-коммуникативных технологий, создание развитой среды виртуальных коммуникаций. Информационно-технологическая образовательная система объединяет в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические технологии, направленные на воспитание человека в определенных культурных традициях, формирование творческой личности, обладающей необходимым набором компетенций. Бытующее в образовательных кругах мнение о невозможности воспитания и развития человека информационно-технологическими средствами указывает на актуальность изучения процессов информатизации с общекультурной и философско-методологической точек зрения. В настоящее время информационные технологии в образовании все еще имеют слабую поддержку со стороны педагогических теорий.

Формирование новой системы образования предполагает генерирование и ассимиляцию философских идей о сути образования в современном мире, основных тенденциях его развития, месте в жизни человека и в обществе. Эти идеи связывают изменения в сфере образования

с широким социально-культурным контекстом, информационно-технологическим развитием современного мира, создают мировоззренческую платформу для выработки отношения к сфере образования и всему тому, что в ней происходит. Современная философия образования, будучи, в принципе, важным фактором развития образовательной системы, пока еще слабо способствует внедрению новых информационных технологий в сферу образования. В результате, в обществе в целом, а также в самой сфере образования нет ясного понимания общекультурного смысла информатизации образования.

Довольно часто можно слышать жесткую критику информационной технологизации образования. Главный довод оппонентов основан на сложности выстраивания субъект-субъектных отношений в технологизированной образовательной среде, на фактическом отстранении педагога от воспитательного процесса, в том числе при оценивании знаний обучаемых. Поэтому общественность, организаторы образования, преподаватели часто недооценивают реалий информационной эпохи, а потому не находят смысловых оснований для широкого использования информационно-коммуникационных технологий в сфере образования. Это непонимание смысла использования компьютеров в обучении, воспитании и развитии становится одной из важных, существенных преград на пути широкой информатизации образования. К тому же социально-экономические реформы 90-х гг. ушедшего века породили широкую коррупцию и взяточничество в образовательной среде России. Причем информационные технологии, применяемые для оценивания знаний обучаемых, мало помогают в борьбе с данным социальным злом, а порой даже создают благодатную почву для этого.

Образование, как и любая сфера человеческой деятельности, опирается на научно-философские объяснения смыслов образовательной деятельности, ее месте в национальной культуре. Область компьютерного, или более широко – основанного на высоких технологиях, образования опирается на философские представления о том, что внедрение этих технологий в сферу образования означает революционные изменения в этой сфере, направленные на преодоление в ней глубоких кризисных явлений. Философские основания современного образования включают в себя идею о том, что новые информационные и телекоммуника-

ционные технологии предоставляют средства организации процессов обучения, воспитания и развития на принципиально ином технологическом уровне, удовлетворяющем требованиям современного мира. Образовательная система как структурная часть информационного общества не может развиваться обособленно. Тем более одна из функций образования – это опережающая (упреждающая): сфера образования должна одной из первых общественных структур отражать тенденции технологического развития.

На пути становления информационно-технологической системы образования встает разрыв между информационно-технологическим развитием и теоретико-педагогическим обоснованием новой культурно-образовательной среды. Проблема заключается в следующем: несмотря на то, что поиски путей воплощения в системе образования новых идей о природе обучения активно идут в области информационных технологий, тем не менее, они (технологии) внедряются в образование зачастую без необходимого педагогического осмысления и теоретической поддержки. В результате, внедряемые сложные информационные технологии оставляют без внимания задачи воспитания и развития обучающегося. Сам факт использования компьютера и систем телекоммуникаций не ведет к решению собственно педагогических проблем, а порой даже обостряет их. Важно, чтобы в учебный процесс входили не просто новые технические средства, а новые технологии, направленные на решение собственно образовательных задач (обучение, воспитание и развитие). Это означает, что они должны иметь глубокое психолого-педагогическое, гуманистическое и духовное наполнение, научно выверенное с точки зрения образовательных теорий.

Под образованием в эпоху постмодерна мы понимаем не просто триединство процессов обучения, воспитания и развития, а активное формирование самосознания гуманистически ориентированного современного человека. Это возможно только на основе авторской деятельности. А для этого нужен высокий уровень рефлексии, развитое самосознание, которое выступает для человека в качестве необходимого условия творения себя, самопроектирования и становления «себя-возможного» в перспективе своего развития. Особенно важно это на этапе получения профессионального образования. Поэтому культурно-

образовательная среда вуза должна быть средой непрерывного социального проектирования, а образовательные технологии должны быть проектными технологиями самосовершенствования и развития самосознания обучающегося.

Самосовершенствование предполагает конструктивно-познавательную деятельность построения возможных вариантов будущего, создание личной программы развития, адекватной внешним социальным требованиям. Превышение социокультурных требований над личными возможностями конкретного человека выступает в качестве предпосылки к самосовершенствованию. Результатом разрешения указанных противоречий является целенаправленное развитие собственной личности.

Несмотря на то, что наследственность, влечения и другие внутренние и внешние факторы оказывают существенное влияние на сознание, студент, как субъект самообразования, может занять определенную позицию по отношению к ним и снизить степень негативного влияния всевозможных обстоятельств на успешность образовательно-профессиональной деятельности. Но для этого он должен обладать достаточно развитым самосознанием (рефлексивными качествами). Поэтому при разработке методологических основ информационно-технологической образовательной системы следует помнить о том, что она представляет собой часть культурно-образовательной среды. Обучающийся, включенный в культурно-образовательную среду, развивает свою мотивационно-смысловую сферу, которая становится основной детерминантой его развития. Но пока при разработке обучающих программ, основанных на новых информационных технологиях, мало кто задумывается о хронотопности культурно-образовательной среды вуза или иного образовательного учреждения. Поэтому в большинстве имеющихся программ наиболее слабой оказывается не информационно-технологическая, а педагогическая (воспитательная) компонента.

Можно выделить два рода причин такого состояния дел: во-первых, оторванность специалистов по технологиям от людей, профессионально занимающихся педагогикой и психологией; во-вторых, недостаточная разработанность вопросов теории образования, процесса обучения, усвоения, понимания учебного материала. Сейчас очевидным

и общепризнанным стал дисбаланс в профессиональной подготовке специалистов, занятых разработкой основанных на современных технологиях обучающих систем и программ. Основной их частью являются программисты и инженеры, не имеющие подготовки в области педагогики, науки об образовании и обучении. Поэтому в результате получают обучающие программы, выполненные на высоком инженерном уровне, но имеющие значительные педагогические изъяны. Один из главных путей исправления такой ситуации – это разработка обучающих программ, базирующихся на современных компьютерных и коммуникационных технологиях, развитие передовых технологий обучения в междисциплинарных исследовательских группах, включающих в себя специалистов в разных областях, в том числе имеющих фундаментальную подготовку в области педагогики, теорий обучения. Развитие идеи создания принципиально междисциплинарных групп для разработки новых технологий образования и обучения является важной задачей на современном этапе информатизации образования.

Интересна позиция в этом отношении некоторых специалистов в области искусственного интеллекта [8], которые считают, что специфика информационных технологий, являющихся областью их деятельности, такова, что они могут на профессиональном уровне анализировать и решать проблемы теории обучения. Именно интеграция теорий искусственного интеллекта с теориями обучения и развития, их воплощение в компьютерных обучающих системах может стать основой разработки и внедрения информационных технологий в образование. Предполагается, что при этом будет происходить процесс не автоматизации укоренившейся практики обучения, а коренных изменений во всей сфере образования. Компьютерные обучающие системы должны иметь в своем основании развитые теории обучения, а процесс внедрения новых компьютерных и коммуникационных технологий в образование должен опираться на прочный педагогический фундамент.

Таким образом, основным способом преодоления проблем, возникающих в процессе становления информационно-технологической образовательной системы, это интегрирование идей и результатов теоретических исследований в области педагогики, психологии и всего комплекса наук о человеке с возможностями информационных технологий.

Информационно-технологическая система образования, должна эффективно формировать гуманистическое мировоззрение и развивать рефлексивные способности обучающихся – качества необходимые человеку эпохи постмодерна.

Литература

1. *Назаров С.А., Гетманов И.П., Мельникова Л.А., Пивненко П.П.* Методология построения информационной культурно-образовательной среды: философские и педагогические аспекты. Ростов н/Д., 2007.
2. *Волченкова О.В.* Факторы становления и развития информационно-технологической образовательной системы. Дис... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2009. 125 с.
3. *Петренко Е.А.* Формирование профессионального самосознания в культурно-образовательной среде вуза. Дис... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2007. 156 с.
4. *Абдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации / Р.Ф.Абдеев. М: «Вагриус», 1994.
5. *Ракитов А.И.* Философия компьютерной революции / А.И. Ракитов. М.: «Политиздат», 1991.
6. *Рейзема Я.В.* Информатика социального отражения (информационные и социальные основания общественного разума) /Я.В. Рейзема. М.: «Прометей», 1990.
7. *Урсул А.Д.* Путь в ноосферу (Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации). М., 1993.
8. *Schank R., Edelson D.* A Role for AI in Education: Using Technology to Reshape Education // Journal of Artificial Intelligence in Education, Vol. 1(2) Winter 1989/90.

УДК 008(-15)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕИ И ФОРМ СОЦИАЛЬНОГО ПОРЯДКА В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ XVIII – XXI ВВ.

Е.А. Склярова

кандидат философских наук, доцент

Статья посвящена рассмотрению проблематики социального порядка как западного культурного феномена, существовавшего в формах Старого порядка и Нового порядка в истории западной культуры XVII - XXI вв. Анализ процесса трансформации идеи социального порядка в западной культуре, ее сущности и форм, а также феноменов культурного бытия Старого порядка и Нового порядка подразумевает обращение к уникальным, самобытным процессам, позволяющим выявить специфику развития культурных эпох.

Ключевые слова: идея социального порядка, Старый порядок, Новый порядок.

Современный мир, разнообразный и противоречивый, превратился в арену сосуществования и противоборства мировоззрений, культур, традиционных, модернистских и постмодернистских течений, представляя собой конгломерат противоположных конструктивных и деструктивных элементов, дающих начало порядку и хаосу в жизни человека III тысячелетия. Активизация постмодернистских процессов, составляющих главные характеристики эпохи, с ее неопределенностью и критикой рационализма, размытостью ценностных ориентиров порождает потребность в поиске новых основ, связанных с идеей стабильности, упорядоченности и предсказуемости. На сегодняшний день синергетика, предметом которой является возникновение и становление саморазвивающихся организованных структур и систем, актуализирует проблему перехода «от хаоса к миру динамических конкретно-всеобщих форм...» [1, с. 152]. На современном этапе развития науки категории порядка и хаоса рассматриваются не только в рамках естественнонаучного, но и гуманитарного знания.

Идея социального порядка, являясь онтологичной по своей природе, отражает уникальный характер социокультурного развития этапов западной цивилизации. Мифологизация представлений порядка, установления и нормы формирует эмоционально-образное восприятие действительности, основанное на дихотомичной конструкции: Порядок – Хаос, в которой Порядок предстает как структурность, упорядоченное единство, определенность, оформленность, стройность и закономерность процессов и явлений, в отличие от Хаоса – деструктивного, беспорядочного, неопределенного, бесформенного, бессистемного и непредсказуемого характера явлений и процессов.

Философское мировоззрение античности, сохраняя мифологические представления порядка, оформляет их в категориальную систему, превращая образы в идеи. С этого момента идея порядка в западной культуре от античности до Нового времени формируется и трансформируется, отвечая запросам конкретных культурно-исторических эпох западной цивилизации. Категория порядка, рассматриваемая в рамках христианской теологии как неизменная, неуничтожимая данность трансцендентного Бога, предопределяет традиционный стиль жизни и стиль мышления, исключая саму возможность преобразования и реконструкции.

В Новое время формируются методологические концепты Старого порядка и Нового порядка: Старый порядок как период XVIII столетия истории Западной Европы, когда доводятся до абсурда основные традиции, обычаи, образ жизни, система ценностей и способ мышления, тесным образом связанные с традиционной организацией общества, в противовес Новому порядку, господство которого в полной мере проявляется в широком распространении новой либерально-демократической идеологии, светского мировоззрения, буржуазной системы ценностей, в формировании правовых систем и гражданского общества. Социальный порядок выступает как упорядоченный комплекс взаимосвязанных социокультурных элементов, обусловленных неповторимостью стилевых характеристик данных культурно-исторических эпох, в которых стиль жизни – проявление бытия эпохи, ее свойств, раскрывающихся в повседневной, ситуативной жизни; стиль мышления – способ отражения и осмысления действительности, включающий категориальный аппарат

эпохи, особенности духовной жизни, систему ценностей и стиль мышления индивида.

Идея социального порядка в западноевропейской культуре воплощается в культурно-исторические формы: Старый порядок - Новый порядок, онтологически сопричастующие в XVIII в., сложившиеся как сложный механизм взаимодействия различных социокультурных элементов, составляющих антропологический смысл события. Старый порядок и Новый порядок характеризуются высшей степенью самосогласованности всех элементов культуры (стилем культуры), основными из которых являются стиль жизни и стиль мышления. Старый порядок – западноевропейский культурно-исторический феномен XVIII в., который проявляется в господствующей манере поведения, культуре быта, формах общения, традиционной этике, семейных отношениях, системе воспитания и образования; а также в понятийном аппарате эпохи, духовной стилистике, системе мировоззренческих ценностей и стиле мышления индивида. Новый порядок – культурно-исторический феномен Западной Европы, формирующийся в процессе буржуазных революций и проявляющийся в стиле жизни и стиле мышления буржуазии как ведущего социального слоя общества.

Сущность Старого порядка заключается в уникальной системе социокультурных отношений, созданной абсолютизмом XVIII в. с целью сохранения режима, при которых централизованная власть «балансирует» между вторым и третьим сословием, выступая в образе третьейского судьи, тем самым, создавая иллюзию порядка и стабильности в обществе. Специфика Старого порядка – в ориентации на доминирующий аристократически-традиционный стиль жизни высших слоев общества; в антиномичности стиля мышления, синтезирующего просветительско-рационалистический и традиционный элементы сознания.

Стиль жизни дворянской аристократии проявляется через составляющие его элементы, к которым следует отнести: великосветские манеры, этикет, хороший тон, светское общение и светский язык, салонную жизнь, основные традиции Двора, стиль супружеских взаимоотношений и систему воспитания, стиль костюма. Законодателем западноевропейского стиля жизни XVIII в. несомненно, была Франция, т.к. только здесь социально-психологические, национальные условия способствовали до-

ведению до совершенства культурной системы, оказавшей влияние практически на все государства Западной Европы.

Существенное место в современных спорах вокруг дворянства занимает проблема его стиля мышления, социально-политических устремлений в конце XVIII в.: было ли высшее сословие реакционной силой Старого порядка или являлось оппозицией ему; как оно относилось к феодально-абсолютистской монархии и можно ли назвать позиции дворянства едиными по различным вопросам общественно-политической жизни XVIII в.? Очевидно, что на политические позиции дворянства не могла не влиять идейно-культурная среда Франции XVIII столетия, для которой была характерна гегемония просветительского рационализма. Просвещение как этап развития европейской культуры и идеологии во многом, конечно, был связан с подъемом буржуазии. Однако, как известно, идеи и стиль мышления просветителей, многие из которых сами принадлежали к высшим слоям общества, изначально распространялись в аристократических салонах, а затем нашли своеобразное преломление в общественном сознании широких слоев населения XVIII в.

Синтез элементов традиционного сознания (с ориентацией на знатность рода, честь, доблесть, верность рыцарскому сословию) и просветительно-рационалистического свидетельствует о противоречивости сознания дворянской аристократии, которое отразилось в антиномичности стиля мышления, его дуалистичности и противоборстве. Авторитет, происхождение, репутация, семейные традиции, с одной стороны, и новые ценности буржуазной эпохи – с другой. Дворянство не только усвоило в качестве элементов системы мышления общественно-политические ценности новой эпохи – нация, гражданин, счастье, благо, польза, собственность и др., но сознательно или бессознательно распространяло эти идеи среди различных слоев населения, популяризируя определенный стиль мышления.

В связи с этим стиль мышления социокультурных носителей Старого порядка отличается противоречивостью и дуализмом, что нашло свое отражение на всех его уровнях, включая категориальный уровень, уровень духовной стилистики, ценностные ориентации и стиль мышления индивида. Неотъемлемой частью стиля мышления дворянской ари-

стократии становятся новые категории: свобода, гражданин, естественное право, нация, закон, собственность. Но в то же время не теряют своей актуальности и такие категории, как аристократическое происхождение, рыцарская доблесть, честь, семейные традиции. Посредством салонов аристократия знакомится с научными знаниями, тенденциями философской мысли, эстетическими, этическими, педагогическими идеями, религиозными спорами, что формирует духовную стилистику самой аристократии и общественное мнение в целом. Стиль мышления дворянской аристократии неразрывен с общей духовной ситуацией, сложившейся в середине XVII–XVIII вв., которая характеризуется сохранением феодальных ценностей, с одной стороны, и утверждением новых буржуазных ценностей – с другой.

Являясь социокультурной средой, носителем Старого порядка, и обладая неповторимым стилем жизни и стилем мышления, дворянская аристократия создает те отличительные черты общения, бытового уклада, манеры, привычки, моды, образ мысли, которые заимствуются на уровне подражания практически всеми слоями населения, что дает возможность считать Старый порядок единой культурной системой.

В основе Нового порядка как культурно-исторического типа западной цивилизации лежат идеи Просвещения (теория общественного договора, естественно-правовые концепции, теория разделения властей), определившие судьбу многих европейских государств, бурно развивающихся по пути капитализма. Распространение идей о возможном переустройстве «Божественного порядка» стало возможным в ситуации «онтологического нигилизма», постигшей западноевропейское общество. Критика религиозных знаний, принимаемых на веру, породила опытно-рациональное знание, которое давало возможность человечеству самостоятельно моделировать свою жизнь, быт, культуру, собственноручно строить социальный порядок. Идеи Локка, Гоббса, Лейбница о перестройке общественной жизни на разумных началах получили широкое распространение в Англии, Франции, Германии, приобщая правителей к новейшим достижениям науки и философии, опирающейся на здравый смысл.

Просветительские идеи претерпевают существенную трансформацию в ходе Французской буржуазной революции 1789 г, имеющей об-

щевропейское значение, что нашло свое отражение в первых революционных документах, проектах Робеспьера, Сен-Жюста. В ходе революционной ситуации идея «общественного договора» была практически превращена в утопическую. Динамика Нового порядка (в цивилизационном развитии Франции) во многом обусловлена конкретно-исторической ситуацией, сложившейся в Европе в XIX в. в связи с приходом к власти Наполеона, правовая система которого окончательно закрепляет и структурирует новые принципы, отражающие дух буржуазного общества; утверждает новую систему отношений, образ жизни и направление мысли. Новый порядок становится европейским образцом буржуазной культуры, воплощающей стилевое единство феноменов обыденно-практической жизни и мышления. Демократизация и эгалитаризация как основные характерные признаки Нового порядка, в целом трансформируют стиль жизни людей: направленность деятельности, быт, манеру поведения, общения, семейные отношения, внешний вид людей, костюм, создавая новый этический кодекс эпохи, составляющими элементами которого являются: прагматизм, рационализм, демократизм отношений, направленность деятельности на увеличение капитала, с целью поддержания материального достатка. Унификация стиля жизни, ориентированного на удовлетворение материальных потребностей, создает предпосылки для формирования западного общества потребления, стимулируя массовую потребность в росте производства и потребления, в поддержании прав и свобод, гарантирующих незыблемость социокультурного порядка, культивирующего комфортный образ жизни.

Стиль мышления буржуазии как ведущего социального слоя Нового порядка включает логический строй, духовную стилистику эпохи, опирается на новую систему ценностей и формирует стиль мышления индивида в соответствии с основными запросами эпохи. Основными категориями эпохи становятся свобода, равенство, естественное право, демократия, собственность, деньги. Общую направленность духовной стилистики определяют: окончательное размежевание религии, философии и науки; рационалистические и эмпирические философские концепции; торжество научного способа познания мира, распространение антицерковных идей, атеизм. Эгалитаризм, индивидуализм, либерализм, прагматизм, рационализм, эгоцентризм превращаются в главные ценно-

сти эпохи. Стиль мышления индивида (отчасти как стиль «мышления деньгами»), характеризуется уникальными чертами, заставляя человека развивать творческие способности в предпринимательской деятельности, но в то же время подчиняется жестким правилам экономической жизни, требующей схематизации и стандартизации операций.

Во II половине XX в. глобализация как процесс формирования единой мировой системы социокультурных, финансово-экономических, политических связей приводит к трансформации идеи Нового порядка. В современном мире обозначены несколько позиций интерпретации процессов глобализации, ее последствий и путей выхода из кризисной ситуации. Сторонники первого подхода связывают «затруднения человечества» с физической ограниченностью ресурсов Земли, которые способны поддерживать высокий уровень жизни только «золотому» миллиарду избранных, формирующих Новый мировой порядок, в основе которого – либеральная демократия, гражданское общество, рыночный образ жизни, глобальная политика, экономика, культура и глобальный человек с универсальным стилем жизни и стилем мышления. Последствия такого рода глобализации, усиливающей мировое неравенство, маргинализацию развивающихся стран, могут оказаться неблагоприятными для значительной части человечества, кого Запад по существу исключает из мирового процесса. Новое планетарное разделение труда в состоянии в недалеком будущем четко отделить страны «золотого миллиарда» от тех, кто не подчинился навязанным правилам игры, кто оплачивает благополучие «золотого миллиарда» своим здоровьем и собственной жизнью, национальной деградацией, упадком своей культуры, изменением образа жизни. В рамках концепции «золотого» миллиарда осуществляется попытка обоснования необходимости сохранения основ Нового порядка, поддерживающего высокий уровень жизни (в силу физической ограниченности земельных ресурсов) для тех избранных народов, которые следуют идее либеральной демократии. В связи с этим глобализм как форма Нового порядка западной культуры XX в. – одна из возможных альтернатив на пути построения универсальной мировой истории.

Сторонники второго подхода рассматривают причины кризисной ситуации человечества в господстве материалистического сознания, по-

родившего агрессивный, соревновательный стиль западной культуры, который становится доминирующим во всем мире в условиях глобализации. Чтобы спасти современную цивилизацию от гибели, необходимо освободиться от материалистического модуса сознания и тем самым избежать нарастания глобальных проблем современности. Концепция «революции сознания» противопоставляет потребительскому стилю западной культуры модель общества, освободившегося от эгоцентрического сознания.

Среди современных концепций выделяется постмодернистский подход интерпретации глобализма, который рассматривает современность как период уничтожения ценностей, разрушения иерархии, девальвации моральных установок. В связи с этим человек вынужден приспособливаться жить в условиях «хаоса», без привязки к определенному пространству, времени, семье, социальной страте, профессии, политическим взглядам, культурным основаниям. Такому существованию человечество во многом обязано доминирующей западной цивилизации. Поэтому постмодерн можно интерпретировать как крайнюю, доведенную до абсурда, модель Нового порядка.

Глобализация мировых процессов в XX в. становится условием формирования идеи Нового мирового порядка. Новый мировой порядок – феномен, порожденный культурно-исторической ситуацией II половины XX – XXI вв., основными чертами которого являются: глобальная политика, экономика, культура и глобальный человек, потребительский стиль жизни и стиль мышления которого воспроизводит «универсальность» западного образца с ориентацией на либерально-демократические ценности. Новый порядок в условиях активизации процессов глобализации, по сути, разрушает собственные основания, эгалитаристские ценности, формируя одноликий футуристический образ миропорядка западного образца, в основе которого универсализм и одномерность.

Таким образом, идея социального порядка в мифологическом, философско-религиозном сознании человека проходит стадии от космологического и теологического понимания до рационалистических и иррационалистических концептуальных систем современности. В западной культуре XVIII – XXI вв. идея социального порядка приобретает кон-

кретно-исторические формы: Старый порядок – Новый порядок, характерологические особенности которых составляют феномены стиля жизни и стиля мышления основных социокультурных носителей, формирующих общий стиль культуры. Трансформация идеи социального порядка отвечает запросам конкретных культурно-исторических эпох западной цивилизации.

Рассмотрение проблематики социального порядка как западного культурного феномена, существовавшего в формах Старого порядка и Нового порядка в истории западноевропейской культуры XVIII-XXI вв. подразумевает обращение к уникальным, самобытным процессам, позволяющим выявить сущность определенных культурных эпох, специфику их развития на отдельных этапах исторического развития, концентрируясь на субъективной стороне историко-культурного процесса, способе мышления и чувствования, стиле жизни и картине мира человека прошлого и настоящего.

Литература

1. *Жданов Ю.А.* Тайна синергетики // Избранное. В 3 т. Т 3. Ростов н/Д., «СКНЦ ВШ ЮФУ», 2009.

Донской юридический институт

10 февраля 2010 г.

УДК 130

ОХРАНИТЕЛЬНАЯ ИДЕОЛОГИЯ В РОССИИ XIX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ И ПРАВА

А.С. Заболотная
аспирантка

Рассматривается охранительный характер концепций «просвещенного» абсолютизма Н.М. Карамзина и «теории официальной народности» С.С. Уварова. Делается упор на раскрытие теоретических ис-

точников в сфере западноевропейской философии культуры и права, на которых базировалась официальная идеология Александра I и Николая I. С философско-правовой точки зрения анализируется теоретическое понимание мыслителями идеала русского государства, его самобытных институтов и отношение к политико-правовым и социальным изменениям в России в XIX в.

Ключевые слова: национальный дух, национальный характер, «просвещенный» абсолютизм, государственная идеология, самодержавная власть, теория официальной народности, просвещение.

Современное российское общество вступило в полосу стремительных преобразований. Наличие разнообразных философских учений, идеологических концепций, дающих объяснение о необходимости реформаторской деятельности, ставят вопрос о выработке оптимальной концепции развития страны. Именно сейчас усиливается интерес россиян к своей истории, когда государство находится в состоянии проводимых реформ, смысл которых часто заключается в чисто механическом перенесении зарубежного опыта на русскую почву. В этих условиях возникает закономерный интерес к идеологическому наследию XIX в. Этот период в России характеризовался расцветом русской культуры, выработкой основных принципов и ценностей национального самосознания, общественность была активно занята поиском идеала русского государства.

В этом смысле духовное наследие таких известных русских деятелей как Н.М. Карамзин и С.С. Уварова сохраняет свою актуальность. В статье будут раскрыты основные положения их концепции идеала государственной власти, представлявших собой определенный компромисс между традициями и нововведениями, самобытными и универсальными ценностями.

События во Франции оказали глубокое влияние на сознание передовой части русского общества в начале XIX в. Для Карамзина Великая Французская Революция послужила катализатором для формирования его мировоззренческих представлений [1, с. 76]. Карамзин является представителем идеологии консервативного течения, которая господствовала в идеях дворянского общества. Результатом его размышлений

стала оригинальная концепция утопического мироустройства России, которая основывалась на гармонии, «определяющей высшую целесообразность всего происходящего» [1, с. 77]. Это была концепция, «проникнутая духом монархизма и почти мистического государственничества» [2, с. 64], в которой мыслитель попытался обосновать необходимость сохранения абсолютной монархии для России.

Особенность концепции Карамзина состоит в том, что мыслитель пытался воплотить в ней стремление обновить старые основы европейскими идеями, но с сочетанием главного принципа русского консерватизма – самодержавия. Среди источников мировоззрения Карамзина необходимо выделить Руссо, в учениях которого Карамзин с большим вниманием отнесся к идеи гуманизма, а представления историка о внесловной ценности человека в большей степени строятся на учениях французского философа. Так же Карамзин использует в своей концепции положения теории Монтескье о зависимости политического устройства государства от величины его территории. Карамзин вывел свою концепцию самодержавия как фундамент самобытной индивидуальности исторического развития России, который в своем содержании сливается с идеей о самобытности русского народа. Для доказательства Карамзин превозносит национальный характер «как некую реальную субстанцию, призванную обеспечить исключительный путь развития России» [1, с. 77].

Первым произведением Карамзина, в котором уже можно было рассмотреть элементы его концепции самодержавия, было «Историческое похвальное слово Екатерины II» в нем Карамзин показывает преимущество монархического правления. «Оно всех других сообразнее с целью гражданского общества: ибо всех более способствует тишине и безопасности». На основе исторических фактов эпохи Карамзин демонстрирует силу государства и величие русского духа. Мыслитель доказывает выгоды абсолютной власти главным образом для укоренения в сознании русских людей идеи монархической власти как подлинно самобытного русского начала. Карамзин выступил с признанием «исторической правоты самодержавия, не раз спасавшего Россию от гибели» [3, с. 32].

С другой стороны, Карамзин негативно высказывается в отношении республиканской формы правления, свойственной странам Западной Европы. Любое «многосложное правление», считал он, будет вечным раздором, несчастное орудие которого – простой народ [4, с. 313]. В 1811 г. Карамзин написал «Записку о старой и новой России в ее политическом и гражданском отношениях», где были сформулированы главные положения его концепции. В «Записке...» историк доказывал, что единственно возможный для России политический строй – самодержавие. Мыслитель понимал его как «надклассовую», надсословную силу, обеспечивающую движение русского народа вперед. В ходе исторического процесса самодержавие становится все более «разумным», мягким – оно постепенно переходит от самовластия к своеобразному варианту просвещенного абсолютизма, своеобразие которого состоит в особом патриархальном типе правления [5, с. 83].

Своей «Историей государства Российского» Карамзин доказывал российскому обществу, что у нас есть собственное прошлое и собственная традиция. Этой традицией, пронизывающей всю историю России, является российская самодержавная государственность. Возвеличивание монархического начала, его священного характера – основной принцип «Истории государства Российского». Для России Карамзин определил мирный, безреволюционный путь развития, отличный от Европы [3, с. 77]. «Самодержавие основало и воскресило Россию». «Россия... гибла от разновластия, а спасалась мудрым самодержавием» [6, с. 19]. Карамзин обращается к «просвещенному» самодержавию, сохранившему верность христианскому идеалу разума, способного обеспечить бесконфликтное развитие русского народа [2, с. 67]. «Бог и государь предложены им в одной формуле» [7, с. 42]. В концепции Карамзина вырисовывается особое отношение мыслителя к православию. По его мнению, история подтверждает истину, что «вера есть особенная сила государственная» [3, с. 43]. Карамзин отводит православной церкви, которая, согласно его концепции, – «совесть» властителя, роль нравственной базы в случаях отклонения от естественного хода.

Карамзин разработал программу охраны господствующей политической системы самодержавия. В его концепции сочетались патримониальные идеи, основанные на покорности царю и помещику, с некоторы-

ми понятиями просветительской идеологии: укрепление и развитие национального достоинства, утверждение ценностей человеческой личности. Но при этом теория Карамзина – истинно русское порождение, он исходит из идеи сохранения крепостного права и незыблемости абсолютной власти [7, с. 47]. Воспринимая самодержавие как идеальное понятие, Карамзин в центре своей концепции ставит идеи государственности, рассмотренные через призму национального достоинства, незыблемости закона, подкрепленного деятельностью монарха-философа [7, с. 48].

В «Записке...» и других своих произведениях Карамзин выступает не просто сторонником самодержавия, а в виде самовластья, которое, по мнению мыслителя, «должно распространить вокруг себя благодеяние и счастье». Только самовластье представляется той политической формой достойной культурной эпохи, т.к. народное правление признается лишь уделом дикарей. «Предмет самовластья есть не то, чтобы отнять у людей естественную свободу, но чтобы действие их направить к величайшему благу». Карамзин – сторонник патриархальной монархии [8, с.41]. «Счастье гражданина», «счастье народное» – вот главная цель государственной власти, и народ, как главный носитель национальных традиций, является гарантом этой власти, силой, способной решать судьбу самодержавия. В изображении Карамзина русский народ предстает в единстве национального духа, и правители народа лишь несут в себе лучшие черты национального характера. Причем значение государственного деятеля определяется степенью его связи с народом, и только в ситуации «народ плюс власть» силы государства удесятерятся. Одна из глав 9 тома «Истории...» названа им «Любовь россиян к самодержавию». Как думал Карамзин, эта «любовь» является главным доводом в пользу российского самодержавия, так как русский народ считает «власть государеву властью божественной», мыслитель обосновывал «священное право монарха на власть». «Мудрое» самодержавие рисовалось Карамзину как созидательная сила, подчиняющая интересам государства аристократию, олигархию, уничтожающая разъединительные тенденции в обществе. Карамзин утверждал, что правление в России «есть отеческое, патриархальное», «в России государь есть живой закон» [3, с. 54]. Концепция самодержавия Карамзина базируется на без-

граничной власти самодержца, основанной на его личной добродетели. Таким образом, самодержавная власть – это всегда испытания его носителя.

Карамзин устанавливает власть монарха над законом, а единственными средствами, которыми предполагается ограничение его воли, это нравственность и добродетель. Самодержец не имеет никакого права вмешиваться в частную, «домашнюю жизнь» народа. Разрушение национальных ценностей приводит к порождению тоталитарного общества. Эта особенность консервативной теории у Карамзина является той чертой, которая отделяет абсолютную власть монарха от деспотизма. В своей «Истории...» Карамзин приводит конкретные примеры из русской истории. Карамзин один из первых высказал мысль легитимной модели российской государственности. Сформировав патримониальную идею божественного происхождения монархической власти в России, он дополнил ее целым блоком исторических доказательств легитимности как единственно возможной. Карамзин сформировал национальный легитимистский принцип, обуславливающий законность правящей династии на основе самобытных, естественно-исторических начал единения самодержавия и народа, что является выражением коренных национальных интересов россиян. По Карамзину, следовать традициям – означает действовать в соответствии с ходом истории. Таким образом, в концепции происходит слияние двух противоречивых принципов: с одной стороны, монарх – помазанник божий на земле, с другой, основанный на законе как на авторитете [7, с. 37].

Карамзин всесторонне осмысливает тему народа. «Народ есть острое железо, которым играть опасно. ...Всякое гражданское общество есть святыня» [9, с. 168]. Карамзин задумывался о судьбе русского народа на путях европейской мировой истории [1, с. 85]. Взгляд Карамзина на природу русского самодержавия можно выразить в следующем: Россия не Англия, она имеет свою судьбу, а самодержавие есть душа ее. Принцип европейской либеральности противоестественен России. «Каждый народ в своем историческом развитии реализует присущий только ему тип культуры, в основе которого лежит создание национальной государственности». Самодержавие, по Карамзину, – «это душа, сущность исторического развития русского народа». Сложность концепции со-

стоит в стремлении обновить идеологию консерватизма новыми европейскими понятиями, главным из которых является принцип законности [1, с. 72].

Среди противоборствующих идей, вызывающих революционные настроения «архаическими представлениями» консервативного дворянства, Карамзин создал компромисс, сочетавший в себе идеи европейского Просвещения и принципы нерушимости монархической власти [7, с. 73]. Имя Уварова С.С. занимает значительное место в истории философско-правовых и политических идей России. Являясь министром Народного просвещения, он стал автором так называемой «теории официальной народности», которая стала официальной идеологией русского государства более чем на четыре десятка лет.

Внутреннюю политику Николая I нельзя обвинить в недостатке и тем более в отсутствии преобразовательных проектов. Отличительной чертой политической программы Империи являлась идея о возможности разрешения крупных государственных проблем путем частичных, «нечувствительных», эволюционных изменений в рамках старого режима. Император получил в правление «интеллигентную Россию», «Россию, колебавшуюся между хлыстовщиной и конституцией» [10, с. 531]. Николай I осознавал, что страну необходимо преобразовать в двух основаниях: во-первых, Россия нуждалась во «внешнем порядке», который бы соотносился с самодержавным строем. Во-вторых, наполнить эту новую форму «новой внутренней жизнью», которая должна быть основана на тщательном изучении западной и отечественной культуры. В начале царствования Николай явно склонялся к консерватизму, первые советы почерпнул у Карамзина Н.М., который смог внушить молодому монарху мысли о красоте национальных традиций, о необходимости в России самодержавия, доказывал, что для блага народного руководить ими необходимо единовластно, твердой рукой. Царь вернул на службу Сперанского, на которого возложил обязанности по систематизации российских законов [11, с. 104]. Николаю I в течение своего царствования удалось не только сохранить, но и укрепить многое из того, что в будущем должно было привести к возникновению либерального порядка в стране.

Исходя из поставленных задач, Николай I осознал потребность в системе взглядов, которая помогла бы царю разработать механизм поэтапного развития государства. Именно Уваров С.С. предложил монарху «контуры подобной системы» [12, с. 75]. Национальная идея российской монархии нашла свою лапидарную формулировку в знаменитой уваровской триаде: «Православие, Самодержавие, Народность». Одним из источников идей Уварова было учение немецких неогуманистов. Он был воспитан в идеологии, возглавляемой Фр. Авг. Вольфом, видевшем путь к немецкой народности в возрождении традиций, которые «восходили к истокам европейской культуры». Вольф рассматривал постижение античной культуры «как путь к утверждению культуры национальной» [13]. Уваров был знаком с Гете и Шлегелем, состоял в целом ряде иностранных академий и ученых обществ.

Обнаруживается некоторое сходство идей Уварова с государственными учениями историка Лудена, который был известен как поклонник гуманизма и свободы. У Лудена «Правитель государства должен стремиться, чтобы единая человеческая культура возникла в государстве. Правитель должен связать задачи государства со своеобразием народной культуры». Историк выступал против приказов и принуждений, подчеркивал важность уроков истории. «Культура народа в настоящем всегда есть результат жизни народа в прошлом». Указывает, что и «...государства есть условие каждой культуры», и оно «не может быть равнодушно к научным стремлениям и должно направлять ход науки и на познание самой народности и на возбуждение любви к отечеству». Уваров принимает замечание Лудена относительно того, что «приказаниями и предписаниями здесь нечего достигнуть нельзя, свободному духу должно быть предоставлено свободное движение, но если исследование направляется на предметы, которые могут быть опасны для религии, добрых нравов отечества и народности, тогда правительство обязано выступить против нарушения порядка и публичного благополучия. Государство обязано содействовать тем, кто действует в науке на слова и пользу отечества» [14, с. 243].

По долгу службы Уваров был связан со Штейном, одним из самых заметных западных реформаторов тех лет, и испытывал на себе его влияние: в конце 1812 г. Штейн написал: «В это мгновение великих из-

менений мне совершенно безразличны все династии. Мое желание состоит в том, чтобы Германия стала великой и сильной и вновь обрела свою самостоятельность, независимость и народность» [12, с. 83]. В Вене Уваров был знаком с госпожой де Сталь, знаменитой своими просвещенными взглядами. На мировоззрение Уварова сильнейшее влияние оказали представления о государственном устройстве Н.М. Карамзина. Карамзин как защитник самодержавных институтов «в истинно русском» значении этого понимания, а негативное отношение к революции и желание преобразовать страну «сверху» с помощью частично заимствования методов встречается у всех трех мыслителей.

В идеях эволюционного развития государства и первостепенности самодержавной власти Уваров С.С. опирался на учение Ф. Шлегеля «о народе и государстве как единой личности, развивающейся органическим путем». Шлегель рассматривает феодальную систему как один из возрастов этого развития, отмеченный поступательным ходом: «Наблюдение сих больших перемен – первый долг попечительного правительства. Желание продолжить один из сих возрастов далее времени, назначенного природою, столь же суетно и безрассудно, как желание заключить возмущающего юношу в тесные пределы младенческой колыбели. Теория правительства в сем случае походит на теория воспитания. Не то достойно похвалы, которому удалось увековечить младенчество физическое и моральное, то премудро, которое смягчило переходы от одного возраста к другому и, повинаясь закону необходимости, возрастало и зрело вместе с народом или с человеком» [12, с. 83].

Интерес Уварова к историческому наследию подчеркивает Г.Шпет, который утверждал, что правительство в лице Уварова особое внимание уделяло отечественной истории. Этот пункт являлся чуть ли не главным в его министерской программе [15, с. 98]. В истории, согласно Уварову, действует «великий закон предопределения». Примером предопределенности исторического процесса служит Французская революция. Уваров характеризует революцию как «бурную эпоху» бедствий, преступлений, несчастий и разрушений. Это, по его словам, время «бунта», «народной анархии». На смену революции приходит «стремление к миру», желание восстановить порядок. Это эпоха «умеренности в политике и «внутренней устойчивости». Так же как Карамзин и Сперанский,

Уваров все изменения согласовывал с «почвой», с существующей традицией, первоосновой которой является абсолютная монархия. Интерес к истории, традициям Уварова объясняется принятием за базовую основу своей программы теории государственной власти Сперанского М.М. и Карамзина Н.М., в которых традиционализму и историзму отводится одна из ведущих ролей. Сперанский высоко оценил исторический опыт каждого народа, так же как и Карамзин, он видел в истории государства и его традициях движущую силу развития страны. Особое отношение Карамзина к народным традициям объяснялось тем, что он видел в них чуть ли не главную созидательную силу человечества, определяющее условие развития государственности.

Таким образом, в своих размышлениях Уваров подошел к идее контролируемой эволюции – пониманию исторических законов развития как естественных сил, действующих, однако, под попечением мудрого правительства, подготавливающего посредством воспитания и просвещения свой народ к неизбежным переменам. Высший образец свободы Уваров видел в «сословном государстве со свободными землевладельцами внизу и национальными аристократами вверху – политической пирамидой, с сильными, но конституционным монархом, и той или иной формой народного представительства» [16, с. 125]. Уваров скомбинировал теорию, которая представляла царя «воплощением российской государственности и российской империи», но при этом была предпринята попытка «объединения национальных концептов и западной формы, которая позволила бы сохранить миф об императоре-европейце» [17, с. 233, 234].

В 1833 г. Уваров возглавляет Министерство народного просвещения. Именно на посту министра он решает приступить к реализации своей «национально-имперской утопии». К этому времени России уже обладала государственным единством, центр господствующей церкви находился внутри империи. Он начинает разрабатывать государственную идеологию, за распространение которой отвечает подведомственное ему учреждение. Уваров пишет императору Николаю I, что в сфере народного образования надлежит прежде всего возродить веру в монархические и народные начала, возродить ее без потрясений, без поспешности, без насилия [12, с. 76]. «Разум, испуганный при виде общих бед-

ствий народов, при виде обломков прошедшего, падающих вокруг нас, и не прозревая будущего сквозь мрачную завесу событий, невольно предается унынию и колеблется в своих заключениях. Но если Отечеству нашему – как нам Русским и сомневаться в том нельзя – охраняемому Промыслом, даровавшим нам в лице великодушного, просвещенного, истинно Русского монарха, залог невредимой силы Государства, должно устоять против порывов бури ежеминутно нам грозящей, то образование настоящего и будущих поколений в соединенном духе Православия, Самодержавия и Народности составляет бесомненно одну из лучших надежд и главнейших потребностей времени» [18, с. 72]. Только тогда общественное образование, соединившее «выгоды нашего времени с преданиями прошедшего и с надеждами будущего» будет соответствовать «нашему порядку вещей» и будет не чуждо европейскому духу» [19, с. 4].

На посту министра народного просвещения Уваров поставил перед собой задачу: с одной стороны, облегчить переход России к зрелости, при этом оберегать юность страны, т.е. идти вперед, оставаясь при этом на месте и сохраняя существующее устройство страны, с другой стороны, чтобы с помощью образования проложить мирный путь остальным реформам, необходимо четко реагировать на растущее ожидание общества, которое рассчитывало на освобождение крестьян и известные политические и гражданские права [11, с. 106-107]. Во главе эволюционного движения России Уваров ставит самодержца. «Государство имеет свои эпохи возрождения, свое младенчество, свою дряхлость. Задачи мудрого государя – смягчить переход от одного возраста к другому, найти пути и методы наиболее безболезненного роста» [20, с. 27].

В своей теории официальной народности Уваров попытался осуществить замысел идеи построения национального государства и воспитания национального характера через образовательную систему государства, разработанную И.Г. Фихте в его «Речах к немецкой нации». Этот документ был исторически связан с формированием национального сознания и единства немецкого народа в период его освободительной войны. Когда в Германию вторглись войска Наполеона, Фихте стал призывать широкие массы к решительной борьбе против чужеземных захватчиков. Фихте видит национальное возрождение своей страны в соз-

дании сильного централизованного государства, с проведением серьезных внутренних преобразований. Единственный источник преобразования страны Фихте видел исключительно в государстве. «Пусть государство» «живо постигнет, что у него боле не осталось решительно никакой другой сферы деятельности, в которой бы оно могло двигаться и что-то решать, как подобает действительному государству – изначально и самостоятельно – кроме только этой сферы – воспитания будущих поколений» [21, с. 204]. Эти идеи были особенно близки Уварову, который видел в самодержавной власти гарант будущего страны, как и идеи о преемственности традиций.

Всю теорию Уварова пронизывает два аспекта – это, во-первых, «его необычайная почтительность к власти монарха и его мнение, что просвещенный монарх охотно сам введет законы и поделится своей властью, когда страна «созреет». Эти идеи Уварова были сформированы в российской традиции под влиянием взглядов Карамзина и Сперанского. Следуя Карамзину, Уваров считал, что «Европу к зрелости должна привести традиционная монархия, на примере России» [11, с. 64]. Пыпин подчеркивает связь теорий Карамзина и Уварова: начала, на которых основывалась теория Уварова, всем своим содержанием высказывали программу русской жизни, «они указывались в прошедшей истории и предлагались в будущем в том же смысле, что в «Истории» и «Записке» Карамзина, который с самых первых веков видит такое же, только менее сложное государство, как в XIX столетии и открывает в нем те же отличительные начала. Нельзя заметить сходства и в самом осуществлении правительственного идеала с той программой, какую предполагал Карамзин» [22, с. 110]. Представление министра «о том, каким путем мог просвещенный абсолютный монарх способствовать переходу к ограниченной монархии, скорее всего, опиралось на план Сперанского» [11, с. 66]. «Время, обстоятельства, любовь к Отечеству, преданность Монарху – все должно нас уверить в том, что пора нам, особенно касательно народного воспитания, обратиться к духу Монархических учреждений и в них искать той силы, того единства, той прочности, коих мы слишком часто думали открыть в мечтательных призраках равно для нас чуждых и бесполезных, следуя коим нетрудно было бы, наконец,

утратить все остатки Народности, не достигнувши мнимой цели европейского образования» [18, с. 72].

Центральная концепция Уварова заключалась в идеи примирения «древних и новых понятий» сверху. Уваров был сторонником идеи «самобытного культурного развития России. Он полагал, что центром желанного становления и возрождения европейской культуры должна стать Россия, а не Запад» [11, с. 28, 29]. В отношении самодержавия Уваров замечал, что оно «представляет главное условие политического существования России в настоящем ее виде. Пусть мечтатели обманывают себя самих и видят в туманных выражениях какой-то порядок вещей соответствующий их теориям...; можно их уверить, что они не знают России, не знают ее положения, ее нужд, ее желаний. Можно сказать им, что от сего смешного пристрастия к Европейским формам мы вредим собственным учреждениям нашим; что страсть к нововведениям расстраивает естественные сношения всех членов Государства между собой и препятствует мирному, постепенному развитию его сил. Русский колосс упирается на самодержавие, как на краеугольном камне... Россия живет и охраняется спасительным духом Самодержавия, сильного, человеколюбивого, просвещенного, обращалось в неоспоримый факт» [18 с. 71]. «Эту истину чувствует большинство поданных...; они чувствуют ее в полной мере, хотя и поставлены на разных ступенях гражданской жизни и различествуют в просвещении и в отношении к правительству» [19, с. 3]. Теория Уварова оказала сильное влияние на его современников, например, генерал Дубельт Л.В., управляющий делами III отделения в период правления Николая I, считал, что необходимо «любить выше всего свое отечество и быть самым верным поданным своего государя». Дубельт сравнивает Россию с арлекинским платьем, «которого лоскуты сшиты одною ниткою», «эта нитка есть самодержавие. Выдерни ее, и платье распадется». Дубельт превозносит русских «мудрых правителей». Лучшим из самодержцев он признает Николая I: «Великий Николай Павлович, чудо-государь – какая конституция сравниться с его благодеяниями». «...Не угаснет звезда императора Николая Павловича». «... Наше правление...самое отеческое, патриархальное» [23, с. 150, 158].

Уваров правильно определил свою задачу: «укрепить отечество на твердых основаниях, на коих зиждется благоденствие, сила и жизнь народов; найти начала, составляющие отличительный характер России и ей исключительно принадлежащий». «Вся сила России в самобытности. У нас нет причины быть недовольными, ибо с благодеяниями царя не может сравниться никакая конституция... Мир и спокойствие гарантирует именно самодержавие и те патриархальные нравы, которые господствуют в нравственной России» [23, с. 127].

Официальным органом, пропагандирующим государственную идеологию, становится «Журнал министерства Народного просвещения». Согласно убеждениям Уварова, ответственность за «поддержание идеологии лежит на правительстве как «единственной интеллектуальном руководителе страны» и системе народного образования [14, с. 243]. Как и Сперанский, Уваров был уверен в необходимости гласного распространения государственной программы и обеспечения ее единообразия, прежде чем приступить к ее реализации. С.С. Уваров сумел выразить настроение и идеи, которые были господствующими среди его современников, и в которых отражалось формирующееся самосознание российской государственности.

Уваров искренне полагал, что фундаментом для зрелой власти становится образованное общество, так как только образование имеет реальные силы «вырастить всесторонне образованную элиту, подготовить новое поколение знающих свое дело чиновников» [11, с. 103]. В результате будет подготовлена почва для всех остальных реформ. Уваров признавал, что излишняя образованность стала причиной «распространения разрушительных понятий», что привело к «общественной бури», «потрясшей Европу». Россия избежала этого, так как ее «порядок» «опирался на неведомые Европе самобытные начала: православие, самодержавие, народность» [19, с. 2].

В своем докладе императору Уваров пишет: «Народное воспитание должно совершаться в соединенном духе Православия, Самодержавия и Народности» [12, с. 70]. Уваров ставит православие на первое место, он утверждает, что при отсутствии народной религии человек обречен на гибель, лишение веры поместит его на низшую ступень нравственного и физического порядка. В православии Уваров видел «необык-

новенный источник культурного, этического и политического единства и верил, что оно все более превосходит другие европейские религии, особенно протестантизм» [11, с. 112]. Особое отношение к православию как элементу государственной идеологии Уваров заимствовал изначально у Карамзина, который считал веру особой государственной силой, воплощающей особую роль в жизни народа, являясь определенным образом нравственной базой правителя. «Без любви к Вере предков, народ как частный человек, должен погибнуть; ослабить в них Веру, то же самое, что лишать их крови и вырвать сердце. Это было бы готовить им низкую степень в моральном и политическом предназначении. Это была бы измена в пространном смысле... Человек, преданный Государю, столь же мало согласится на утрату одного из догматов нашей Церкви, сколь на похищение одного перла из венца Мономахова» [18, с. 71].

Сущность теории официальной народности попытался выразить А.Н. Пыпин: «Россия есть совершенно особое государство и особенная национальность, непохожая на государства и национальности Европы. На этом основании она отличается и должна отличаться от Европы всеми основными чертами национального и государственного быта.... В ней господствует наилучший порядок вещей, согласный требованиями религии и истинной политической мудрости... Россия осталась свободна... Она сохранила в целостности придания веков, и будучи тем предохранена от беспокойств и обманов... и не может не поддерживать со своей стороны принципа чистой монархии. В религиозном отношении Россия так же поставлена в положение несходное с европейским... Российское исповедание заимствовано из византийского источника, верно хранившего древние предания церкви, и Россия осталась свободна от тех религиозных волнений, которые первоначально отклонили от истинного пути католическую церковь...". Россия «со своими особыми учреждениями, с древней верою, она сохранила патриархальные добродетели, мало известные народам западным» [22, с. 114].

Правление Николая I традиционно считается временем реакции, когда основной задачей было укрепление «исконных» начал императорской власти – самодержавия. Юзефович считает, что «Сдерживая в продолжении 30 лет русскую колесницу на пути западно-европейского развития, Император Николай I дал нам время приготовиться и возмож-

ность вступить на тот широкий путь, который открывает теперь нашей жизни его приемник» [24, стб. 1007]. Вся идеология по своему содержанию «требовала безграничного авторитета власти и самой полной опеки над всеми сторонами государственной, народной и общественной жизни». С помощью этого контроля власть «стремилась связать в одном крепком узле все нити управления, распространить надзор на все движения национальной жизни, все подвести к одному уровню» [22, с. 100].

Леонтович В.В. называет эпоху Николая I переходным периодом. «Это была эпоха, в которой незаметным образом один строй сменяется другим, а именно крепостной строй – строем гражданским». Все, что было сделано в направлении либерализма при Екатерине и Александре I предохранено было от уничтожения [25, с. 152, 153]. Государственная система Николая I имела ряд отличительных особенностей: она выделялась «своей обширностью, своим единством и своей точностью, но и своей прочностью». Эта система выдержала испытания Великих реформ 60-70-х гг. Отсутствие правительственной власти, ее «благодарное упование» на самостоятельность народа никогда не приводило к чему хорошему. Обязанность правительства – «достигнуть высшей степени той доли всевидения и вездесущности, которая предоставлена человеку, чтобы постоянно направлять благие намерения народа к желанной цели и никогда не предоставлять его самому себе, так как в последнем случае цель эта не только остается не достигнутой, но и благие намерения народа приведут его к совершенно противоположным, ужасающим последствиям» [10, с. 533]. Уваров сконцентрировал свою теорию на необычайной почтительности к власти просвещенного монарха и примирению «древних и новых понятий» сверху, мирно, без революций.

Карамзин и Уваров – выдающиеся мыслители России XIX в. Каждый из них внес свой вклад в осмысление исторического пути России, ее истинно-самобытных институтов, в первую очередь самодержавия. Главным составляющим прогресса в нашей стране они видели верховную власть и общественные силы страны, без взаимодействия которых невозможно развитие общества. Концепция Карамзина стала официальной идеологией в период правления Александра I, а идеи Уварова «не утратили своей фундаментальной роли в репрезентации имперской власти и при Александре II. В его «властном сценарии» идеи и образы

официальной народности были согласованы с программой реформ» [17, с. 237].

Литература

1. *Минаева Н.В.* Правительственный конституционализм и передовое общественное мнение в начале XIX века. Саратов, 1982.
2. *Соловьев Э.Г.* У истоков российского консерватизма // Полис 1997, № 3.
3. Русская социально-политическая мысль XIX – начала XX веков: Н.М. Карамзин. М., 2001.
4. Русские мыслители. Ростов н/Д., 2003.
5. *Пивоваров Ю.С.* Два века русской мысли. М., 2006.
6. *Карамзин Н.М.* Записка о древней и новой России. М., 1991.
7. *Минаева Н.В.* Европейский легитимизм и эволюция политических представлений Н.М. Карамзина// История СССР 1992, № 5.
8. *Вацууро В.* Карамзин возвращается// Литературное обозрение 1989, № 11.
9. *Карамзин Н.М.* Сочинения. В 2 т., Л., 1984.
10. Spectator`а Николаевские времена // Русское обозрение. 1896.
11. *Виттекер Ц.Х.* Граф Сергей Семенович уваров и его время. СПб., 1999.
12. *Зорин А.* Идеология «Православие-Самодержавие-Народность»: опыт реконструкции// Новое литературное обозрение. 1997. № 26.
13. *Турун О.Л.* Педагогика неогуманизма и немецкая классика. Сб. научных трудов Северо-кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». 2005. № 2(14). <http://www.ncstu.ru>
14. Шпет Г. Очерки развития русской философии. М., 1889.
15. Шпет Г.Г. Сочинения. М., 1989
16. *Зорин А.Л.* Идеология «православия – самодержавия-народности» и ее немецкие источники// В раздумьях о России (XIX век)/ Отв. ред. Е.Л. Рудницкая., М., 1996.
17. Культурные практики в идеологической перспективе России XVIII – начала XIX в. Вып. 3. М., 1999.

18. *Шевченко М.М.* Доклады министра народного просвещения С.С. Уварова императору Николаю I // Река времен: Книга истории и культуры. М., 1995. Кн. 1.
19. *Уваров С.С.* Десятилетие министерства Народного просвещения 1833-1843.СПб., 1864.
20. *Исабаева Л.М.* Общественно-политические взгляды С.С. Уварова в 1810 годы// Вестник МГУ Серия 8: История. 1990. № 6.
21. *Фихте И. Г.* Речи к немецкой нации.(1808) М., 2008.
22. *Пытин А.Н.* Характеристика литературных мнений от двадцатых до пятидесятих годов. Исторические очерки. СПб., 1909.
23. Записки генерал-лейтенанта Л.В. Дюбельта // Голос минувшего. 1913. № 3.
24. *Юзефович М.* Несколько слов об императоре Николае // Русский архив. 1870. № 5.
25. *Леонтович В.В.* История либерализма в России 1762-1914. М., 1995.

Педагогический институт Южного федерального университета
16 февраля 2010 г.

УДК 211

**ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ РЕЛИГИИ
В АНТИНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ П.А. ФЛОРЕНСКОГО,
С.Н. БУЛГАКОВА, С.Л. ФРАНКА, А.Ф. ЛОСЕВА**

С.Н. Астапов

кандидат философских наук, доцент

В антиномическом дискурсе П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, С.Л. Франка, А.Ф. Лосева исследуется выражение основных проблем философии религии – проблем определения сущности религии, гносеологического статуса религии, корреляции индивидуального религиозного опыта и конфессиональной традиции, специфики языка религии. На примере русской философии показано, что в религиозно-философском

дискурсе может быть представлено предметное поле философии религии.

Ключевые слова: антиномизм, русская религиозная философия, философия религии.

Философское осмысление религии представлено как в философии религии, так и в религиозной философии. Очевидно, что репрезентация религии в философии религии иная, чем в религиозной философии, потому что она является аналитико-критической экспликацией религиозного сознания средствами философского знания. Очевидно также, что религиозная философия, представителями которой были П.А. Флоренский, С.Н. Булгаков, С.Л. Франк, А.Ф. Лосев, не есть философия религии, первая не исчерпывается проблематикой последней и во многих случаях не исчерпывает саму эту проблематику. Но философия религии может носить религиозный (религиозно-философский) характер. В плане дискурса религиозная философия и философия религии предельно близки, поскольку и та и другая представляют философский дискурс.

Конфессиональная принадлежность автора также выражается в его дискурсе, но в значительно меньшей степени, чем социально-исторический и этнолингвистический моменты. Конфессиональная принадлежность философа или его безрелигиозность выступает мировоззренческой предпосылкой его философии религии и находит выражение в результатах его исследований. Принцип объективизма в данном случае нарушается не больше, чем в любом другом виде гуманитарного знания. Внеположенность религии и включенность в религиозную традицию имеют свои сильные и слабые стороны. Первая позиция позволяет лучше увидеть внутренние противоречия религиозной системы, но препятствует пониманию религиозного опыта. Вторая позиция позволяет понимать феномен общения сверхъестественным, более четко выражает особенности религиозных отношений, но снижает критичность философа в отношении собственных религиозных представлений, которые, так или иначе, имеют конфессиональную отнесенность. Философия религии существует и в религиозной, и в нерелигиозной форме.

Англо-американская философская традиция с особенной ясностью демонстрирует, что философия религии может быть включена в религи-

озную философию в той части последней, которая объектом своего исследования имеет религию, а ее предметное поле определяется критикой религиозных суждений (анализом языка религии, эпистемологией религиозных верований и т.п.) и описанием в системе философских понятий сущности религии в многообразии ее социокультурных (в том числе конфессиональных) проявлений [1]. Но философия религии может существовать и вне религиозной философии – как система метатеоретических допущений и импликаций науки о религии, то есть метатеории религиоведения, которое на Западе в настоящее время принципиально исключает из своей предметной области проблему истинности или ложности религиозных идей, а из дискурса – оценочные суждения о сверхъестественном и религии, и, таким образом, дистанцируется как от теологии, так и от философии.

Проблематика философии религии разрабатывалась в сочинениях русских религиозных философов: П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, С.Л. Франка, А.Ф. Лосева, Н.А. Бердяева, Б.П. Вышеславцева, И.А. Ильина, Л.П. Карсавина, Н.О. Лосского и др. Такие задачи философии религии, как определение сущности религии, оснований и специфики религиозного мировоззрения, исследование феноменов религиозной веры и религиозного опыта, осмысленности религиозного языка и шире – религиозных символических систем, корреляции индивидуального религиозного опыта и религиозной традиции, религии и философии, религии и культуры ставились и решались названными мыслителями. Однако и постановка, и решение указанных задач производилась в религиозно-философском дискурсе – дискурсе верующего разума, связанного с традицией русского православия. Этот дискурс не был, в строгом смысле, конфессиональным дискурсом, потому что его участники – русские интеллигенты XX в., писавшие для русской интеллигенции, которая читала не столько сочинения отцов Церкви, сколько современные философские произведения. Но апелляция названных авторов к восточно-христианской патристике являлась обращением к идейным истокам своей религиозной и интеллектуальной традиции. Этим философия религии в русской религиозной философии отличается от светской философии религии, выступающей, по большей части, метатеорией религиоведения.

Антиномический метод и понятие «антиномия» с разной интенсивностью использовали многие русские религиозные философы начала XX в.: Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, Вяч. Иванов, Л.П. Карсавин, С.Н. Трубецкой, Л. Шестов, П.А. Флоренский, С.Н. Булгаков, С.Л.Франк, А.Ф. Лосев. В сочинениях последних четверых мыслителей антиномизм был описан и систематически использовался как философский метод. Антиномизм был естественен и необходим для русской религиозной философии начала XX в., сформировавшейся под влиянием В.С. Соловьева и немецкой классической философии, с одной стороны, и апофатизма православного богословия, с другой. Идея Всеединства и желание построить философию религии как нечто имманентное самой религии, неприятие схоластического богословия, догматизированной западной метафизики Нового времени и релятивизма многих течений современной (второй половины XIX – начала XX в.) западной философии определили выбор этого метода.

Для П.А. Флоренского антиномичность – следствие раздробленности самого бытия, включая, как часть бытия, и мышление человека. Поэтому антиномии неизбежны, антиномизм – единственно честный метод философствования, не позволяющий прикрывать трещины мира, раздираемого грехом. Флоренский заявляет: «Антиномии – это конститутивные элементы религии, если мыслить о ней рассудочно. Тезис и антитезис, как основа и уток, сплетают самую ткань религиозного переживания. Где нет антиномии, там нет и веры...» [2, с.163]. В качестве примеров антиномий религиозного сознания («догматических антиномий») Флоренский в конце VII главы «Столпа...» приводит догматы о Триединстве Бога и двух природах Христа, соединенных неслитно и неизменно, нераздельно и неразлучно, а также вероучительные определения из посланий апостола Павла [2, с.164-165]. Антиномии, по мнению русского философа, не столько мешают рассудку, сколько ставят ему пределы, словно вехи, предохраняя его как от самоуверенности эмпиризма, оборачивающейся скептическим пессимизмом, так и от спекулятивности трансцендентализма, также способной превратиться в какую-либо разновидность скептицизма. Антиномизм как метод эффективен при рефлексии над догматическими положениями, в том числе и над догматами христианства.

Другой русский религиозный мыслитель, С.Н. Булгаков, считает антиномичность неотъемлемым свойством религиозного сознания, и главную антиномию этого сознания усматривает в понимании Бога как трансцендентного и имманентного миру и человеку.

С.Л. Франк полагает, что рациональное описание Абсолюта всегда будет содержать моменты антиномичности, поскольку в таком описании, во-первых, неизбежно совпадение логически несовместимых содержаний, во-вторых, невозможно логически выразить отношение части и целого, в-третьих, сложности возникают при логическом описании отношения единого и многого, если единым выступает абсолютное. Абсолютное единство как целостность следует рассматривать не как единичность («особую определенность») в отношении множества, а как условие самого множества, причем содержащее это множество в себе, а не предполагающее его вне себя.

А.Ф. Лосев в ранних работах не только пишет о важности диалектического отрицания, не только формулирует антиномии и использует их как важнейшие моменты в своей исследовательской деятельности, но и делает апофазис и антиномику основными конструктивными элементами в композиции своих трактатов (например, в «Диалектике мифа» или «Диалектике художественной формы»).

Основными проблемами философии религии в сочинениях П.А.Флоренского, С.Н. Булгакова, С.Л. Франка, А.Ф. Лосева выступают:

- формулирование философского определения религии на основе установления специфики религиозного сознания и разработки подходов к пониманию сущности религии;
- выявление гносеологических предпосылок религии, особенностей процессов познания в религиозном сознании, характера религиозного знания;
- установление характера связи между индивидуальным религиозным опытом и религиозной традицией;
- определение специфики языка религии.

Все названные философы главным условием понимания сущности религии называют наличие у исследователя собственного религиозного опыта. Разумеется, такой подход к пониманию сущности религии явля-

ется исключительно апологетическим, поскольку пытается продемонстрировать преимущество религиозного сознания – пусть даже в весьма узком секторе предметного исследования. П.А. Флоренский прямо ставил перед собой задачу «философствовать в религии», то есть задачу создания религиозной философии, которая была бы не эклектичным соединением религиозного мистицизма и философского рационализма, а философским обоснованием мистического познания. Философия религии («философия о религии») для него, по его заявлению, вообще интереса не представляла [3, с. 139]. Впрочем, это заявление не помешало Флоренскому заниматься и вопросами философии религии, и даже религиоведения – настолько широки были его исследовательские интересы. В отличие от П.А. Флоренского С.Н. Булгаков в начале «Света Невечернего» формулирует основные вопросы данного сочинения в русле философии религии: «Мы хотим установить те черты, без которых невозможна религия, гаснет религиозное сознание, которые, следовательно, его конституируют. Мы стремимся обнаружить – *sit venia verbo* – основные категории религиозного суждения» [4, с. 12]. Многостраничное Введение книги (а, по сути, самостоятельная глава) под названием «Природа религиозного сознания» действительно посвящено таким темам, как природа религии, религиозный опыт, религия и мораль, религия и миф, религия и философия, религия и наука о религии. В дальнейшем же изложении Булгаков оставляет проблематику философии религии и переходит к рассмотрению сугубо богословских вопросов, сохраняя, при этом, насколько возможно, философский дискурс.

Несмотря на то, что С.Н. Булгаков провозглашает сущность религии постижимой только для религиозного сознания, он не отрицает необходимость науки о религии – в терминах самого Булгакова, истории и эмпирической феноменологии религии. Разумеется, Булгаков был свидетелем бурного роста религиоведческих исследований в начале XX в., но не факт такового склоняет философа видеть необходимость науки о религии. Во-первых, по его словам, систематическое собирание материала по истории религии даже при отсутствии религиозного его понимания, «безмерно расширяет ограниченный опыт каждого отдельного человека». Во-вторых, что является следствием из предыдущего, рано или поздно возникнет задача «и религиозного дешифрования, и религи-

озно-философского истолкования собранных фактов» – в этом Булгаков усматривает в науке о религии предпосылку развития религиозной философии. В-третьих, по мнению Булгакова, наука, несмотря на свою безрелигиозную природу, имеет некую интеллектуальную любовь к Богу, которая может пробудить у ученого религиозное творчество, подобное религиозной философии, и сама стать проявлением религиозной жизни [4, с. 83-85].

Уже здесь, в определении принципов исследования религии, у С.Н.Булгакова заметен антиномический подход: живой религиозный опыт, составляющий основу религии, не нуждается ни в науке, ни в философии и в то же время существует – причем необходимо существует – и философская, и научная рефлексия этого опыта. В идеале, обе части этой антиномии, по мнению Булгакова, должны быть соединены в творчестве исследователя религии. Но в наибольшей степени антиномизм Булгакова отмечается в его философской дефиниции религии: «Религия есть опознание Бога и переживание связи с Богом. Если эту формулу перевести на язык философский, она получит такое выражение: религия есть переживание трансцендентного, становящегося постольку имманентным, однако при сохранении своей трансцендентности, переживание трансцендентно-имманентного» [4, с. 12]. В такой антиномичной формуле сам автор усматривал одну из черт православного мировоззрения, актуализированную в начале XX в., – избегание религиозного имманентизма, который уклоняется в западноевропейской мысли в пантеизм, а в русском хлыстовстве – в человекобожничество.

У П.А. Флоренского аналогичный подход к определению религии заключен в суждении: «Религия – не рассуждение о божественных вещах, а принятие божественного в свое существо» [5, с. 648-649]. На первый взгляд в этом определении, как и в более известном: «Если онтологически религия есть жизнь нас в Боге и Бога в нас, то феноменалистически – религия есть система таких действий и переживаний, которые обеспечивают душе спасение» [3, с. 132], – антиномия не усматривается. Но следующие за последним определением слова Флоренского открывают антиномию Бога и человека: «Как «немогущий человеческий лик» может соприкоснуться с «Божией правдой»? Как Божественная энергия не испепеляет ничтожества твари? Эти и другие вопросы тре-

буют онтологического вскрытия. Переводя на грубый и бедный язык земных сравнений, скажем: как может быть, чтобы св. чаша не таяла как воск и чтобы очи наши не слепли от нестерпимой лучезарности Того, Что в ней? Что было бы, если бы в потир опустить частицу солнца? Но там То, пред Чем солнце – мрак, и... чаша невредима» [3, с. 133]. Очевидно, что автор философствует в религии – в той религии, где для верующего в чаше причастия – Бог. Для Флоренского религия – то, что спасает, что дает реализацию «стремления к абсолютности».

В стремлении человека к абсолютности усматривал сущность религии и А.Ф. Лосев. В «Диалектике мифа» он дает следующее определение религии: «...религия есть всегда то или иное самоутверждение личности в вечности...та или иная попытка утвердить личность в бытии вечном, связать ее навсегда с бытием абсолютным» [6, с. 92]. При этом Лосев указывает на чувственность, даже физиологичность религии, понимая под последним словом то, что религия именно жизнь, в которой задействован весь организм человека, а не только интеллект, не только чувства, не только воля.

С.Л. Франк свой подход к изучению религии определил еще в одной из ранних статей – статье «Этика нигилизма»: «При всем разнообразии религиозных воззрений, религия всегда означает веру в реальность абсолютно ценного... Религиозное умонастроение сводится именно к сознанию космического, сверхчеловеческого значения высших ценностей...» [7, с. 105-106]. Этот аксиологический подход к определению религии Франк сохраняет во всех исследованиях, а в сочинении «С нами Бог» применяет к характеристике религиозного сознания: «Это сознание – как бы оно само ни мотивировало себя – по существу предполагает и веру вообще в некую абсолютную ценность, в нечто верховное и святое, и веру в интимную близость человеческого духа к этому высшему началу, в его исконное сродство с ним» [8, с. 309].

Сравнение определений религии, сформулированных Булгаковым, Флоренским, Лосевым и Франком, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, определения имеют теистический характер. Даже Франк, когда пишет о «сродстве» человеческого духа с Абсолютом, объясняет, что так он выражает христианскую идею о богоподобии человека. Однако теистическая позиция философов не приводит к конфес-

сиональной узости их определений. Несмотря на то, что объектную сторону религии для всех них представляет Бог, само понятие «Бог» в определениях религии используется в предельно широком значении – значении Абсолюта. Это специально оговаривал С.Н. Булгаков, и подробно описывал С.Л. Франк. Между тем, это не мешало русским философам в некоторых случаях, имеющих не столь исследовательский, сколь полемический характер, исключать из сферы религии суеверия, магию, оккультизм, даже язычество, что свидетельствует об их установке рассматривать христианство в качестве парадигмы религии. Во-вторых, определения содержат по-разному выраженную антитезу «человек – Бог», которая составляет «нерв» религии, напряженность религиозной жизни индивида, как стремящегося к трансценденции, так и ожидающего чуда, теофании, конца света и т.п. В-третьих, в определениях подчеркивается чувственная доминанта в религиозном сознании – переживание. Его русские религиозные философы противопоставляют интеллекту с целью заострить на нем внимание, но вместе с тем не отрицают роль интеллекта в религии и не считают религиозные переживания исключительно иррациональными. Впрочем, к тому времени, когда писали свои труды русские философы, положение о преобладающем характере в религии чувственной стороны стало уже «общим местом» в философии религии, это убедительно показали такие разные философы как, например, Гегель и Джеймс.

Вторая проблема – выявление гносеологического статуса религии связана у русских мыслителей прежде всего с определением когнитивной значимости религиозного опыта и познавательных функций религиозной веры. С.Н. Булгаков считает религиозный опыт одним из типов духовного опыта человека, специфичным по своему предмету и силе, и не выводимым из опыта, связанного с другими предметными сферами (научного, философского, этического, эстетического). Предметом религиозного опыта является, по Булгакову, встреча с Божеством. Она носит исключительно индивидуальный характер и является единственным источником религиозной автономии личности. Несмотря на индивидуальный характер, переживание встречи с Божеством не может, согласно Булгакову, считаться полной субъективностью. Оно представляет для субъекта очевидность и, как любая очевидность не требует доказа-

тельств. Русский философ считает, что очевидность религиозного опыта обеспечивается физиологически: как есть у человека органы зрения, слуха и прочих чувств, так имеется и орган религиозного чувства, регистрирующий воздействия Бога, и существует различная степень развития этого органа – «религиозная одаренность» [4, с. 19-21]. Иначе говоря, Булгаков объясняет уровень религиозности различием в развитии этого религиозной одаренности: есть «гении в религии» – святые, подвижники, пророки, основатели религии и есть люди религиозно бездарные, по причине неразвитости своего религиозного чувства требующие доказательства объективности предмета религиозного опыта. С.Н. Булгаков, в точном соответствии с православной аскетической традицией, указывает этот орган религиозного чувства – сердце.

Антиномический метод позволяет русским религиозным философам выразить суть религиозного опыта: он является переживанием трансцендентного (того, что отсутствует в эмпирическом опыте, неочевидно) как наиболее достоверного. Религиозный опыт физиологичен и, при этом, проявляет независимость от естественных обстоятельств, он жизненно непрактичен, но захватывает миллионы людей и дает им сильнейшие переживания. Он базируется на вере, но считается знанием. Общим для русских религиозных философов является понимание веры не просто как особого состояния психики, связанного с ожиданием желаемого, а как такого состояния, которое само, будучи единством познавательного, эмоционального и волевого планов, служит главным фактором внутренней интеграции и жизненной активности личности. При этом под верой понимается прежде всего религиозная вера, а С.Н. Булгаков вообще считает ложным расширение веры за пределы религии. Оно приводит, по мнению Булгакова, само понятие веры к секуляризованной форме, не способной отразить антиномию веры и знания и объяснить принципиальное отличие религии от оккультизма и таких его форм как теософия и антропософия. Областью веры Булгаков провозглашает исключительно трансцендентное Божество, а необходимым элементом веры – откровение. Русский философ проводит жесткую дистинкцию между верой и знанием, понимая под последним, по большей части, знание рациональное. Для него вера – это хиатус в логике, а формула “*credo, quia absurdum est*” – точнейшая характеристика веры,

потому что вера оправдывает нелогичные поступки. Булгаков также отделяет веру от интуиции по трем признакам: вера имеет направленность к трансцендентному, свободна (так как не зависит ни от каких естественных условий), носит личностно-творческий характер (потому что является актом свободного воления трансцендирующей личности, то есть личности, стремящейся к тому, чего нет в ее наличном опыте). Интуиция же коренится в эмпирической действительности, принудительна (потому что обусловлена естественными закономерностями), праксеологична (в том смысле, что отдает предпочтение наиболее важному для жизненной деятельности, наиболее вероятному с точки зрения практического опыта) [4, с. 28-34].

С.Л. Франк примерно по таким же позициям атрибутирует религиозную веру. Она в отличие от веры обыденной жизни, по мнению автора, не ориентирована в пользу более вероятного, ибо что может быть менее вероятное для рациональной мысли, чем «гипотеза бытия Бога». Она есть «суждение о трансцендентном предмете – суждение, которое не может быть проверено непосредственным опытом» [8, с. 231]. Она существует только потому, что опирается на самообнаружение Бога. Распространенность ее велика, хотя встреча с Богом случается у очень немногих верующих. Религиозный опыт есть прежде всего переживание такой встречи, но он имеется у каждого верующего, который почувствовал, что его коснулась Божья благодать.

В отличие от С.Н. Булгакова и П.А. Флоренского, С.Л. Франк не противопоставляет веру и знание. Он считает веру особым знанием – знанием-доверием или верой-достоверностью. Такое знание вызывается реальным присутствием самого предмета знания в нашем сознании, что и составляет сущность опыта. Реальность религиозного опыта, по мысли Франка, настолько несомненна, насколько несомненна реальность эстетического восприятия, восприятия времени, геометрических форм, общих свойств, отношений и прочего, выходящего за пределы чувственно-воспринимаемого бытия. Но содержание религиозного опыта так же не является отражением внешнего материального мира, как смыслы, которые рождает музыка Баха, не являются ни исключительно субъективными чувствами, ни свойством звуков [8, с. 240]. Содержание религиозного опыта – реальность, которую мы сознаем как нечто первичное

и абсолютное, дающее единое чувство трепета и восхищения. Франк часто в разных произведениях апеллирует к данному Р. Отто определению священного как таинственного, которое вызывает трепет и очарование (*mysterium tremendum et fascinans*), и называет его очень удачным. Русский философ не считает возможным как-то доказывать бытие Бога, ведь тот, кто требует таких доказательств, не имеет личного религиозного опыта и не может быть ничем убежден.

А.Ф. Лосев также не разделяет веру и знание, точнее он говорит о диалектике веры и знания: «Или вера свой предмет ясно отличает от всякого другого предмета, – тогда этот предмет строго определен и сама вера определена; или вера не отличает своего предмета от всякого другого и в частности от противоположного ему, – и тогда у нее нет ясного предмета и сама она есть вера ни во что, т.е. сама она не есть вера. Но что такое фиксирование предмета, который ясно отличен от всякого другого предмета? Это значит, что данный предмет наделен четкими признаками, резко отличающими его от всего иного. Но учитывать ясные и существенные признаки предмета не значит ли знать этот предмет? Конечно, да. Мы знаем вещь именно тогда, когда у нас есть такие ее признаки, по которым мы сразу отличим ее от прочих вещей и найдем ее среди пестрого разнообразия всего иного. Итак, вера в сущности своей и есть подлинное знание; и эти две сферы не только не разъединимы, но даже и неразличимы»[6, с. 104]. Следует отметить, что Лосев пишет не о тождестве веры и знания, а об их единстве: вера возможна только как знание, знание возможно только на основе веры. Лосев иногда специфицирует религиозную веру (основой спецификации у него выступает предмет веры), но в целом можно сказать, что для него религиозная вера служит парадигмой веры вообще.

Характеризуя рассмотрение русскими религиозными философами феномена религиозной веры в качестве гносеологической предпосылки религии, невозможно обойти понимание ими чуда – феномена, весьма значимого для религиозного сознания. Определению сущности чуда больше всего внимания уделили А.Ф. Лосев и П.А. Флоренский. С.Л. Франк отождествлял чудо с непостижимым, определял его как непонятное, единственное и неповторимое. С.Н. Булгаков понимал чудо как присутствие трансцендентного в имманентном. Контексты философ-

ских рассуждений обоих авторов указывают на общее понимание ими чуда (проявление Бога в мире), но не позволяют понять специфику этого феномена среди других феноменов религиозной веры. Лосев же и Флоренский показывают несоответствие общепринятых определений чуда специфике религиозного сознания.

По мнению А.Ф. Лосева, обыденное понимание чуда как особого вмешательства в мир сверхъестественной силы, нарушающего законы природы, нельзя считать адекватной содержанию религиозного (христианского) сознания. С позиций этого сознания божественное присутствие в мире постоянно, а значит, нельзя сказать, что Бог особо вмешивается в мир. Нарушения законов природы также не происходит, во-первых, потому что Бог не нарушает того, что сотворил, во-вторых, «нарушение» относится не к законам мира, а к представлениям науки об этих законах. В-третьих, чудо вообще не имеет отношения к законам природы, потому что оно совершается для сознания человека. Чудо – вообще не есть событие. Это интерпретация события, причем такого, которое представляет собой выполнение в личности ее первообраза. Это выполнение вызывает удивление произошедшим, отсюда и выражающие смысл «удивление» номинации чуда в разных языках. Чудо также можно рассматривать как символ, знамение, идеальное задание личности: то, чем личность – личность в целом, а не в отдельных своих функциях – должна быть [6, с. 136-160]. П.А. Флоренский так же считает, что чудо не есть необъяснимый факт нарушения причинно-следственных связей. Нарушаются закономерности сложившегося механистического мирозерцания. То, что наука не способна объяснить сейчас, она объяснит потом. Любой факт может быть объяснен научным образом. Чудо есть не особенный факт, а особенное отношение к факту. Чудо совершается в духе верующего [9].

Может сложиться представление, что Лосев и Флоренский дают субъективистское определение чуда, рассматривая его не как эмпирический факт, а как феномен индивидуального религиозного сознания – определение, противоречащее онтологизму русской религиозной философии. Но философы, особенно Лосев, не случайно подчеркивают символизм чуда. В их понимании символ – встреча двух планов бытия, двух реальных субъектов. Важность изучения природы символа для понима-

ния специфики религиозного сознания была всесторонне осознана и выражена именно в русской религиозной философии Серебряного века – века символистов. В «Философии имени» Лосев дает описание символа, принципиально важное для понимания диалектики религиозного сознания: «Предполагая чувственное инобытие и чувственно алогическое становление, символ для уразумения требует преодоления этой инобытийной сферы, ибо он есть, как чисто смысловая картинность, все же нечто устойчивое и четко очерченное. Но, преодолевая это инобытие, мы видим, что оно все время переходит в устойчивость и смысл... Так символ живет антитезой логического и алогического, вечно устойчивого, понятного и – вечно неустойчивого, непонятного, и никогда нельзя в нем от полной непонятности перейти к полной понятности» [10, с. 699]. По отношению к религиозному сознанию инобытие, о котором пишет Лосев, и есть то сверхъестественное, которое не обнаруживает общезначимых признаков реальности, но обладает высочайшей значимостью для жизни верующего человека.

Тесно связанной с проблемой гносеологического статуса религиозного опыта выступает проблема корреляции между индивидуальным религиозным опытом и религиозной традицией. Для П.А. Флоренского личный религиозный опыт верующего – душа его религиозной жизни, а догматическая традиция – тело. Главное, что стремится отметить П. Флоренский, – это безжизненность догматической традиции (и традиции как таковой) без религиозных переживаний верующих, и бесосновность, призрачность религиозных переживаний без коллективного опыта Церкви, закрепленного в догматах.

С.Н. Булгаков также настаивает на диалектике индивидуального опыта и догматической традиции в религии. По его рассуждениям, если содержание веры истинно, объективно, то оно стремится стать общезначимым, всеобщим. Поэтому содержание религиозного опыта как обнаружения трансцендентного, присущее многим, делает религиозный опыт кафоличным, соборным. На основе этого люди объединяются в церковь.

С.Л. Франк считает основополагающей для религии веру-достоверность, веру-знание, которая существует только потому, что опирается на самообнаружение Бога (или Святыни, или Реальности) в

человеческой душе, то есть на индивидуальный религиозный опыт. Приоритетная значимость для С. Франка личного религиозного опыта обусловила то, что Франк, будучи православным верующим, тем не менее, выступал против слепого подчинения личных суждений авторитету догматики. В церковном догмате русский философ видит две стороны: определенное содержание религиозного опыта и застывшую словесную формулу. Последняя может выступать пространством для критики, первая же есть «феноменологическое описание» внутреннего переживания реальности «Бог-со-мной» [8, с. 267–271]. Поэтому для Франка и идея *inspiratio verbalis* христианского богословия есть выражение бессмысленного идолопоклонства, но и отвержение религиозных авторитетов нелепо. Данная нелепость или неправомерность объясняется двумя положениями. Во-первых, не у каждого человека мистическое откровение может быть началом религиозной жизни, и в этом обучение (а любое обучение опирается на авторитет) способствует обретению религиозной вере. Во-вторых, поскольку религиозный опыт, по утверждению Франка, не является чистой субъективностью, а имеет объективное содержание, постольку религиозные авторитеты и догматы служат некими образцами, эталонами религиозного опыта. Оставаясь в рамках аксиологического подхода к религии, Франк определяет догматы как оценочные суждения – «утверждение ценности чего-либо» [8, с. 275]. Религиозный авторитет предстает в таком свете в качестве авторитета, свободно признанного личностью через усмотрение компетентности его религиозного опыта.

Диалектика индивидуального религиозного опыта и религиозной традиции, непосредственного религиозного переживания и догматического определения позволяет русским философам увидеть внутренние источники развития конфессиональной системы. Многообразие живого религиозного опыта в единстве с догматической определенностью традиции позволяет религии быть полноценной духовно-практической деятельностью, в которой личность, обладая духовной автономией, признает религиозные авторитеты. Диалектика религиозной автономии и гетерономии (ориентации на авторитеты) служит основой религиозного воспитания. С.Н. Булгаков и С.Л. Франк пишут о том, что религиозной вере можно и нужно учиться.

Русские религиозные философы отождествляют религиозный и мистический опыт. При этом С.Л. Франк иногда употребляет термин «религиозно-мистический опыт», понимая под ним сосредоточение сознания на первичном абсолютном бытии, что в большинстве случаев выражается у Франка термином «религиозный опыт». П.А. Флоренский особо указывает на необходимость для мистического содержания быть выраженным во внешнем опыте и способом такого выражения считает символы. Проблема выражения содержания религиозно-мистических переживаний – «выражения невыразимого» – тесно связана с проблемой определения специфики языка религии. Эту связь можно выразить вопросом: «Как в языке выражается содержание религиозного сознания, и какие ограничения на использование языковых средств накладывает религиозное сознание?»

Следует отметить, что систематические исследования языка религии в западной философии начинаются с 20-х гг. XX в. (если, конечно, не принимать во внимание рассуждения Д. Юма и И. Канта о различии аналитических и синтетических суждений и о роли последних в религии) и носят в основном характер логических исследований, нацеленных на установление смысла религиозных суждений. Общим для этих исследований является инструментальный подход к языку – язык рассматривается как средство выражения мысли. Такой подход в корне был неприемлем для русских философов-«имяславцев»: П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, А.Ф. Лосева. Они отстаивали символическую природу языка, где слово-символ – это определенный род бытия. С их точки зрения, язык не средство выражения мысли, а та среда, где мысль объективируется. Поэтому перед русскими религиозными философами не стоял вопрос об осмысленности религиозных высказываний. Так же, как и вопрос об их соответствии эмпирическим фактам, поскольку он в качестве мировоззренческой предпосылки имеет признание существования только одной реальности – эмпирической. Вопрос о когнитивной значимости религиозных суждений решался положительно.

Вообще, логико-семантическая сторона языка была не столь важна для русских религиозных философов, как сторона онтологическая. Специфика философии языка Флоренского, Булгакова и Лосева состоит в признании онтологизма имени – это отмечают все исследователи их

творчества. Язык, по мнению названных русских философов, выражает предмет религиозного опыта символически. Слово (имя) есть символ, своего рода синергия говорящего и именуемого. Или антиномия, поскольку в слове сверхъестественное проявляется как естественное. Ведь слова, выражающие сверхъестественные сущности, произносятся с помощью естественных органов речи, звучат естественным образом в естественном пространстве и времени.

С таким пониманием природы имени связан и ответ на вопрос об ограничениях, которые накладывает на язык религиозное сознание. Слова не произвольные метки, поэтому и употребление их не может быть бездумным. Особенно это относится к личным именам, тем более, если эти имена относятся к сфере сверхъестественных сущностей. Имя магично, от имени зависит судьба, а призывание Имени Божия – непременно условие обожения. Поэтому религиозный дискурс отличается предельной выстроенностью и даже некоторой клишированностью молитвенных предложений. Поэтому суесловие и божба для верующего – грех.

Но есть и другая сторона проблемы – насколько адекватны высказывания религиозного языка о сверхъестественном. Для Флоренского, Булгакова и Лосева ответ на этот вопрос не представляет особой сложности. Он таков: настолько, насколько символ адекватен символизируемому, насколько в явлении выражается сущность. Феноменалистичность языка по отношению к предметам, о которых совершаются высказывания – вот та позиция, на которой стоят русские философы. Даже если слово «затерто» повседневным словоупотреблением, религиозная интуиция, равно как и опыт профессионала-исследователя, указывают на ту сверхъестественную сферу, с которой связано имя. Поэтому неслучаен интерес названных философов, особенно П. Флоренского, к этимологиям. Впрочем, в языке все важно. Если слово «обалтывается», то оно утрачивает или, по крайней мере, резко снижает свою магическую силу. Если молитва творится с использованием многих эпитетов и метафор, то так проявляется «осторожность» языка в отношении именуемого. Если речь мистика замирает в апофатическом молчании, то явившееся ему оказалось чрезмерным для сознания, и будет выражено потом, когда сознание подыщет адекватные и «осторожные» слова.

Таким образом, четыре крупные проблемы современной философии религии нашли выражение в антиномическом дискурсе П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, С.Л. Франка, А.Ф. Лосева – проблемы определения сущности религии, гносеологического статуса религии, корреляции индивидуального религиозного опыта и конфессиональной традиции, специфики языка религии. Разумеется, религиозное сознание названных философов обуславливало решение указанных проблем в религиозном ключе. Но такое решение было решением философским и в качестве такового оно не утратило значимости и по сей день.

Сущность религии эти философы усматривали в личных отношениях человека с трансцендентным Абсолютом. Такое определение религии не является оригинальным вкладом указанных мыслителей в философию. Подобное можно найти, например, у Николая Кузанского или у В.С. Соловьева. Но эта «неоригинальность» служит свидетельством, во-первых, конфессиональной неангажированности русских философов, во-вторых, закономерного видения сути религии изнутри самой религии. Данное определение религии функционирует и в современных философских исследованиях религии.

Русские религиозные философы описали познавательный компонент религиозного опыта и особо отметили его несводимость к эмпирическому познанию. Эпистемологическая ценность этого компонента определяется мировоззрением индивида: для религиозной личности он ценен безусловно и преимущественно, для нерелигиозной – иллюзорен и фантастичен. Антиномический дискурс позволил русским религиозным философам выразить единство веры и знания в религиозном сознании, показать схоластичность вопроса о приоритете одного над другим. Кроме того, русские религиозные философы дали философское определение чуда, в котором чудо предстает не как эмпирический факт, а как интерпретация факта в религиозном сознании. Представляется, что интерпретативная концепция чуда заслуживает внимания со стороны современной философии религии.

Диалектика индивидуального религиозного опыта и коллективного конфессионального опыта в религиозной системе, а также религиозного опыта и догматической традиции позволяет исследовать эту систему как

динамичную, развивающуюся, содержащую внутренние противоречия, которые служат источником ее развития.

Символически-синергичная концепция религиозного языка была новым словом в философии начала XX в. и остается оригинальной лингвофилософской концепцией в современном знании. Она дает объяснение специфики религиозного дискурса, его задач и возможностей, особенно, специфики вербальной составляющей религиозного культа.

Литература

1. *Кимелев Ю.А.* Современная западная философия религии. М.: Мысль, 1989. 285с.; Суинберн Р. Философия религии в англо-американской традиции / пер. с англ.// Философия религии: альманах. М.: Наука, 2007. С. 89-136.
2. *Флоренский П.А.* Столп и Утверждение Истины // Флоренский П.А. Сочинения: в 2 т. М.: Правда, 1990. Т.1. Ч.1. 490 с.
3. *Флоренский П.А.* Разум и диалектика // Флоренский П.А. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1996. Т.2. С. 131-142.
4. *Булгаков С.Н.* Свет Невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. 415 с.
5. *Флоренский П.А.* Православие // Флоренский П.А. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1996. Т.1. С. 638-662.
6. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. С. 21-186.
7. *Франк С.Л.* Этика нигилизма // Франк С.Л. Сочинения. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. С. 97-144.
8. *Франк С.Л.* С нами Бог. Три размышления // Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 217-404.
9. *Флоренский П.А.* О суеверии и чуде // Флоренский П.А. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1996. Т.1. С. 44-69.
10. *Лосев А.Ф.* Философия имени //Лосев А.Ф. Бытие - Имя - Космос. М.: Мысль, 1993. С. 613 - 801.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 417.3

РОЛЬ ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА

С.Г. Агапова

доктор филологических наук, профессор

Исследуется история развития лингвистики текста и роли дискурсивного подхода на современном этапе развития науки. Понятие «дискурс» оказывается взаимосвязанным с понятием «текст», но при этом отличается обязательным наличием всех социальных параметров происходящего, прагматических факторов его осуществления. Кроме того, представление о тексте как продукте дискурсивной деятельности позволяет анализировать его как явление статическое и считать его результатом создания успешной коммуникативной ситуации по мнению ее участников.

Ключевые слова: дискурс, текст, лингвистика текста.

В настоящее время актуальными становятся исследования в русле лингвистики текста. Как отмечает Е.С. Кубрякова, развитие лингвистики текста сопровождалось различного рода дискуссиями о том, нужна ли вообще эта дисциплина – наука о текстах, что именно является непосредственной областью ее анализа. Кроме того становится очевидно, что рассматриваемая нами дисциплина не имеет общепринятого определения главного своего объекта – текста, и почти каждое исследование в данной области начинается с размышлений о том, что же такое текст и какие признаки или свойства характеризуют то, что обозначается данным термином [11, с. 72].

В качестве главных подходов к определению объекта лингвистики текста в истории развития данной дисциплины возможным представ-

ляется выделить: традиционный, функционально-прагматический и антропоцентрический подходы.

1. Начало разработки отечественной лингвистики текста относится к дореволюционной лингвистике, когда ряд ученых (А.А. Потебня, Д.Н. Овсянников-Куликовский, А.М. Пешковский) обратили внимание на наличие более крупных, чем предложение, синтаксических единств. Позже, в 40-х гг. XX в., В.В. Виноградов, Н.С. Поспелов и др. совершенно определенно заявили о необходимости изучения текстовой связанности предложений. Так, например, В.В. Виноградов утверждал, что одним из разделов грамматики должно быть учение о сложном синтаксическом целом и синтагмах как его составных частях.

Таким образом, в рамках традиционного для классического структурализма подхода в конце 40-х гг. выдвинулось синтаксическое направление в изучении единиц сверхфразового уровня. Объектом исследования было признано сверхфразовое единство, состоящее из нескольких предложений, которые выражают «отдельное авторское высказывание, непосредственно адресованное слушателю или читателю» и имеют «замкнутую синтаксическую структуру» [18, с. 41].

Следует отметить, что изначально текст рассматривался грамматистами лишь как фон для раскрытия внутреннего строя предложения. Другими словами, текст в отношении к предложению сводился к понятию диагностического минимума, который является необходимым для раскрытия функционального назначения различных сторон, форм и элементов предложения.

2. После длительного периода увлечения трансформационной грамматикой в 60-е гг. ученые (П. Хартман, М.А.К. Халлидей, Р. Хасан и др.) стали призывать к возврату изучения естественного языка в его коммуникативной функции и созданию лингвистики текста [3, с. 116].

В целом, функционально-прагматический подход в 60-70-е гг. был связан с возрастающим интересом к проблемам семантики, функциональной лингвистики, теории речевой деятельности, социо- и прагмалингвистики. Закономерность интереса современной лингвистики к изучению текста обусловлена прежде всего стремлением объяснить язык как средство коммуникации (Т.А. van Dijk, W. Dressler, S. Schidt), поскольку «неоспорим тот факт, что всякий текст вписан в контекст

коммуникации, т.е. текст создается в целях коммуникации» [1, с. 141]. Такая тенденция, по мнению Г.К. Шаиковой, определяет прагматический аспект анализа текста, необходимость в котором повседневно ощущается в исследованиях различных проблем лингвистики текста [20, с. 126].

Прагматика текста своим содержанием обеспечивает воздействие соответствующим структурным членением текста, определенным подбором языковых средств, наполненных прагматическим содержанием, включающем в себя не только смысловую категорию текста и передающем информацию о внешнем мире (объекте коммуникации), но и сообщающем об участниках коммуникативного акта и о цели общения, что приводит к возникновению прагматического эффекта. Другими словами, происходит уяснение и активное восприятие декодирования прагматического содержания текста, той прагматической установки, которая лежит в его основе [12, с. 14].

Очевидным представляется то, что прагматика рассматривает явления языка в аспекте человеческой деятельности. Так, по мнению В.Г. Гака, «если синтаксис в приложении к языку объясняет, как устроено высказывание, как говорит человек (в плане высших форм языка), если семантика показывает, что он говорит, что означает данное высказывание, то прагматика стремится раскрыть, в каких условиях и с какой целью в данном случае говорит человек» [5, с. 13]. Иными словами, прагматику интересует то, в каких условиях коммуникативной ситуации, с какими намерениями осуществляется речевое общение, и достигаются ли при этом намеченные цели коммуникативного взаимопонимания и коммуникативного воздействия.

3. Антропоцентрический подход. Как правило, антропоориентированная лингвистика рассматривает явления языка в тесной связи с человеком, его мышлением, духовно-психическим складом, культурой, коммуникативными потребностями и т.п. Функционирование языка полностью зависит от его носителя, т.е. человека, говорящей и мыслящей личности, от его способности создавать языковые комбинации и реализовывать их среди участников коммуникации. При антропоцентрическом подходе к языку в центре внимания оказывается языковая компетенция субъекта, т.е. использование языка, его функционирование

в речи, что в конечном итоге способствует верификации языка-речи как онтологически цельного, единого феномена [13, с.7].

Антропоцентрическое описание может выявить те субъективные факты, которые было трудно увидеть за завуалированной объективностью и желанием представить идеализированную сущность, не доходя до подлинной истинности – представления говорящего. Такой взгляд на язык дает возможность выдвинуть в центр лингвистических исследований уровень текста, способного объединить семантический и прагматический аспекты и реализовать себя как языково-речевое образование.

В настоящее время текст рассматривается не только как контекстный минимум диагностики смысла, а как конечная сфера выхода функций элементов языка в процессе речеобразования и как знаково-тематическое формирование, осуществляющее раскрытие определенной темы, объединяющей все его части в информационное единство [2, с. 70]. Однако несмотря на существование различных подходов, следует признать, что общепринятое определение текста до сих пор отсутствует. Пытаясь дать определение этому понятию, ученые указывают на разные стороны этого явления: 1) существование его создателя, реализующего в тексте некий замысел (Д.Н. Лихачев); 2) основополагающую роль текста как средства вербальной коммуникации (О.Л. Каменская); 3) на функциональную завершенность этого речевого произведения (А.А. Леонтьев) и др.

Итак, ключевое понятие «текст» (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) в широком, семиотическом значении понимается как осмысленная последовательность любых языковых единиц в обрядах, ритуалах, танцах, любой семантически наполненный фоно- и видеоряд. В узком, лингвистическом понимании текст представляет собой прежде всего последовательность вербальных знаков [17, с. 5-39; 8, с.98].

По мнению И.Р. Гальперина, текст является произведением речетворческого процесса, которое обладает завершенностью, объективировано в виде письменного документа, литературно обработано в соответствии с типом этого документа и состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную установку [6, с.18].

Тексты различаются по степени своей приближенности и отношению к действительности. Будучи продуктом естественного языка, они представляют собой первичную моделирующую систему, т.е. с их помощью человек учится понимать окружающий мир, узнает имена явлений и предметов объективной действительности. Такого рода тексты отражают мир в системе общепринятых понятий.

Художественные (литературные) тексты являются вторичной моделирующей системой, в которой рефлексия об объективном мире сочетается с вымыслом, становясь способом передачи авторского отношения к персонажам и описываемой действительности. Такого рода тексты отражают художественную модель мира в системе субъективно-авторских образов [8, с. 99].

Мы полагаем, что трудности определения понятия текста связаны с тем, что сведение всего множества текстов в единую систему и обнаружение за всем этим множеством того набора достаточных и необходимых черт, которые были бы обязательными для признания текста образующим категорию классического типа, остаются достаточно сложными и на современном этапе развития лингвистики текста. Однако с появлением дискурсивного подхода, который пришел на смену статическому подходу к языку, мы получили возможность перейти на новый уровень в анализе текста, переосмыслить само ключевое понятие современной лингвистики «текст», поскольку дискурсивный подход обладает большей объяснительной силой по сравнению с его предшественниками [3, с. 117]. Таким образом, утверждение в современных лингвистических исследованиях термина «дискурс» стало знаком поворота науки о языке в сторону лингвистики «внешней» [16, с. 88-91].

На наш взгляд, следует пояснить, что именно представляет собой термин дискурс, ставший актуальным в научных работах, выполненных в русле филологии, с конца 60-х гг. Понятие «дискурс» в общем смысле применяется для исследования и описания явлений, относящихся к речи. Однако существование многочисленных лингвистических школ и их теоретических направлений привело к появлению широкого диапазона определений «дискурса», и, соответственно, послужило результатом отсутствия его единого, четкого, общепризнанного определения, охватывающего все случаи его употребления.

В целом, дискурс (фр. discours, англ. discourse, от лат. discursus «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор») представляет собой речь, процесс языковой деятельности; способ говорения. Многозначный термин ряда гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредованно предполагает изучение функционирования языка, – лингвистики, литературоведения, семиотики, социологии, философии, этнологии и антропологии.

Как справедливо отмечает М.Л. Макаров, широкое употребление дискурса как родовой категории по отношению к понятиям речь, текст, диалог сегодня все чаще встречается в лингвистической литературе, в то время как в философской, социологической или психологической терминологии оно уже стало нормой» [14, с. 5]. Дискурс мыслится как субстанция, которая не имеет четкого контура и объема и находится в постоянном движении [19, с. 66].

Очевидно, что понятия «текст» и «дискурс» тесно взаимосвязаны, при этом каждое из указанных явлений обладает своими дифференциальными признаками. Так, термин «дискурс» близок по смыслу к понятию «текст», но при этом он подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения. В противоположность этому, текст мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности, языковое произведение неограниченной длины [9].

Иногда «дискурс» понимается как включающий одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст, и ее результат (т.е. текст); именно такое понимание является предпочтительным. Иногда встречающиеся попытки заменить понятие дискурса словосочетанием «связный текст» не слишком удачны, так как любой нормальный текст является связным.

В связи с постановкой данной проблемы интересными представляются теоретические взгляды и принципы анализа текста, построенные на оппозиции «дискурс – текст», тех ученых, которые взяли за основу размышления Э. Бенвениста о тексте, как об абстрактной единице языка наивысшего уровня, а о дискурсе как наблюдаемом проявлении языка, как тексте, взятом в событийном аспекте. Авторы предлагают следующее разграничение данных теоретических понятий: «Дискурс – са-

мо речевое общение, деятельность, а в ситуации создания письменного текста – это упорядоченное (в соответствии с законами жанра и с помощью различных дискурсивных приемов») изложение, подача научных знаний. Текст – это организованное единство языковых единиц и их отношений (текстовых связей, результат речевой деятельности)» [4, с.2].

Другими словами, согласно этой трактовке, дискурс – это процесс, а текст – его результат, отражающий не столько специфику видов речевой деятельности (говорения, письма, слушания, чтения), сколько речемыслительное творчество говорящего, т.е. деятельностный подход в понимании дискурса редуцируется к способу организации содержания речевого общения, дискурс предстает текстом (связным выражением и сообщением мысли) в процессе речевого общения [15, с. 35-36].

Такая интерпретация дискурса не только утверждает значимость когнитивной составляющей процесса общения, но и обосновывает необходимость анализа текста как со стороны его содержания, так и со стороны способа его речевой организации, причем в их единстве. То или иное содержание предстает в тексте не только отражением формы речевого акта, но и как отображение коммуникативной операции, или дискурсивной процедуры, так как в процессе общения знание не просто «передается», но и выступает в качестве тезиса, аргумента, доказательства, оценки, прогноза, вердикта, предположения, сомнения и т.д.

Г.Н. Манаенко предлагает ввести третью сторону соотношения в модели дискурса – идеологию – как социальную действительность определенного социума в некий исторический период, поскольку, по ее мнению, неправомерным оказывается сведение анализа дискурса только к внутренней организации текста как связного изложения содержания («рационального способа передачи знания») (15, с. 36).

Согласно мнению о том, что понятия «дискурс» и «текст» иногда неоправданно разграничивают по двум формам языковой деятельности – использующей и не использующей письмо, предполагается, что такой подход весьма неадекватен ввиду того, что коммуникативное событие может быть и письменным, и устным, потому что дискурс есть «текст + ситуация (взаимодействие автора и адресата)» [7]. Нам представляется очевидным, с когнитивной и языковой точек зрения понятия дискурса и

текста связаны причинно-следственной связью: текст создается в дискурсе и является его «детищем».

По мнению Е.С. Кубряковой (2001), ракурс рассмотрения указанных понятий различен. Дискурс требует при подходе к нему обязательного учета всех социальных параметров происходящего, всех прагматических факторов его осуществления.

Как мы уже отмечали, в модель дискурса обязательно входит социальная составляющая, а, следовательно, изучение дискурсивной деятельности вне культурологических и социально-исторических данных, вне сведений о том, кто проводил дискурсивную деятельность, для чего, при каких условиях, с каких позиций и т.д. оказывается невозможной. Текст, в свою очередь, можно анализировать, абстрагируясь от многого из указанного перечня, довольствуясь тем, что можно из него извлечь, изучая его как завершенное языковое произведение.

Другими словами, текст является явлением возникающего характера по ходу осуществления определенного процесса, и потому он изучается именно в своей завершенной форме – как нечто конечное. Это, по мнению Е.С. Кубряковой, и отличает его от дискурса, изучение которого как бы естественно следует процессу его возникновения.

«Дискурс – это явление, исследуемое on-line, в текущем режиме и текущем времени, по мере своего появления и развития. Во всяком случае, дискурсивный анализ требует восстановления этого процесса, если даже изучается его результат <...> Текст же в сложившемся окончательно виде создает <...> особую материальную протяженность, последовательность связанных между собой предложений и сверхфразовых единиц, образующих семантическое, а точнее – семиотическое пространство» [11, с.18-27].

Таким образом, представляя собой общепринятый тип речевого поведения субъекта в какой-либо сфере человеческой деятельности, детерминированный социально-историческими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих и отображающих его специфику, понятие «дискурс» оказывается взаимосвязанным с понятием «текст», но при этом отличается обязательным наличием всех социальных параметров происходящего, прагматических факторов его осуществления.

Представление о тексте как продукте дискурсивной деятельности позволяет анализировать его как явление статическое, зону погашения сил и считать его результатом создания успешной коммуникативной ситуации по мнению ее участников.

Литература

1. *Ануфриева С.С.* Проблема восприятия текста реципиентом с позиции коммуникативно-деятельностного подхода // От слова к тексту: Материалы докладов на Международной конференции. Минск, 2000г. В 3 ч. Ч.3. / Отв. ред. Н.П. Баранова. Мн.: МГЛУ, 2000. С. 141.
2. *Блох М.Я.* Теоретические основы грамматики. М., 2004. С. 70.
3. *Боева-Омелечко Н.Б.* Отражение развития лингвистики текста в ее терминологическом аппарате // Языки профессиональной коммуникации. Сб. ст. III международной научной конференции. Т.1. Челябинск, 2007. С. 116-119.
4. *Варшавская А.И.* Диалектика текста: в 2т. Т.1. Спб.: изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. С.2.
5. *Гак В.Г.* Теоретическая грамматика франц. яз. Синтаксис. М., 1981. С. 13.
6. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.С. 18.
7. *Дискурс и текст. Дискурс и диалог // <http://yazykoznanie.ru/content/view/-61/259/>.*
8. *Живоглядов А.А.* Поэтическая функция английских антропонимов в контексте ключевых понятий филологического анализа текста // Филологические науки. 2010. №1. С. 98-109.
9. *Кибрик А.* Текст // www.krugosvet.ru.
10. *Кубрякова Е.С.* Текст и его понимание // Русский текст. 1994. №2. С. 18-27.
11. *Кубрякова Е.С.* О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т.1. М., 2001. С. 72-81.
12. *Кушкарлова Г.К.* Коммуникативно-прагматические функции глаголов прямой речи в художественном тексте: Дисс. ...канд. филол. наук. Алма-Ата, 1999. С.14.

13. *Ли В.С.* Парадигмы знания в современной лингвистике: Учебное пособие. Алма-Ата, 2003. С. 17.
14. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М., 2003. С. 50.
15. *Манаенко Г.Н.* Дискурс и его составляющие // Язык. Дискурс. Текст: Материалы III международной научной конференции. Ростов н/Д.: изд-во ЮФУ, 2007. С. 35-37.
16. *Милевская Т.В.* Дискурс, речевая деятельность, текст // Теория коммуникации & прикладная коммуникация. Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып.1. Ростов н/Д.: ИУБиП, 2002. С. 88-91.
17. *Николаева Т.М.* Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в лингвистике. Вып.8. М., 1978. С. 5-39.
18. *Поспелов Н.С.* Проблема сложного синтаксического целого современного русского языка // Ученые записки [МГУ], 137. Труды кафедры рус. яз. М., 1948.С. 41.
19. *Ревзина О.Г.* Дискурс и дискурсивные формации // Критика и семиотика. Вып.8. Новосибирск, 2005. С. 66-78.
20. *Шаикова Г.К.* К вопросу об определении и изучении понятия «текст»//Язык. Дискурс. Текст. II Международная научная конференция: Труды и материалы. Ч.II.

Педагогический институт Южного федерального университета
12 марта 2010 г.

УДК 415

К ВОПРОСУ О БАЗОВЫХ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЯХ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Л.В. Гущина

кандидат филологических наук, доцент

Статья посвящена изучению базовых коммуникативно-прагматических функций диалогического дискурса. Диалогический дискурс рассматривается как результат совместной коммуникативной деятельности двух или более индивидуумов, включающий кроме собственно речевого произведения определенный набор экстралингвистических признаков, обеспечивающих адекватное понимание сообщаемого. В качестве его основных коммуникативно-прагматических функций мы рассматриваем коммуникативную, когнитивную и фатическую функции.

Ключевые слова: диалогический дискурс, коммуникативно-прагматические функции, языковые функции, коммуникативная функция, когнитивная функция, фатическая функция.

Диалогическая речь, как феномен человеческого общения, бытия и сознания и первичная форма вербального воздействия, давно привлекает к себе внимание специалистов в различных областях научного знания. Глобальное понимание диалога и диалогических отношений в отечественной филологии восходит к трудам М.М. Бахтина, согласно которому диалогические отношения «глубоко своеобразны и не могут быть сведены ни к логическим, ни к лингвистическим, ни к психологическим, ни к механическим, ни к каким-либо другим природным отношениям» [5, с. 303]. Диалогический характер носит человеческое мышление в целом, и процесс понимания в частности.

Наряду с понятием «диалог» в научный обиход введено понятие «диалогичность», применимое к большему количеству объектов: не только к внешней речи в различных ее проявлениях, но и к речи внут-

ренней, а также по отношению к самому мыслительному процессу. Под *диалогичностью* понимают учет адресантом (автором) речи фактора адресата (реального или гипотетического, воображаемого), его смысловой позиции. В речи, имеющей внешнее выражение, данная коммуникативная ориентация обозначается при помощи определенных языковых средств. Данная категория способна воплощаться в речевых произведениях разных типов, в которых реплики разных коммуникантов сменяют друг друга, а также речевые произведения, созданные одним субъектом, но с отчетливо выраженной ориентацией на другого, апелляцией к нему, предугадыванием его возможной реакции на сообщаемое. Такими речевыми произведениями могут служить, например, *диалогические дискурсы*.

Мы рассматриваем *диалогический дискурс* как результат совместной коммуникативной деятельности двух или более индивидуумов, включающий кроме собственно речевого произведения определенный набор экстралингвистических признаков (конситуативные показатели, определенные пресуппозиции и т.п.), обеспечивающих адекватное понимание сообщаемого. Другими словами, *диалогический дискурс* – это комплексное многомерное образование, представляющее собой сложную систему взаимодействия и взаимосвязи многоаспектных лингвистических и экстралингвистических факторов.

На наш взгляд, диалогический дискурс обладает рядом коммуникативно-прагматических функций, неразрывно связанных с коммуникативно-прагматическими функциями языка, поскольку они реализуются посредством употребления языковых средств, выражающих отношение говорящего к содержанию высказывания, к адресату. Мы полагаем, следует прежде всего определить, что представляет собой понятие «языковая функция». Осознание важности выяснения и изучения функций языка для исследования его как в теоретическом, так и в прикладном аспектах особенно ярко проявляется в лингвистическом функционализме – широко распространенном в языкознании XX в. теоретическом подходе, где понятие функции языка является ключевым, так как считается, что фундаментальные свойства языка не могут быть описаны без обращения к данному понятию. В рамках функционализма язык рассматривается как инструмент для выполнения своих функций, как ору-

дие, средство для выполнения определенных целей и реализации человеком определенных намерений [10; 17].

Функции языка, таким образом, могут быть приравнены к его сущностным характеристикам, поскольку их изучение помогает ответить на вопрос: что есть язык? Принятие же основополагающего постулата функционализма о примате функции по отношению к форме и об объяснимости формы функцией, как представляется, дает возможность приблизиться к пониманию того, почему язык (и язык в целом, и каждый конкретный языковой факт) устроен так, как он устроен. Необходимо отметить, что понятие функции употребляется в языкознании как по отношению к языку в целом, обозначая его роль (употребление, назначение) в человеческом обществе, так и применительно к единицам языка, означая детерминированное соответствие (зависимость) единиц одного множества единицам другого множества [20, с. 564]. Так, функция языка, согласно А.В. Аврорину, – это «практическое проявление сущности языка, реализации его назначения в системе общественных явлений, специфическое действие языка, обусловленное самой его природой, то, без чего язык не может существовать, как не существует материя без движения» [1, с. 34].

О.С. Ахманова определяет языковые функции как представляющие собой различные стороны речевого сообщения, которые понимаются как реализация разных возможностей или свойств речевого акта, актуализирующего потенциальные свойства соответствующих средств языка [4, с. 507-508].

Следует уточнить, что в языкознании слово «*функция*» обычно употребляется в смысле «производимая работа», «назначение», «роль». Первейшей функцией языка считается коммуникативная (от лат. *communicatio* «общение»), поскольку его назначение – служить орудием общения посредством обмена мыслями. Но язык не только средство передачи «готовой мысли». Он и средство самого формирования мысли. По мнению Л.С. Выготского, мысль не просто выражается в слове, но и совершается в нем.

Таким образом, следует отметить, что в отношении определения функций языка в лингвистической традиции существует ряд подходов, различающихся количеством выделяемых функций, их наименованиями

(в этой области наблюдаются терминологические расхождения) и составом. Данный вопрос решается в зависимости от направления, в русле которого он рассматривался, и от исходной общей концепции языка. Традиционно большинством исследователей, занимающихся данной проблемой, выделяется от одной [16] до нескольких функций языка.

На наш взгляд, невозможно говорить о том, что в определенном диалогическом дискурсе реализуется только одна функция языка. Очевидно, что в процессе порождения диалога происходит взаимодействие целого комплекса языковых функций, среди которых мы полагаем возможным выделять *базовые функции* (способствующие порождению самого процесса коммуникации, обеспечивающие ее протекание, другими словами, те функции, которые являются обязательными в ситуации возникновения диалогического дискурса); *доминирующую функцию* (определяющую коммуникативную целенаправленность дискурса); *дополнительные функции* (привносящие дополнительные оттенки коммуникативной целенаправленности дискурса).

К базовым *функциям* мы относим *коммуникативную, когнитивную и фатическую* функции языка, поскольку полагаем, что именно их наличие и взаимосвязь обеспечивают появление самого диалогического дискурса. Логично предположить, что ни один диалогический дискурс не может быть организован, если эти функции не реализуются в речи. В качестве *доминирующей* и *дополнительной функций* могут выступать *регулятивная, экспрессивная (эмотивная), метаязыковая, поэтическая* и др., непосредственно определяющие целенаправленность диалогического дискурса. Присутствие дополнительных функций вносит свои коррективы, усиливает воздействие доминирующей функции и, как следствие, порождает более сложную систему диалогического дискурса.

Настоящая работа посвящена рассмотрению базовых функций диалогического дискурса. ***Коммуникативная функция*** представляет собой основную функцию языковых знаковых систем. Без необходимости в коммуникации не было бы и языка, но без языка не было бы и современного человеческого общества. Системы языковой коммуникации дополняются и совмещаются с системами внеязыковых коммуникаций; и сама языковая коммуникация не может быть понята до конца без параллельного рассмотрения внеязыковых коммуникаций.

Таким образом, в лингвистической традиции приоритетная роль отводится, безусловно, *коммуникативной функции* – быть важнейшим средством человеческого общения, коммуникации, обеспечения взаимопонимания между людьми в человеческом обществе. При этом, согласно одним исследователям, это его единственная функция, поскольку: «...как бы ни были своеобразны цели использования языка, язык остается единым по своей природе, имеющим одну цель – установление взаимопонимания в процессе коммуникации» [16, с. 3]. По мнению других исследователей, не отрицающих полифункциональности языка, коммуникативную функцию следует поставить на первое место в ряду остальных, присущих языку, так как он является средством общения в первую очередь, что и составляет его главную сущность [1; 12; 15]. Согласно точке зрения сторонников абсолютного «превосходства» коммуникативной функции над всеми прочими, остальные его функции, в том числе когнитивная, производны, причинно-зависимы от коммуникативной [37].

Поскольку любая коммуникация представляет собой обмен информацией в человеческом общении: обмен представлениями, идеями, ценностными ориентациями, настроениями, чувствами и т.п. между людьми в ходе совместной деятельности, то, соответственно, содержание языкового общения составляет вся та разнообразная *информация*, которая передается во всех и любых коммуникативных актах, реализующих те или иные функции речевого общения: объективно-логическая информация, субъективно-психологическая, информация о коммуникативных намерениях говорящего по отношению к адресату, информация фатическая, метаязыковая, эстетическая [23].

Следует отметить, что *информацию* составляют сведения, доступные для понимания и важные для поведения того, кому они адресованы. Текст считается информативным только тогда, когда адресат готов к его восприятию, и когда содержащиеся в нем сведения каким-то образом окажут влияние на его поведение. Информация передается в пространстве и во времени. Благодаря языку осуществляется преемственность человеческой культуры, происходит накопление и усвоение опыта, выработанного предшествующими поколениями [24].

В соответствии с различной природой информации в науке выделяют отдельные стороны коммуникативной функции – ряд более частных функций: *констатирующую*, служащую для простого «нейтрального» сообщения о факте; *вопросительную* – для запроса о факте; *апеллятивную* (от лат. *appello* «обращаюсь к кому-л.»), являющуюся средством призыва, побуждения к тем или иным действиям; *экспрессивную*, выражающую (подбором слов или интонацией) личность говорящего, его настроения и эмоции; *контактоустанавливающую*, создающую и поддерживающую контакт между собеседниками, когда передачи сколько-нибудь существенной информации еще (или уже) нет (ср. формулы приветствия при встрече и прощании, обмен репликами о погоде и т. п.); *метаязыковую*, объясняющую языковые факты (например, значения слова, непонятного для собеседника); *эстетическую*, оказывающую эстетическое воздействие. Особое место занимает функция *индикатора* (показателя) принадлежности к определенной группе людей (к нации, народности, к той или иной профессии и т. д.). В случае сознательного использования этой функции она превращается в своеобразное средство самоопределения индивида в обществе.

Когнитивная (познавательная) функция. С коммуникативной функцией языка неразрывно связана вторая его центральная функция – *когнитивная (познавательная, мыслеформирующая)*. Имея в виду эту функцию, В. Гумбольдт называл язык «образующим органом мысли». Органическое единство двух центральных функций языка и непрерывность его существования в обществе делают язык хранителем и сокровищницей общественно-исторического опыта поколений. Говоря о роли языка в познании, следует различать два аспекта: 1) участие языка, точнее системы языковых значений (как компонента сознания человека), и речемыслительных механизмов сознания в процессах предметного восприятия и формирования представлений, понятий, суждений, умозаключений; участие языка в различных мыслительных операциях (сравнение, анализ, синтез, индукция, дедукция и т. п.), а также в механизмах памяти; 2) участие языка в хранении и передаче от поколения к поколению общественно-исторического опыта людей. Участие языка в сохранении знаний о мире осуществляется на двух уровнях: 1) в самом языке, т.е. в семантических системах словаря и грамматики (в так называемой

«библиотеке значений»); 2) при помощи языка – в речи, т.е. в устных и письменных сообщениях, созданных на языке (в «библиотеке текстов») [23].

В последние десятилетия, отмеченные развитием наук когнитивно-го цикла, которые занимаются изучением ментальных, или когнитивных процессов, т.е. процессов, связанных со знанием и познанием, происходящих в сознании человека, когнитивное направление приобрело статус ведущего и в языкознании. Исходя из важнейшей роли, которая отводится в когнитивной науке в целом изучению когниции, понимаемой как формирование сведений о мире [18, с. 6], как происходящие в сознании человека процессы, связанные с получением и обработкой информации, репрезентацией, хранением и использованием знания [17, с. 34-35], на первый план выдвигается исследование языка как одного из модусов когниции [10], а следовательно, как средства изучения познания, ментальной деятельности, т.е. деятельности человеческого сознания.

Язык, представляя собой особую когнитивную способность человека или, точнее, когнитивный процесс, основанный на использовании человеком знаний, связан с другими когнитивными способностями, такими как внимание, воображение, фантазия, способность к рациональному решению проблем и т.п. Другими словами, он является главной когнитивной составляющей той инфраструктуры мозга – когнитивной системы, которая обеспечивает деятельность человеческого сознания, и, таким образом, он отражает познание, открывает доступ к когнитивному миру человека, его интеллекту, структурам его сознания [17; 18; 30, с. 57]. В свете такого понимания языка особенное значение приобретает его когнитивная функция, которая заключается в том, что язык предстает одним из средств познания, приобретения знаний, а также инструментом для организации, переработки, хранения, передачи, а в какой-то степени и порождения информации.

Следует отметить, что существует широкое понимание *когнитивной функции языка* – как орудия познания и средства овладения знаниями и общественно-историческим опытом, как функции организации, хранения и передачи из поколения в поколение знаний о мире и как функции языка быть средством отражения, моделирования внеязыковой

действительности [15, с. 217]. Согласно Г.В. Колшанскому, «когнитивный мир языка, т.е. общественное сознание, в своей форме объективно отражает исходный мир и поэтому служит средством дальнейшего его познания, правильной ориентацией человека в природе и в конечном итоге способом теоретического овладения закономерностями мира...» [16, с. 21].

В другой концепции *когнитивная функция языка* получает более узкую трактовку, которая сводится к ее характеристике в качестве средства получения нового знания о действительности. То же, что язык является основной общественно значимой (опосредованной мышлением) формой отражения окружающей человека действительности и самого себя, т.е. формой хранения знаний о действительности, трактуется как другая функция языка – *эпистемическая*. При этом считается, что данная функция связывает язык с действительностью, а когнитивная – с мыслительной деятельностью человека [20, с. 604].

Мы, принимая во внимание широкое понимание *когниции* как совокупности происходящих в сознании человека процессов, связанных с приобретением, использованием, хранением, передачей и выработкой знаний, считаем логичным трактовку языка в его когнитивной функции не только как средства получения нового знания о действительности, но и как средства обработки этого знания, формы хранения и передачи его из поколения в поколение.

Следует отметить, что некоторые различия в понимании рассматриваемой функции языка приводят и к расхождениям в используемой терминологии. Помимо термина «когнитивная», в отношении данной функции используются и другие термины: «познавательная», «гносеологическая», «отражательная», «экспрессивная». Но, как отмечает Н.А.Слюсарева, наиболее приемлемым в данном случае является термин «когнитивная функция», как указывающий в своей этимологии лишь на связь с областью мышления, но не на характер этой связи – будь то средство выражения мышления, мыслительной деятельности, деятельности сознания («экспрессивная функция»), орудия, инструмента мышления и познания («познавательная», «гносеологическая» функция), средство отражения познания и, следовательно, отражения, моделирования внеязыковой действительности («отражательная функция»)

[27, с. 16]. И.М. Троянова, в свою очередь, полагает, что указанные термины раскрывают лишь отдельные аспекты общей связи языка с познавательной и мыслительной деятельностью человека, которая наиболее удобным образом отражается в термине «когнитивная функция языка» [30, с. 58].

Таким образом, когнитивная функция является одной из основных, базовых функций языка. Несмотря на то, что главенствующая роль среди функций языка традиционно отводится в языкознании функции *коммуникативной*, представляется, что *когнитивная* и *коммуникативная* функции языка, будучи базовыми, являются по отношению друг к другу равноправными и их следует считать взаимодополняющими сущностными характеристиками языка. Ведь человек говорящий – это человек думающий. Безусловно, вопрос о том, что важнее и что первичнее – общение или мышление? – неоднозначен. Однако в связи с коммуникативной и когнитивной функциями языка следует говорить о том, что данные функции *обуславливают* друг друга. Говорить – значит выражать свои мысли, которые при этом формируются с помощью языка. Мысль человека при своем рождении опирается не только на универсальные содержательные категории и структуры, но и на категории единицы конкретного языка. Очевидно, что кроме словесного мышления существуют другие формы разумной деятельности: образное мышление, техническое, предметное. Но основная форма мышления, объединяющая всех людей в подавляющем большинстве жизненных ситуаций, – это, безусловно, мышление языковое, словесное [24].

Другими словами, коммуникация невозможна вне когниции и является, с одной стороны, конечной целью последней, исходя из огромного значения, которое имеет речевое общение для жизни и сущности человека как члена социума. С другой стороны, общение людей происходит именно с целью познания, получения нового знания о действительности, его обработки, хранения и передачи из поколения в поколение. Важно подчеркнуть также то, что язык, хотя и является системой полифункциональной, остается единым по своей природе. Все его функции взаимосвязаны между собой: дополняя друг друга, они проявляются не изолированно, а в совокупности, хотя в конкретных ситуаци-

ях использования языка их соотносительная роль может меняться [30, с. 57-58].

Фатическая функция. Р.О. Якобсон выделял в языке *фатическую (контактоустанавливающую) функцию*, указывая на ее сопредельность с *реферативной (коммуникативной, денотативной, когнитивной) функцией языка* [33]. В настоящее время *фатическая функция языка*, основным назначением которой считается установление, поддержание и размыкание речевого контакта, рассматривается как разновидность *коммуникативной функции*.

В некоторых работах, например, в исследовании В.В. Стрибижева, встречается термин *метакоммуникативная функция*, сущность определения которой, на наш взгляд, полностью соответствует *фатической функции*, как функции речи, обеспечивающей социально приемлемое, ситуативно-детерминированное, эффективное в реализации коммуникативных намерений говорящего, а также психологически комфортное протекание коммуникативного акта на всех его этапах, т.е. на фазах инициализации, поддержания и размыкания речевого контакта [28, с. 4, 8].

Кроме того, мы полагаем, что речь все же идет о реализации именно *фатической функции* в *метакоммуникации*, которую ряд исследователей определяет как неотъемлемую часть коммуникации, играющую сопровождающую роль, состоящую в так называемом прагматическом способствовании речи [11, с. 80]. Наличие в термине составной части сложных слов «мета-» (греч. ο), обозначающей описание других систем, позволяет предположить, что *метакоммуникация* является особым видом общения, предметом которого оказывается сам процесс коммуникации. Таким образом, *метакоммуникация* включает в себя широкий спектр речевых действий, комментирующих, ориентирующих, меняющих направление общения, а также определяющих его структурные фазы. Будучи разновидностью коммуникации, она также может использоваться как вербальные, так и невербальные средства [6, с. 13]. *Метакоммуникация* направлена на само общение в целом и его различные аспекты: стратегическую динамику, представление тем, интеграцию с контекстом, межличностные и социальные аспекты взаимодействия, нормы

общения, процессы обмена информацией и ее интерпретации, эффективность канала коммуникации [21, с. 25].

Среди выделяемых функций метакоммуниции, безусловно, особая роль отводится *фатической*, или как ее еще называют *контактной*, *речеконтактной* [26, с. 118], *метаречевой* [3, с. 5] *функции*, направленной на установление, сохранение, укрепление, поддержание связей и отношений, индивидуальных или социально-массовых, дружеских или официально-вежливых и др. [13, с. 45]. Одним из первых исследователей *фатической функции* является Б. Малиновский; под «фатическим общением» он понимал простое выражение вежливости, при котором смысл произносимых слов почти совершенно безразличен. Репликами о состоянии здоровья, замечаниями о погоде, утверждениями о положении дел мы обмениваемся не для передачи информации, а для установления контакта с собеседником [35; 36; 9]. По мнению Б. Малиновского, слова при контактоустановлении выполняют социальную функцию, которая и является их основным назначением, но они «не представляются результатом мыслительной деятельности и не обязательно вызывают работу мысли у слушающего» [35].

Спорность данного утверждения заключается в определении *слова*, поскольку оно, представляя собой основную структурно-семантическую единицу языка, естественно порождается мыслительной деятельностью человека. Но, тем не менее, суть точки зрения Б. Малиновского можно свести к тому, что в тех случаях, где присутствует *фатическая функция*, *функция общения* выступает на второй план. Действительно, фатическая функция представляет собой поддержание интереса [19, с. 29] к общению, взаимоотношению коммуникантов. В данном случае здесь имеется в виду та информация, которая не является жизненно важной для нашего благополучия и которая не влияет непосредственно на поведение собеседника. Большей частью, это разговоры о том, что и без того известно собеседнику: о погоде, общих знакомых, политике, футболе у мужчин, одежде и детях – у женщин и т.д.

На самом деле в таких высказываниях когнитивная информация отступает на второй план, но в то же время, мы считаем, неправомерным утверждать, что «смысл произносимых слов почти совершенно безразличен», и что указанными репликами обмениваются не «для вы-

ражения мысли» [цит. по: 22, с. 25], поскольку слушающий все же получает значительную долю информации индексического характера, а именно: о психологическом вкладе говорящего, его социальном статусе и др. К тому же оценка соотношения когнитивного и фатического компонентов высказываний в значительной степени зависит от ситуативного контекста. Так, например, разговор о погоде не будет казаться коммуникантам бессодержательным, «если их самочувствие непосредственно зависит от ее характера» [2, с. 85].

Содержание и форма контактоустанавливающего общения варьируются в зависимости от пола, возраста, социального положения, взаимоотношений говорящих, однако в целом такие речи стандартны и минимально информативны: клишированность поздравлений, начальных и конечных фраз в письмах, избыточность обращений по имени при разговоре двоих и вообще высокую предсказуемость текстов, выполняющих фатическую функцию [23]. Кроме того, не следует полностью отрицать информативный потенциал *фатической функции*, поскольку все же осуществляется процесс передачи информации о типе речевой ситуации, в которой находятся собеседники, или о говорящем, создавшем фатическую ситуацию [14, с. 187].

Нельзя избегать подобных бесед, поскольку они помогают: 1) занять и в дальнейшем поддерживать определенное положение в микроколлективе (семье, кругу друзей, на производстве, с соседями и т.п.) – в относительно постоянных коллективах долговременное установление и поддержание речевых контактов представляется важнейшим средством регулирования отношений; 2) самоутверждению человека, его реализации как личности (как отмечает Б. Норман, «индивид играет в обществе не только некоторую постоянную социальную роль (например, «домохозяйка», «школьник», «ученый», «шахтер» и т.п.), но и все время примеряет к себе разные социальные «маски», например: «гость», «пассажир», «больной», «советчик» и т.п. И весь этот «театр» существует главным образом благодаря языку: для каждой роли, для каждой маски есть свои речевые средства» [24].

На наш взгляд, необходимо принимать во внимание то, что использование фатической функции не сводится только к улучшению отношений между членами микроколлектива. Иногда человек может при-

бегать к ним и для того чтобы отдалить, оттолкнуть от себя собеседника, в соответствии со своими намерениями. Несомненным является тот факт, что поведением человека управляет комплекс его коммуникативных потребностей, отражающих потребность в определенном социальном взаимодействии. Фатическое общение, в рамках которого осуществляется удовлетворение человеческих потребностей, характеризуется направленностью коммуникативных действий на осуществление межличностного контакта и объединяет разновидности взаимодействия, как-то: болтовня, объяснение в любви, духовное общение, флирт [32, с. 12]. В целом, в фатической функции проявляется основное назначение языка – быть средством общения, вовлекать в приятную атмосферу вежливого речевого взаимодействия, при этом не преследуя цели передачи мыслей, идей, информативных сообщений [31, с. 46].

Контактоустанавливающими средствами во всех языках выступают вербальные единицы (включая нулевые) и паралингвистические (соматические) проявления, реализуемые различными действиями индивида (адресанта) с целью привлечения внимания собеседника (адресата) [8, с. 26; 29]. Обращаясь к вопросу об уточнении терминов «фатическая» и «контактоустанавливающая» функции, представляет интерес позиция Р.О. Якобсона о проявлении в высказываниях нескольких функций одновременно, в соответствии с иерархией в конкретном ситуативном контексте, которая и обуславливает специфику каждого конкретного акта коммуникации – процесса передачи и восприятия некоторого сообщения [33, с. 96-112]. Р.О. Якобсон выделяет среди ряда функций – 1) *конативную (апеллятивную или функцию усвоения)*, которая ориентирована на адресата (она находит свое грамматическое выражение в звательной форме и повелительном наклонении; эти элементы сообщения, по мнению Р.О. Якобсона, не могут быть истинными или ложными); 2) *фатическую функцию*, реализующуюся в тех сообщениях, основное назначение которых состоит в том, чтобы установить, продолжить или прервать коммуникацию, проверить, работает ли канал (установлен ли канал с реципиентом). Эта направленность на контакт осуществляется посредством обмена риторическими формулировками или даже целыми диалогами, единственная функция которых состоит в поддержании коммуникации. Как полагает Р.О. Якобсон, эта функция

языка усваивается раньше всех других функций маленькими детьми, поскольку стремление вступить в коммуникацию появляется гораздо раньше способности передавать или принимать информативные сообщения.

Следовательно, в этой теории речь идет о некоем разграничении понятий *контактоустанавливающей* и *фатической функции*, так как в понимание контакта включается не только коммуникативная сторона – установление речевого взаимодействия, но и социальная, т.е. поддержание отношений между собеседниками, что предполагает задачи установления и поддержания контакта. Реакции адресата могут свидетельствовать о том, что «контактоподдерживающая» функция осуществляется даже тогда, когда «контактоустанавливающая» не вполне «срабатывает»; с другой стороны, попытки установления речевого контакта не всегда встречают готовность адресата его поддержать [33, с. 96-112].

С.В. Былкова (2005) и В.В. Стрибижев (2005) полагают, что установление, поддержание и планомерное завершение процесса общения основываются на четырех принципах: сотрудничества (кооперации), вежливости, воздействия и взаимодействия. Ведущими им представляются принципы вежливости и сотрудничества. Смысл установления контакта можно передать следующим образом: адресант сигнализирует потенциальному собеседнику о своем желании вступить с ним в речевой контакт, и адресат отвечает согласием.

Таким образом, на наш взгляд, *фатическая функция* выступает в качестве «общей, собирательной» функции коммуникативного акта, в рамках которой возможно выявить ее составляющие элементы: *контактоподдерживающую* и непосредственно *контактоустанавливающую* функции, активно взаимодействующие друг с другом. *Контактоподдерживающая* функция представляет собой организующее явление, т.е. придающее согласованность действиям, облегчающее и способствующее дальнейшему взаимодействию коммуникантов или размыканию их контакта. На этом этапе происходит постоянная смена речевых шагов, в результате чего реализуются коммуникативные интенции говорящих, успешность которых находится в прямой зависимости от следования коммуникантами прагматическим принципам общения. Под *контакто-*

устанавливающей мы понимаем информативную функцию, т.е. привлекающую внимание с помощью какой-либо информации.

Согласно дефинициям «контакта», существующим в лингвистической литературе [34; 25], понятие «контакт», произошедшее от лат. *contactus*, означает: 1) соприкосновение (с кем-то), соединение, связь; 2) взаимодействие, согласованность действий; 3) непосредственное общение, обмен информацией, коммуникацию. Таким образом, говоря о *фатической функции*, мы понимаем весь процесс общения, т.е. контакт – в широком смысле, а под контактоустанавливающей – одноразовое явление, происходящее только в начале коммуникации, поскольку все последующие попытки «установить контакт» с собеседником следует расценивать как *контактоподдерживающие*, так как они будут происходить в рамках уже существующей коммуникации (установленного контакта). *Контактоподдерживающая функция* включает не только обработку или обмен информацией в данной коммуникативной ситуации, но также и знания о собеседнике, отношения между коммуникантами в общем, т.е. учитывающие особенности семейных, дружеских, профессиональных, возрастных и других факторов. Кроме того, она может также включать контактные стимулы, предваряющие информативную часть высказывания.

Таким образом, мы полагаем, что исследование, направленное на изучение коммуникативно-прагматических функций диалогического дискурса, открывает новые перспективы развития дискурсивного направления и способствует более глубокому изучению *диалогического дискурса*, как явления речевой коммуникации.

Литература

1. *Аврорин В.А.* Проблемы изучения функциональной стороны языка (К вопросу о предмете социолингвистики). Л., 1975.
2. *Азнабаева Л.А.* Коммуникативная семантика фатической речи // Синтагматический аспект коммуникативной семантики: межвуз. сб. Нальчик, 1989. с. 85.
3. *Алексеев Л.П.* Речевые средства в завершающей фазе английского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калинин, 1990. с. 5.

4. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
5. *Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М., 1979. с.247-302.
6. *Бобыльченко В.В.* Речевой акт фатического метакоммуникатива и его прагматические характеристики // Язык. Дискурс. Текст: Материалы IV Международной научной конференции. Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. с.13-17.
7. *Былкова С.В.* Русские синтаксические конструкции как средство фатического общения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д.: РГПУ, 2005.
8. *Ван Цзиньлин.* Обращения в типологически различающихся языках. Чанчунь, 2000. с. 26.
9. *Гак В.Г.* Прагматика, узус и грамматика речи // Иностранные языки в школе. 1982. №5.
10. *Демьянков В.З.* Доминирующие лингвистические теории в конце XX в. // Язык и наука конца 20 века: сб. ст. М., 1995.
11. *Карабан В.И.* Адресатность простых и сложных речевых актов // Вестник Харьковского университета. Харьков, 1989. № 339. с.51-54.
12. *Касевич В.Б.* Языковые структуры и когнитивная деятельность // Язык и когнитивная деятельность. М., 1989.
13. *Киселева Л.А.* Вопросы теории речевого воздействия. Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1978. с. 45.
14. *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. с.187.
15. *Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика: учеб. пособие. М., 2000. С.198- 217.
16. *Колшанский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка / под ред. Т.В. Булыгиной. Изд. 2-е, стереотипное. М., 2005.
17. *Кубрякова Е.С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. с.18-35.

18. *Кубрякова Е.С.* Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. СЛЯ. 2004. Т.63. №3. с. 6.
19. *Курилович Н.В.* Реализация эстетической функции языка в рекламе // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11-13 дек. 2001 г.): Труды и материалы: В 2 т. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. Т.1.
20. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685с.
21. *Макаров М.Л.* Динамика стиля в диалоге // Общая стилистика: теоретические и прикладные аспекты. Калинин: изд-во Калинин. ун-та, 2003. С.25-31.
22. *Малюга Е.Н.* Функционально-прагматические аспекты английских вопросительных предложений. М.: МАКС Пресс, 2001. с.25.
23. *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. 2-е изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207с.
24. *Норман Б.* Основы языкознания. Функции языка // Русский язык («Первое сентября»). 2001. № 45.
25. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений // Российская АН; Российский фонд культуры. М.: Азъ, 1995.
26. *Почепцов Г.Г.* Фатическая метакоммуникация // Семантика и прагматика синтаксических единств. Калинин: изд-во Калинин. ун-та, 1981. с. 52-59.
27. *Слюсарева Н.А.* Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка. М., 1981. с.16.
28. *Стрибижнев В.В.* Речевые клише в современном английском языке: метакоммуникативная функция: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2005. с. 4-8.
29. *Супрун В.И.* Антропонимы в вокативном употреблении // Известия УрГУ. 2001. Вып.4. Гуманитарные науки. № 20 // <http://proceedings.usu.ru>.
30. *Троянова И.М.* Когнитивная функция как одна из важнейших функций языка // Вестник ТГПУ. 2008. Вып.2(76). с. 56-58.

31. *Чернышова Т.В.* Фатическая речь как социальный символ коммуникации (на материале текстов печатных СМИ) // Филология. Екатеринбург, 2003. с.46-51.
32. *Юрьева О.В.* Эффективность речевого общения: (на материале современного английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. с.12.
33. *Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С.198.
34. *Longman Dictionary of English Language and Culture.* – Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 2000.
35. *Malinowski B.* Review of M.M. Lewis 1936 // Nature 1937, v.140, 172-173. As The dilemma of contemporary linguistics Repr // Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology. N.Y. etc.: Harper & Row, 1964.
36. *Malinowski B.* Phatic communion // Communication in face-to-face interaction. Harmondsworth, 1972.
37. www.omui.ru.

Педагогический институт Южного федерального университета
25 февраля 2010 г.

УДК 415.412

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЕДИНИЦ НОМИНАТИВНОГО
ПОЛЯ КОНЦЕПТА «ГОВОРЕНИЕ» С КЛЮЧЕВЫМ СЛОВОМ-
РЕПРЕЗЕНТАНТОМ SPEAK**

Л.М. Михайлова

кандидат филологических наук

Исследуется номинативное поле концепта «ГОВОРЕНИЕ» с ключевым словом-репрезентантом SPEAK. Установление периферийных компонентов осуществляется через построение лексико-

фразеологического поля ключевого слова и его синонимического расширения.

Ключевые слова: концепт, номинативное поле, семантические компоненты, сема, ядро, периферия.

Изучение проблемы концептуализации языком окружающей действительности является чрезвычайно актуальным. В рамках когнитивной лингвистики предполагается исследование различных структур знания, лежащих в основе языкового функционирования. В связи с этим первостепенной задачей становится выявление концептов, анализ их структуры и содержания. Целью данной статьи является семантическое описание глагольных единиц номинативного поля концепта «ГОВОРЕНИЕ» с ключевым словом-репрезентантов SPEAK.

Исследуя семантику глагола SPEAK, а также языковые единицы, входящие в синонимические ряды данного глагола, мы можем отметить, что все глаголы этой группы, объединены на основе одного интегрального признака – взаимообмена информацией. Глагол SPEAK имеет один или несколько субъектно-ориентированных признаков: одушевленность, активность, волитивность и контролируемость. Субъект при глаголе SPEAK может быть охарактеризован как активный, то есть являющийся источником собственной энергии для осуществления тех или иных действий; волитивный, то есть сознательно иницирующий эти действия; а также как контролирующий исполнение тех или иных событий. Ввиду специфики процесса говорения прототипическим при глаголе SPEAK следует считать субъект, выраженный как одушевленными, так и неодушевленными существительными, последние, в свою очередь, подверглись различным процессам (метонимизации, метафоризации, персонификации и др.), выступают в качестве одушевленных, «оживают» и являются причиной переосмысления (говорить выразить) глагола SPEAK [1].

1) He inclined his head, closed his eyes, and, licking his lips profusely, began to speak with the voice of the hotel keeper [7, с. 32].

2) A voice spoke, chillingly close. “Do not move” [5, с. 17].

Методом сплошной выборки из художественных произведений современных английских и американских авторов нами установлена час-

тотность употребления исследуемого глагола, что составляет 15%. В соответствии с определением данного глагола согласно толковым словарям, нами выделяются следующие группы значений: 1) беседовать о чем-либо; 2) произносить что-либо; 3) описывать; 4) говорить на каком-либо языке; 5) ораторствовать, вести речь; 6) утверждать что-либо.

3) He grumbled as he spoke the word, sounding repulsed by the sight of an aging male body. "Why did he remove his clothing?" [5, с. 63].

4) Langdon knew Sauniere spoke impeccable English, and yet the reason he had chosen English as the language in which to write his final words escaped Langdon [5, с. 71].

Приведенные группы значений, позволяют нам отнести представленный глагол к ядру номинативного поля исследуемого концепта «ГОВОРЕНИЕ», так как глагол SPEAK наиболее полно и обобщенно отражает значение процесса говорения в памяти говорящих.

Выделение ближней, дальней и крайней периферий осуществляется нами через построение лексико-фразеологического поля ключевого слова SPEAK, а именно через его синонимическое расширение. Так, синонимические слова и словосочетания, зафиксированные в тезаурусе Дж. Рожейла, представлены в шести синонимических рядах, каждый из которых несет свой дифференциальный признак. Общее количество синонимов глагола SPEAK составляет 103 языковые единицы.

Зону ближней периферии образуют языковые единицы первого и второго синонимических рядов. Сюда входят 42 конституента: *converse, talk, discuss, chat, chitchat, confabulate, confab, coze, pass the time of day, tell, yap, rap, chin, chew the rag, shoot the breeze, bull, communicate, inform, advise, apprise, notify, give notice to, give word to, mention to, point out, bring to attention, let know, have one to know, give one to understand, enlighten, clue in, open eyes, convey, relate, put across, get across, disclose, reveal, divulge, bring out, make known, lay open.*

К зоне дальней периферии относятся лексемы третьего и четвертого синонимических рядов, которые включают в себя 19 языковых единиц: *say, utter, express, breathe, whisper, give or let out, come out with, blurt out, speak up, speak out, open one's mouth, pipe up, bark, articulate, enunciate, enounce, pronounce, voice, vocalize.*

Зона крайней периферии определяется лексемами пятого и шестого синонимических рядов, включающих 42 конституента, а именно: *discourse, make a speech, give a talk, deliver an address, address, soapbox, platform, declaim, hold forth, orate, lecture, sermonize, preach, pontificate, harangue, rant, out-herod Herod, spout, spiel, spruik, signify, import, point to, give a token or sign of, betoken, bespeak, show, demonstrate, display, evince, exhibit, manifest, betray, give away, indicate, imply, intimate, mean, denote, connote, suggest, purport*.

В связи с выделенными нами периферийными зонами, обратимся к семантическому описанию языковых единиц данного поля с целью выявления общих и дифференциальных семантических компонентов и их дальнейшей когнитивной интерпретации. Анализ семантики ядра номинативного поля, включающего прямую номинацию исследуемого концепта, а именно глагола SPEAK, позволил нам выделить следующие семантические компоненты: владеть устной речью, пользоваться каким-либо языком, например:

5) And he has such a soft mouth when he's speaking to you, don't you know [7, с. 32].

6) The blackest protestant in the land would not speak the language I have heard this evening [7, с. 39].

В зоне ближней периферии можно выделить следующие семантические компоненты: слова и словосочетания *converse, talk, discuss, chat, chitchat, confabulate, confab, coze, pass the time of day, tell, yap, rap, chin, chew the rag, shoot the breeze, bull* объединены значением «вести дружескую беседу, болтать», например:

7) I never knew his name, but when we had been chatting a little while another man came in who told me he was a secretary, and he addresses my friend as George [8, с. 134].

Языковые единицы *communicate, inform, advise, apprise, notify, give notice to, give word to, mention to, point out, bring to attention, let know, have one to know, give one to understand, enlighten, clue in, open eyes* передают значение «информировать, сообщать, выделять главное»:

9) She didn't enlighten him about her background [3, с. 507].

10) He's just clued me in on the latest developments [3, с. 282].

Такие глаголы, как *convey, relate, put across, get across* характеризуются общим значением «развивать мысль, распространяться», например:

11) She did not wish to convey that they were all at fault [3, с. 336].

12) She's not very good at putting her views across [3, с. 1229].

Слова и фразовые глаголы *disclose, reveal, divulge, bring out, make known, lay open* несут в себе общее значение «разоблачать, раскрывать секрет», например:

13) The spokesman refused to disclose details of the takeover to the press [3, с. 433]. Данные примеры отражают частные семантические признаки общего значения «беседовать о ч-л», «вести речь», передаваемого ключевым словом-репрезентантом SPEAK.

В зоне дальней периферии, в которую входят 19 конstituентов, можно выделить глаголы со следующими семантическими компонентами: глаголы *say, utter, express, breathe, whisper, give or let out, come out with, blurt out*. Они объединены значением «произносить, вставлять, говорить шепотом», например:

14) In his incomprehensible language the little boy uttered a cry of warning and clutched at her skirt [6, с. 15].

Слова и фразовые глаголы *speak up, speak out, open one's mouth, pipe up, bark* передают общее значение «держать (вести) речь»:

15) He smiled, he opened his mouth to speak, then checked himself.

Глаголы *articulate, enunciate, enounce, pronounce, voice, vocalize* характеризуется значением «четко произносить, молвить», например:

16) Showing children pictures sometimes helps them to vocalize their ideas [3, с. 1707].

Данная группа глаголов и глагольных сочетаний отражает дополнительные семантические значения общего значения «произносить ч-л», «говорить на к-л языке». В зоне крайней периферии можно выделить следующие дифференциальные признаки: слова и словосочетания *discourse, make a speech, give a talk, deliver an address, address, soapbox, platform*, которые имеют значение «ораторствовать, вещать, обращаться к кому-либо», например:

17) I was surprised when he addressed me in English [3, с. 18].

Глаголы *declaim, hold forth, orate, lecture, sermonize, preach, pontificate* объединены значением «проповедовать, поучать, разглагольствовать». Глаголы *harangue, rant, out-herod Herod, spout, spiel, spruik* характеризуется общим значением «громко и зло говорить, критиковать». Слова, фразовые глаголы и словосочетания *signify, import, point to, give a token or sign of, betoken, bespeak, show, demonstrate, display, evince, exhibit, manifest, betray, give away* несут в себе общее значение «свидетельствовать, указывать на что-либо», например:

18) She signified her approval with a smile [3, с. 1420].

19) I have rarely seen her display any sign of emotion [3, с. 441].

Глаголы *indicate, imply, intimate, mean, denote, connote, suggest, purport* объединены значением «намекать на что-либо, предлагать».

Приведенные примеры указывают, что интегральный признак «ораторствовать», «утверждать ч-л» также характеризуется и может передан частными значениями синонимов исследуемого ключевого слова.

Анализ семантики фразеологизмов, вошедших в номинативное поле с ключевым словом SPEAK, также позволяет нам выявить ряд признаков, характеризующих способ выражения исследуемого концепта в языке, а именно:

pass the time of day – поболтать, скоротать время;

chew the rag – болтать, чесать языком, сплетничать;

shoot the breeze – много говорить, проводить время за беседой;

open eyes –открыть глаза на ч-л, заставить прозреть;

В результате описанного нами анализа мы получаем семное описание значений единиц номинативного поля исследуемого концепта «ГОВОРЕНИЕ» с ключевым словом-репрезентантом SPEAK. Данный вид семантического описания подготавливает базу к когнитивной интерпретации.

В соответствии с проведенным анализом семантических компонентов, входящих в номинативное поле с ключевым словом-репрезентантом SPEAK, мы можем произвести следующую их когнитивную интерпретацию. Так, в ядре, где выделяются такие семантические компоненты, как *владеть устной речью, говорить на каком-либо языке*, выделяется когнитивный признак «умение пользоваться языком».

Зона ближней периферии, в которой выделяются следующие семы: *вести дружескую беседу, болтать; информировать, сообщать, выделять главное; развивать мысль, распространяться; разоблачать, раскрывать секрет*, может быть охарактеризована когнитивными признаками «вести дружескую беседу», «информирование», «раскрытие секрета». Дальняя периферия, с семантическими компонентами *произносить, вставлять, говорить шепотом; держать (вести) речь; четко произносить, молвить*, интерпретируется как «изречение мыслей», «ораторствование». И наконец, в зоне крайней периферии, такие семы как *вещать, обращаться к кому-либо; проповедовать, поучать, разглагольствовать; громко и зло говорить, критиковать; свидетельствовать, указывать на что-либо; намекать на что-либо, предлагать*, обобщаются как «совет» и «настойчивость».

Таким образом, глагол SPEAK, являясь прототипом концепта «говорение», несет в себе сему, содержащую один интегральный признак – взаимобмен информацией. Данный глагол предполагает различные аспекты актуализации общего понятия в процессе речевой деятельности. В соответствии с когнитивной интерпретацией, выделяются следующие дифференциальные когнитивные признаки: ядро – «умение пользоваться языком»; ближняя периферия – «информирование», «раскрытие секрета», «дружескую беседу»; дальняя периферия – «изречение мыслей», «ораторствование»; крайняя периферия – «совет», «настойчивость».

Литература

1. *Дворник, О.Д.* Функциональная категоризация глаголов говорения в современном английском языке [Текст]: автореферат дисс. ... д. филол. наук / О.Д. Дворник. Белгород, 2003. 21 с.
2. *Попова, З.Д., Стернин, И.А.* Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин / М.: АСТ: Восток - Запад, 2007. 314 с.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 7th edition/ Ed. by A.S. Hornby. Oxford: Oxford University press, 2005.
4. The Synonym Finder / J.I. Rodale. New York: A Time Warner Company, 1986. 1361 p.
5. *Brown, D.* The Da Vinci Code [Text] / D. Brown. London: Corgi Books, 2004.

6. *Huxley, A.* Island [Text] / A. Huxley. Bungay, Suffolk. Granada Publishing Limited, 1979.
7. *Joyce, J.* A Portrait of an Artist as a Young Man [Text] / J. Joyce. London: Penguin Books, 1996.
8. *Maugham W.S.* The Mabel [Text] / W.S. Maugham // And All for Love. Short Stories. Oxford University Press, 2001. p. 131-142.

Педагогический институт Южного федерального университета
4 марта 2010 г.

ПЕДАГОГИКА

УДК 372.21

И.Э.Куликовская

доктор педагогических наук, профессор

Анализируются теоретические основания духовно-нравственного воспитания ребенка. Дано авторское толкование духовно-нравственной культуры современного человека как целостного, взаимосвязанного образа, ценностно-смысловой картины мира, выступающей основой определения собственных правил созидательного, безопасного, социально активного поведения в информационном обществе. Доказано, что в дошкольном детстве формируются идеалы, которые являются концентрированным выражением возвышенных духовных ценностей. Раскрыты средства духовно-нравственного воспитания дошкольника: игра, сказка и диалог.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, средства воспитания, духовно-нравственная культура, ребенок дошкольного возраста, ценностно-смысловая картина мира.

Одним из современных мегатрендов является движение в сторону дуализма «технический прогресс – душевный комфорт», когда каждая новая технология сопровождается компенсаторной гуманитарной реакцией. Мы можем наблюдать пристальное внимание к духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения со стороны Правительства России. Сложно переоценить значение воспитания духовно-нравственной культуры личности, способной сохранить душевный комфорт, достоинство, устойчивость к негативным влияниям современной жизни.

Говоря о развитии духовно-нравственной культуры личности, необходимо прояснить, что сущностью *духовности* человека является его внутренняя мотивация, жизненные цели, смыслы и отношения к миру и самому себе, а понятие «*нравственность*» трактуется как набор правил

поведения, в которых может проявиться, а может и не проявиться духовность. Духовность всегда неразрывно связана с ценностными ориентациями личности, представляет собой интенцию (осознанное устремление) человека к ценностям Добра, Красоты, Истины, устремление, неутоленность, беспокойство, напряженность, энергию, направленную на поиск истины. *Духовно-нравственная культура современного человека являет себя как целостный, взаимосвязанный образ, ценностно-смысловая картина мира, выступающая основой определения собственных правил созидательного, безопасного, социально активного поведения в информационном обществе.*

Основы духовно-нравственной культуры личности формируются в дошкольном детстве, когда ребенок взаимодействует с окружающим миром на основе естественной потребности в прочувствовании, познании, оценивании, осмыслении. В его представлениях преобладают эмпирические, эмоционально-чувственные, даже интуитивные данные. Любознательность детей, их вопросы обо всех сторонах жизни способствуют становлению уникальной картины мира, которая может характеризоваться как целостностью, так и фрагментарностью в зависимости от качества предоставленной ему информации, ее источника, особенностей ее предъявления, доступности, наглядности и т.д. Стремление к целостному пониманию объектов и явлений выражается в огромном количестве вопросов, раскрывающих мир с разных точек зрения. Целостное представление возникает благодаря ответам взрослых, экспериментам, исследованиям, информации из сказок, рассказов, телевизионных передач, компьютерных игр. Доминирование стремления к целостности, с одной стороны, может вызывать некоторые аберрации картины мира, проявляющиеся в нарушениях причинно-следственных, внешне-внутренних взаимосвязей. С другой стороны, характеристикой дошкольного детства является творчество, побуждающее принимать собственные нестандартные решения в сложных ситуациях, придумывать и апробировать варианты поведения, опираясь или на внешне заданные правила или на те нормы, которые осмыслены и осознанно приняты ребенком.

Внешне заданные нравственные правила, предъявляемые ребенку в готовом виде, являются основой традиционного воспитания. Дошко-

льника учат отличать доброе от злого, хорошее от плохого, прививают социально приемлемое поведение и отучают от порицаемых обществом поступков. Причиной, почему он должен поступать в соответствии с этими правилами, нормами является их принятие и одобрение значимыми людьми – воспитателем, родственниками, другими значимыми взрослыми. Личностный смысл действий ребенка определяется их оценкой и находится, таким образом, за пределами поступка, который совершается, чтобы получить награду и избежать наказания. Такое воспитание сходно с дрессурой, утверждающей правильную реакцию на определенные стимулы. Однако когда исчезает внешний контроль, ребенок оказывается в ситуации выбора или присвоенного способа поведения, или же какого-либо другого, отличного от правил. Широко известны экспериментальные доказательства того, что отсутствие контроля приводит к нарушению ребенком правил, не ставших ценностями его жизнедеятельности и поведения. Возникает ситуация, когда в дошкольном учреждении ребенка учат одним правилам жизнедеятельности, а в жизни он сталкивается с другими (лидерство, достижение цели любой ценой, успешность). Например, в дошкольном учреждении детей учат избегать общения с незнакомыми людьми, объясняя это необходимостью обеспечения безопасности жизни ребенка. Причем такое воспитание осуществляется в виде тренингов, формирующих навык. Практически детям внушается убежденность в опасности окружающего мира, незнакомых людей, страх перед общением и коммуникациями. Но в реальной жизни духовно-нравственная культура человека проявляется в обратном – способности быть доброжелательным, достойным, свободным в общении и со знакомыми, и с незнакомыми людьми. Так в сознании ребенка может возникнуть конфликт, причины которого кроются в самой системе воспитания. Поэтому несмотря на то, что современные дети обладают довольно большим объемом элементарных знаний о нравственных правилах и нормах поведения, они следуют им только при соответствующем контроле, не проявляя умственной активности, самостоятельной позиции при возникновении нестандартных ситуаций.

В сегодняшнем нестабильном мире происходит переоценка ценностей, изменение их иерархии в аксиосфере культуры, которая представляет собой не просто совокупность тех или иных ценностей в жизни че-

ловека, а интегральную систему ценностных связей и отношений к Мирозданию. Аксиосфера является фундаментом культуры общества и социальной жизни в целом. Она составляет базовую основу общества, благодаря чему оно сохраняет стабильность, несмотря на присущие ему конфликты в экономической, социокультурной, политической, духовно-нравственной сфере. По сути, аксиосфера культуры представляет собой духовную атмосферу жизни ребенка, определяющую созидание и понимание им ценностей, являющихся ориентирами в поведении.

Особое место в духовно-нравственном воспитании ребенка занимают гуманистические ценности, к которым относятся морально-этические (добро, справедливость, достоинство, честь). В дошкольном детстве формируются идеалы, которые должны быть концентрированным выражением возвышенных духовных ценностей. Такие идеалы представлены в образах положительных героев сказок, мультфильмов, компьютерных игр. Идеал как представление о совершенстве служит для ребенка вектором, позволяющим определять выбор целей, способов поведения, ценностей и смыслов жизни. Образ героя, на который ориентируется дошкольник, одухотворяет его жизнь человека, придает ей смысл. Специфика возраста состоит в том, что на протяжении всего нескольких лет идеалы ребенка могут меняться. Он «примеряет» образы, сохраняя в себе определенные черты героя, и переходит к следующему.

Мир ценностей ребенка отражает область смысложизненных ориентиров, определяющих характер его поведения. К старшему дошкольному возрасту типичными мотивами поведения становятся стремление быть как взрослый, установить положительные отношения со взрослыми сверстниками, мотивы самолюбия и самоутверждения и познавательные мотивы. Постепенно формируется система мотивов, т.е. выделяются главные и подчиненные мотивы, и на первый план начинают выдвигаться мотивы более высокого порядка – социально опосредованные. У ребенка начинает формироваться ценностно-смысловая картина мира. Большое значение в этом процессе имеют эмоции, чувства и формирующаяся оценка себя. Осмысление мира ценностей позволяет не просто понять мироустройство, но и самостоятельно сформировать правила собственной жизни. Результатом этого скрытого от непосредственного наблюдения процесса являются установки ребенка, его жела-

ния, потребности и т.д. Причем его собственные правила могут значительно отличаться от общепринятых. Поэтому необходимо определить приоритет в работе с детьми этого возраста, связанный в развитии основ их духовно-нравственной культуры.

Ценностно-смысловая картина мира, как основа духовно-нравственной культуры человека, наполнена осмысленными, прочувствованными, четко определенными ценностями и личностными смыслами поведения и жизнедеятельности. Разнообразные источники информации структурируют картину мира ребенка, в которой формируется ценностно-смысловое ядро. Именно ценности, смыслы жизни создают неповторимость, уникальность каждого человека, характеризующие его духовно-нравственную культуру.

Ведущей категорией-ценностью, которая является системообразующей в ценностно-смысловой картине мира ребенка-дошкольника, по нашему мнению, являются категории достоинства, ответственности, устойчивости. Категория достоинства характеризует человека со стороны ценности для семьи, группы сверстников, общества. «Достоинство» интерпретируется как «до-стоимости», то есть определение ценности, значимости личности. Человек всегда занимает определенную позицию (стоит), отсюда и достоинство. «До-» – как приставка, отражающая устремленность, приближение к чему-либо, часть слова «-стоинство» подчеркивает социально-личностное положение человека в мире. Позиция личности, в отличие от позы, представляет собой цельное, исполненное смысла, выражение открытости и принятие ответственности.

В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «достоинство» рассматривается как положительное качество; совокупность высоких моральных качеств, а также их уважение в самом себе; стоимость, ценность денежного знака. Последнее значение указывает на неразрывную связь дефиниции «человеческое достоинство» с такими понятиями, как стоимость и ценность, но воспитание достоинства личности связано с определением духовно-нравственной ценности личности, не имеющей денежного выражения. Так как понятие «достоинство» является производным от слова «достояние», то обладать им - значит иметь что-то ценное, полезное и необходимое для себя и других людей. У В.Даля достоинство характеризуется моральностью, достойностью, честностью

личности. В словарях по социальной психологии достоинство рассматривается как ценностное отношение личности к самой себе и отношение к ней других людей. Оно является формой проявления самосознания и самоконтроля, на которых строится требовательность человека к самому себе. Достоинство тесно связано с такими качествами личности как совесть, честь, ответственность перед собой и другими людьми. Именно эти качества у первоклассника способствуют его успешности в учебе и общении со сверстниками.

Воспитание у ребенка ответственности как духовно-нравственного качества человека основывается на одном из важнейших новообразований дошкольного детства – возникновение произвольного поведения. Поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами поведения. Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, то есть создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с самостоятельно избранным образцом, идеалом. Это сравнение с образцом есть осознание своего поведения и отношение к нему с точки зрения этого образца. Осознание своего поведения и начало личного самосознания – одно из главных достижений дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать, что он умеет, а что нет, он знает свое ограниченное место в системе отношений с другими людьми, осознает не только свои действия, но и свои внутренние переживания – желания, предпочтения, настроения и пр. Он проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к открытию своей внутренней жизни, которая и составляет суть личного самосознания. У него начинает формироваться ответственность как способность отвечать за совершенные поступки, контролировать свою деятельность в соответствии с нормами и правилами, принятыми человеком или группой. Ответственность предполагает, что ребенок способен понимать соответствие или несоответствие результатов своих действий поставленным целям.

Свобода ребенка самым непосредственным образом связана с ответственностью, которая может приниматься им как право, обязанность поступать в сложившихся обстоятельствах именно так, а не иначе. Ответственность как внутреннее чувство и/или принцип мышления и дей-

ствия личности не возникает спонтанно. Она формируется в процессе развивающего воспитания, ориентированного на самостоятельное определение ребенком ценностей и смыслов своей жизни, правил и норм поведения. Ответственность, как и свобода, целостна: она либо есть, либо ее нет. Причем в педагогическом плане важно понимать, что чем шире определяются для ребенка рамки свободы, тем более значимой становится его ответственность и, наоборот, вместе с ограничением личной и общественной свободы сужается и ответственность. И поскольку традиционное воспитание практически не предоставляет детям свободу самовыражения, то и ответственность педагоги берут на себя, тем самым снимая ее с детей, которые не учатся регулировать свои поступки. «Люди боятся свободы» - такой диагноз поставил Э. Фромм [1]. Бегство от свободы возникает в детстве, когда родители, воспитатели, общество берут на себя всю меру ответственности за ребенка, а он только послушно следует установленным нормам и правилам. И он привыкает избавляться от ответственности и свободы, перепоручив собственную судьбу и личную свободу другому или другим. Свобода же, как внутренняя пружина дисциплины и самодисциплины, не предполагает вседозволенности. Свобода требует понимания ситуации, планирования своей деятельности, ее контроля и т.д. Это то, что отражено в стандартах дошкольного образования – требование развивать планирующую и регулирующую функцию речи ребенка, его ответственность за совершенные действия. Еще раз подчеркнем: ответственность как духовно-нравственное качество личности возникает в дошкольном детстве в процессе развивающего воспитания. Духовно-нравственное воспитание ребенка предполагает становление его ценностно-смысловой картины мира, которая будет развиваться в его будущей взрослой жизни. В этом процессе рациональный подход, не затрагивающий эмоции ребенка, никогда не приведет к желаемому результату. Образование, навыки, сноровку можно приобрести и позже, но основа самого лучшего в человеке закладывается именно в дошкольном возрасте, возрасте интенсивного развития чувств и межличностных отношений.

В теории дошкольной педагогики сформировались представления об основных средствах воспитания, которые могут быть использованы и в духовно-нравственном воспитании детей. Основными назовем игру,

сказку и диалог. *Игра* – это такая символическая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми. Ее пространство – это мир знаков и символов. Она развивается по законам мифопоэтики и логики воображения. В играх ребенок символически моделирует определенную реальность, принимает на себя роль, пробует пережить различные человеческие страсти и чувства, ценности и смыслы жизни. В играх детей проявляется их духовно-нравственная культура, поэтому можно проследить зарождение и эволюцию ценностно-смысловой картины мира в сюжетно-ролевых, дидактических, спортивных играх, играх-драматизациях и др. В игровых ситуациях апробируются те предпочтения, установки, интересы ребенка, которые станут ориентирами в его реальной жизни. Й.Хейзинга называет человеческую игру культурообразующей деятельностью, так как игра глубоко родственна важнейшим явлениям культуры. Именно поэтому игра и избрана нами в качестве средства воспитания у детей основ духовно-нравственной культуры.

В игровом мироощущении детей присутствуют истины, идеалы, правила, нормы. Н.В. Савенко пишет: «Игры учат детей философии осмысления сложностей, противоречий, трагедий жизни, учат, не уступая им, видеть светлое и радостное, подниматься над неурядицами, жить с пользой и празднично, «играючи» [2]. Автор доказала, что детская игра – это способ определения ребенком своего места в мире людей, специфически человеческая форма его развития. Игра создает культурное пространство, в котором ребенок самостоятельно определяет те ценностные ориентиры, проявляющиеся и в реальной жизни. Но прежде чем вступать в социокультурные взаимодействия, ребенок проигрывает различные ситуации в пространстве воображения, в пространстве игры, предоставляющей ему максимально возможную свободу.

Творческий, целостный взгляд на мир побуждает ребенка к освоению его всеми способами, которые предлагает современность. Он владеет компьютером, мобильным телефоном и другими техническими устройствами, готов к освоению новых технологий, новых источников информации, одним из которых являются компьютерные игры для детей дошкольного возраста. Эти игры соответствуют ведущей деятельности ребенка, поэтому в определенной мере решают проблему развития

его любознательности и воспитания основ духовно-нравственной культуры. Образность восприятия информации является характерной чертой ребенка, которой соответствуют современные информационные технологии, включающие основные каналы восприятия через графические (как статические, так и динамические) образы, цвет и звук. Помимо выполнения функции знакомства ребенка с информацией, они позволяют достичь и эмоциональной сопричастности, целостного переживания содержания компьютерной игры. В этой ситуации происходит активное развитие духовности ребенка, расширение и пополнение смысловых полей тех понятий, которые введены в игру, поскольку между понятиями устанавливаются определенные связи, зависимости, рассматриваются их новые свойства. Компьютер становится средством обучения и воспитания, которое подсказывает путь решения, фиксирует ошибки, но не высказывает негативных оценок по поводу действий ребенка. Информатизация общества вызывает необходимость учета факта трансформации сознания, т.е. того, как современные дети осмысливают проблемы, каким образом получают, используют, обобщают информацию и как относятся к ней.

В игре заложен огромный потенциал, она вызывает массу эмоций, удовольствия, азарта, позволяет устранить комплексы, способствует проявлению спонтанности, и создает бескрайнее творческое пространство. От того, каким игровым опытом обладает ребенок, зависит его способность ориентироваться в тексте игры, а, значит, и в «тексте жизни». Мир открывается ему в процессе игры как «мир впервые» (В.С. Библер). Образ взрослого, который совершает определенные поступки, присваивается и становится ориентиром в собственном поведении. Так игра проектирует прошлое в будущее, актуализируя функцию опережающего переноса, какой-либо будущей ситуации, предвосхищаемого в настоящем. Возникает удвоение реальности, взаимоналожение настоящей и воображаемой действительности, то есть создание «параллельного мира». Для того чтобы игра состоялась, необходимо игровое пространство, представляющее собой феномен культуры, представляющий игровое действие, сюжет, роль, а также творца – автора. Такое пространство может принимать различные формы: прямолинейную (от цели – к результату, как в сказке «Колобок»), круговую (сюжет повторяет-

ся практически без изменений), спиралевидную (начинаясь из одной точки, сюжет разворачивается в новом направлении и приводит к новым результатам) и др. Духовно-нравственное содержание игрового пространства создает основу реальной достойной жизни.

Игра позволяет ребенку схватывать целое раньше части, переносить свойства одного образа на другой, выразить в символической форме обобщенные связи и закономерности объективного мира, духовно-нравственные принципы, например: принцип дарения (больше давая другим, еще больше получаешь для себя), принцип позитивных мыслей (в один временной отрезок можно думать о чем-то одном – или о хорошем, или о плохом; выбирая хорошее – выбираешь гармоничную жизнь; проблемные мысли создают проблемы в жизни), движения (все течет – все изменяется, день сменяет ночь и т.д.), эха (как аукнется, так и откликнется, зло вернется злом, а любовь – любовью; посеешь ветер – пожнешь бурю; хочешь добра – твори добро; Пусти свой хлеб по реке, и он вернется к тебе с маслом).

Взрослый, находящийся за пределами игры, не всегда может оценить рамки пространства, его границы. Это происходит в связи с тем, что у старшего дошкольника игровое пространство часто не представлено предметами материальной среды, оно может быть гораздо шире, чем обозначено внешне, включать правила, основанные на духовно-нравственных принципах. Причем эти правила, самостоятельно сформулированные ребенком, будут соблюдаться им с особым удовольствием. Игра становится формой реализации жизненного сценария, разворачивающегося в жизненном плане. Свобода и творчество как существенные характеристики игрового пространства являются также условиями изменения правил, их корректировки в соответствии с развивающейся духовно-нравственной сферой ребенка. Именно в игре он учится ответственно управлять своим собственным поведением, подчиняя его ценностям и смыслам роли, сценария, правила. И поскольку соотношение между игрой и реальностью имеют характер взаимопроникновения, взаимоотражения, то все способы жизни, которые ребенок присвоил в игре, становятся его ориентирами и в реальных взаимоотношениях с миром людей, предметов, культуры, природы.

Наряду с игрой, рассмотрим *сказку*, которая является мощным резервом приобщения ребенка к духовно-нравственной культуре человечества. Искусство, как и игра, создает то пространство, которое противостоит бездуховности средств массовой информации, которые создают миф о возможностях ребенка исключительно как потребителя продуктов деятельности другого человека. У современного дошкольника возникает иллюзия быстрого получения товаров, удовлетворения своих материальных потребностей. Ценностно-смысловая картина мира ребенка наполняется значимостью потребления, получения прибыли и разнообразных удовольствий. В принципе, эти ценности нельзя назвать негативными, но они оказываются преувеличенными, гипертрофированными. И дополнить их необходимо любовью, красотой, истинной, которые ярко и образно представлены в сказках.

Мир символов, характерных образов несет в себе смыслы пространства и времени. Некоторые сказочные темы дошли до нас почти неизменными с очень давних времен – более чем 25 тысяч лет до нашей эры, воплощая собой уже забытый способ взаимодействия сознания и мира, но являющийся единственно возможным для ребенка, впервые открывающим тайны мира. Мир «говорит» с ним на языке звезд, растений и животных, рек и гор, времен года и суток. Ребенок отвечает ему мечтами, фантазиями, танцами, перевоплощениями в играх. Для него мир постигаем и проникаем, потому что он чувствует, что мир «смотрит» на него и понимает. В сказках герои, так же как и дети, обращаются за помощью к стихиям мира (Солнцу, Ветру, Земле, Морю), разговаривают с ними, уверенные в поддержке, сочувствии и совете. Так возникает единый культурный язык общения с миром, тонкости которого ребенок черпает в сказках. Образы пространства и времени сказки предстают для него в знаках и символах, основных смысловых единицах картины мира. Создаваемые сказкой знаково-символические коды порождают систему общекультурных и этнокультурных образов, влияющих на последующее восприятие ребенком литературы, театра, живописи, жизненных реалий, самого себя и т.д. Образы, знаки и символы имеют тенденцию к взаимодополнению друг друга, так как любой образ отображается в знаке, а знак имеет «ауру» образного контекста. Интеграция познавательного и художественно-эстетического образа обу-

словливают становление ценностно-смысловой картины мира и основ духовно-нравственной культуры ребенка.

Диалогическое отношение с миром, представленное в сказках, определяет то, что предметы или явления в фольклорном сознании наделяются смыслом. В определенной ситуации они становятся знаками: колодец как хранилище чистой воды (как и реки, моря, океаны и др.) может представляться как место, где происходят очистительные процедуры. В другой ситуации понятие «колодец» включается в комплекс «переход в другой мир» и понимается как место встречи и диалога с потусторонними силами, так же как понятия «гора», «перекресток дорог» и т.п. Избушка Бабы-Яги в сказках находится в на пересечении нашего и другого миров, куда не всякий может попасть. Чтобы войти в сказочный мир, нужно пройти определенные этапы, испытания, очищение. Фольклорные знаки и символы выполняют функцию обобщения личного и коллективного опыта, чувственно-эмоционального отношения человека к миру. Понимание детьми дошкольного возраста смысла фольклорных знаков и символов обусловлено уровнем развития их познавательных процессов, особенностями мировидения, мироотношения, миропреобразования и ценностно-смыслового, духовно-нравственного отношения к миру.

Сказки, как носители ментальности, позволяют ребенку идентифицировать себя со взрослым и присваивать базовые ценности любви, доброжелательности, смелости и т.д. Семиотическое пространство сказки имеет значение в создании собственной ценностно-смысловой картины мира. По утверждению Ю.М.Лотмана, архаичные знаки и символы позволяют отождествлять микрокосм внутреннего мира человека и макрокосм окружающей его вселенной. Механизм условно-адекватного перевода содержания знаков и символов сказок на язык ребенка является условием развития его духовно-нравственной сферы. В процессе постижения культуры ребенок в сотрудничестве, общении, сорадости и сопереживании, диалоге с носителями культуры – взрослыми – в силу своей активности, свободы, креативности преодолевает некоторые ограничения, созданные правилами и нормами взрослых. Он формулирует собственные правила жизни, которым с удовольствием следует. И если его правила жизни соотносятся с теми, которые сформированы в куль-

туре, можно говорить о том, что процесс духовно-нравственного развития организован педагогически грамотно и эффективно.

Мы избрали *диалог* как средство духовно-нравственного воспитания ребенка в связи с тем, что диалог представляет собой не только вопросно-ответную форму мышления, но и само реальное бытие культуры, ее сущность. В диалоге проявляются откровения, искренние, душевные, ценностно-ориентированные мысли, идеи, основания и правила жизни. Характеристиками диалога являются: присутствие, включенность, подлинное и откровенное общение, признание, подтверждение. В процессе диалога происходит взаимный обмен результатами деятельности, чувствами, идеями, что позволяет субъекту координировать свое поведение в социуме. Чем больше собеседующих идей, мыслей, тем более многограннее, целостнее рассматривается проблема. Как отмечал М.М.Бахтин: «Идея начинает жить, то есть формироваться, развиваться, находить и обновлять свое словесное выражение, порождать новые идеи, только вступая в существенные диалогические отношения с другими *чужими* идеями. Человеческая мысль становится подлинною мыслью, то есть идеей, только в условиях живого контакта с чужой мыслью, воплощенной в чужом голосе, то есть чужом выраженном в слове сознании. В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается и живет идея» [3].

Диалогичность становится особым качеством культуры личности, обеспечивающим механизм саморазвития и способность воспринимать чужие аргументы, чужой опыт, соблюдать баланс, компромисс в коммуникациях. Процессы взаимодействия культур более сложные, чем наивно когда-то считали, что идет простая «перекачка» достижений высоко развитой культуры в менее развитую, что в свою очередь логично подводило к выводам о взаимодействии культур как источнике прогресса. По Н.Я.Данилевскому культуры развиваются обособленно и изначально враждебны друг другу [4]. В основе всех этих различий он видел «дух народа». Диалог понимается им как общение с культурой, реализация и воспроизводство ее достижений, это обнаружение и понимание ценностей других культур, способ присвоения последних, возможность снятия политической напряженности между государствами и этническими группами. Взаимодействие культур и цивилизаций предполагает

и какие-то общие культурные ценности. Диалог культур может выступать и как примиряющий фактор, предупреждающий возникновение войн и конфликтов, и как средство духовно-нравственного воспитания и развития, ориентированное на становление ценностно-смысловой картины мира ребенка.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем: сказка отражает мир символикой, а игра – это определенный путь к постижению знаков и символов, формированию духовно-нравственных жизненных ориентиров в диалоге с самим собой, другими людьми и миром. Игра создает поле значений и позволяет усвоить систему отношений, отраженную в сказке. Сказка, игра, фантазия и диалог создают некоторую сферу психической реальности, в которую погружается ребенок. В процессе мирочувствования и миропонимания возникают тайные духовные нити «сопричастия» и сопереживания, что формирует целостную картину мира, создает культуру восприятия этого мира и поведения в нем. Ребенок познает мир чувствами и чувственное восприятие форм культуры в детстве проникает во внутреннюю жизнь ребенка, в его внутренний мир и оно «работает» на протяжении всей жизни человека, формируя познавательные и духовные способности, нравственные понятия и собственные, уникальные нормы поведения, основанные на ценностях и смыслах жизни. Все это создает определенную творческую среду, в которой ребенок и создает себя.

Игра, сказка и диалог являются определенной культурной традицией, создающей в процессе воспитания ценностно-смысловой фон, который определяет приоритеты будущей жизнедеятельности. Эта культурная традиция должна представлять, на наш взгляд, единую линию, взаимосвязь, так как они и игра, и сказка говорят о месте человека в мире, о вере и знаниях, о смысле жизни, о способах существования в мире. Они пробуждают архетипы ребенка, способствуют становлению его культурной идентичности. В них содержатся прошлое, настоящее и будущее, где особым образом звучат ценности справедливости, норм взаимоотношений с самим собой, другими людьми, природой и культурой.

Литература

1. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.
2. Савенко Н.В. Игра в субкультуре детства. Автореф. дис. ...канд. филос.н. Ростов н/Д., 2004. с. 3.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. с. 146-147.
4. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. М., 1991. 574 с.

Педагогический институт Южного федерального университета
10 марта 2010 г.

УДК 378.193

СООТНОШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Г.Н. Шаповал

кандидат философских наук, доцент

Совершенствование высшего образования осуществляется в рамках интеграционных проектов. Мониторинг качества образования является одним из инструментов модернизации содержания профессионального образования. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов есть непрерывный процесс решения средствами изучаемого русского языка невербальных, поведенческих, актуальных для общества и самих студентов задач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию в процессе инкультурации.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг качества высшего образования, компетентность.

Концепция открытого образовательного пространства и присоединение России к Болонскому процессу требуют ускоренной разработки вопросов интеграции высшего образования в общеевропейскую образовательную систему и скорейшему переходу к образовательным стандартам третьего поколения. Сорбонская декларация от 25 мая 1998 г. подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей и обосновала создание Зоны европейского высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента [1].

Безусловное обеспечение качества образования, соответствующего не только российским, но и международным образовательным стандартам, является одной из приоритетных целей системы образования. Достижение этой цели не только очень важно само по себе, но и является одной из важнейших предпосылок интеграции высшего учебного заведения в международное образовательное пространство. Не случайно в Федеральной программе развития образования повышение качества высшего профессионального образования называется среди первоочередных задач. Задачи, стоящие перед современным обществом, ведут к необходимости осуществлять межкультурную коммуникацию. Современный образованный человек должен быть готов представлять свою страну при межкультурных контактах, содействовать налаживанию межкультурных связей, относиться с уважением к представителям других культур. В ситуации реформирования системы профессионального образования возникла необходимость в постоянном наблюдении за образовательным процессом в целях выявления его соответствия ожидаемому результату. Педагогический мониторинг является одним из инструментов модернизации содержания профессионального образования, а его организация представляет собой одно из условий, необходимых для повышения эффективности подготовки будущих специалистов.

В философии качество определяется как категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным. Качество объекта – такая его характеристика, которая обнаруживается только в совокупности его свойств. Эта целостность подчеркивается в большинстве определений термина «качество образования». В.М. Полонский рассматривает качество образование как

результат и полагает, что его характеризует «определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответственных с планируемыми целями обучения и воспитания» [2, с. 20]. В.П. Панасюк вводит иной подход к определению качества образования, рассматривая его как совокупность свойств, которая обуславливает его способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [3, с. 17]. В.И. Андреев полагает, что качество образования – это «интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их» [4, с. 460]. Н.П. Пучков определяет качество профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза как «способность образовательной системы удовлетворять потребности рынка труда в специалистах соответствующей квалификации и потребности личности в получении конкурентоспособных знаний» [5, с. 2].

Необходимо отметить, что, говоря о качестве какой-либо деятельности, принято выделять качество результатов деятельности, качество самого процесса и качество организации деятельности (системы). При измерении качества образования непосредственными объектами измерения являются:

- модели качества образования и образовательного процесса (оценивается качество самой модели, качество содержания образования);
- процесс реализации модели (оценивается качество образовательного процесса, в том числе качество технологии обучения);
- образовательные результаты (оценивается качество образованности личности).

Качество результатов образовательной деятельности применительно к вузу обычно определяется качеством знаний и навыков выпускников, их активной гражданской позицией, уровнем культуры и нравственности. Высокого качества образования невозможно достичь без обеспечения высокого качества образовательного процесса, которое определяется его содержанием, выбором технологий обучения, а также

степенью обеспеченности материально-техническими, информационными и кадровыми ресурсами. Это, в свою очередь, возможно только при качественном функционировании всего вуза в целом.

Университетская Система менеджмента качества образования подразумевает:

- разработку стратегии развития вуза в соответствии с общегосударственной стратегией развития высшего образования и социально-экономическими переменами в стране;

- определение и реализацию комплекса практических мер, направленных на динамическое совершенствование образовательного процесса в вузе и достижение высоких результатов в области подготовки специалистов;

- эффективное управление научно-образовательными процессами в вузе с учетом требований рынка потребителей образовательных услуг и научной продукции;

- интеграцию в мировое образовательное пространство и академическое сообщество на базе развития интеллектуальных коммуникаций, освоения эффективных инновационных технологий и передовых методов обучения.

Фундаментальность российского образования всегда делала Россию привлекательной для иностранных студентов и традиционно в наши вузы приезжали на обучение студенты из разных стран.

За последние годы количество студентов, желающих получить образование в Российских ВУЗах, чтобы в последующем, получив диплом о высшем образовании в России, работать у себя на родине, увеличилось, что подтверждает главную тенденцию Болонского процесса – интернационализацию образования. Перед принимающей стороной стоит задача обеспечения оптимальных условий жизни и учебы иностранных студентов с учетом сложного процесса их адаптации к новому образу жизнедеятельности [6, с. 73].

Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к чуждой им действительности высшей школы незнакомой страны. А.И. Сурыгин характеризует адаптационные процессы как «острые» и «сложные» [7, с. 30]. Более того, автор отмечает, что обучение иностранных студентов долж-

но учитывать формирование системы целей в области адаптации и разработку инструментов диагностики уровня адаптированности иностранных студентов.

В этой связи следует уточнить особенности понятий «адаптация», «социализация», «инкультурация», которые сопровождают процесс обучения иностранных студентов в российских ВУЗах. Понятия социализации и инкультурации очень близки по своему содержанию. Тем не менее, их лучше не смешивать.

Социализация обозначает обучение человека жизни в современном обществе. В какую бы страну он ни выехал на время или ни переехал навсегда, он обязан иметь элементарные представления о социальной структуре и стратификации общества, распределении людей по классам, способах зарабатывания денег и распределении ролей в семье, основах рыночной экономики и политического устройства государства, гражданских правах и т.п.

Инкультурация (enculturation) обозначает обучение человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре. Культура в разных странах более специфична, чем социальная структура. К ней труднее адаптироваться, полноценно включиться и привыкнуть. Студент из Индии, приехавший на учебу в Россию, достаточно быстро усваивает социальные законы жизни, но гораздо труднее у него происходит усвоение чужих культурных норм и обычаев. Русский физик, программист или инженер, имея высокую квалификацию, признанную за рубежом, за короткое время усваивает права и обязанности, соответствующие его новой должности. Через непродолжительное время он отлично справляется с профессиональными обязанностями. Но привыкнуть к чужой культуре, почувствовать ее своей ему не удастся порой и через многие годы. Инкультурация означает «приобретение широкой гуманитарной культуры». В это понятие входит также профессиональное обучение, ведь приобретение профессиональных знаний не есть необходимое требование социализации. Таким образом, адаптация к социальному порядку жизни в чужой стране происходит быстрее, чем инкультурация – приспособление к чужим ценностям, традициям и обычаям. Адаптация происходит и при социализации, и при инкультурации. В первом случае индивид (в нашем случае – иностранный студент) адаптируется к соци-

альным условиям жизни в России, во втором – к культурным. При социализации адаптация, как правило, легкая и быстрая, при инкультурации – тяжелая и медленная [8].

Культурно-образовательное пространство является средой, влияющей на адаптационные процессы, имеющие прямую корреляцию с учебной успешностью иностранных студентов. Следовательно, организация лично развивающего культурно-образовательного пространства становится педагогическим условием интенсификации подготовки иностранных студентов. Она состоит из: 1) активизации личностной позиции иностранного студента в учебно-воспитательном процессе; 2) информационного и этнокультурного обеспечения личностного взаимодействия; 3) целесообразно-гуманного использования национальных особенностей в условиях жизнедеятельности; 4) ориентации на полноценность языкового диалога в досуговой сфере

Следует отметить культурную неоднородность российского общества, обусловленную полиэтничным составом населения, сочетания в нем различных культурных норм и ценностей, что позволяет характеризовать нашу страну как «поле глобальных культурных столкновений» [9, с. 35]. По приезду в Россию иностранные студенты испытывают так называемый «культурный шок». В 1960 г. К. Оберг ввел понятие «культурный шок» для обозначения состояния человека, попавшего в чуждую культурную среду. Суть культурного шока – не в социально-психологических расстройствах личности, а в неизбежном столкновении старых и новых культурных норм и ценностей. Культурный шок – это столкновение двух культур на уровне индивидуального сознания. Хотя культурный шок сопровождается беспокойством, которое вызывает потерю привычных форм социального общения, в целом он рассматривается как нормальный процесс адаптации к культурному стрессу [10, с. 21] и обусловлен культурными различиями, индивидуальными различиями и опытом пребывания в иной культуре.

Исходным приоритетом при формулировке целей обучения студента вообще и иностранного студента в частности должно быть формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей

должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием. Следовательно, содержание дисциплин при подготовке иностранных студентов в российских вузах можно структурировать и подразделить на формирование следующих компетенций: ключевые (универсальные) и профессиональные – общепрофессиональные и специальные.

Ключевые компетенции А.В. Хуторского (по сферам деятельности человека) включают в себя: 1) компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; 2) компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя); 3) компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации); 4) компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.); 5) компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Концептуальная модель готовности иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности в высшей школе должна включать в себя следующие компоненты: 1) мотивационный – стремление к самостоятельности, проявление устойчивого интереса к предметной области и желания полностью овладеть языком специальности; 2) когнитивный – понимание связи обучения с будущей профессиональной деятельностью, знание структуры и содержания предметной области знаний; 3) операциональный – владение лингвистическим аппаратом для усвоения профессионально-значимой информации, владение навыками самостоятельной учебной деятельности; 4) эмоционально-волевой – уверенность в успехе, стремление преодолеть трудности на пути достижения поставленной цели, высокая степень самоорганизации, удовлетворение от самостоятельного получения профессионально значимой информации; 5) информационный – речевая, прагматическая и предметная компетентность.

Как известно, естественной преградой для интеграции иностранных студентов в новую социально-культурную среду служит языковой барьер. Однако изучить язык – это не значит просто овладеть правилами лексики, грамматики и фонетики. В процессе обучения иностранный студент должен сформировать коммуникативную компетенцию, так как коммуникация может осуществляться лишь в случае знания ее участниками экстралингвистической информации, поэтому изучение иностранного языка связано с усвоением особенностей и понятий, характерных для культуры страны изучаемого языка. Коммуникативно-ориентированное обучение означает формирование у студентов-иностранцев коммуникативной компетентности, когда студент готов использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности.

Термины «компетенция» (от латинского *competere* – быть способным к чему-либо) и «лингвистическая компетенция» использовались американским социолингвистом Н. Хомским. В методический обиход понятие «коммуникативной компетенции» было введено американским этнолингвистом Д. Хаймсом. В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятюгневым, который предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [11, с. 38].

Компетентностный подход – это направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него компетентности при решении профессиональных и социальных задач. Пытаясь описать с помощью компетентностного подхода результат подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием, Ю.Г. Татур дает следующее определение: «компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения,

опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [12].

В рамках нашей темы – соотношение компетентностного подхода и качества образования в ВУЗе в процессе инкультурации иностранных студентов – «коммуникативная компетенция» понимается как интегральная характеристика способностей иностранных студентов осуществлять взаимодействие вербальными и невербальными средствами в зависимости от целей и условий ситуации общения. Важно отметить, что наибольшие трудности в процессе адаптации иностранных студентов к условиям российского вуза связаны с именно с коммуникативными факторами.

В этой связи следует привести структурную модель коммуникативной компетенции по Common European Framework, которая включает:

1. Языковую компетенцию – это знание языковых средств для создания грамматически правильных и значимых высказываний и способность использовать эти знания. Содержание языковой компетенции включает в себя: а) знание фонологических, лексических, грамматических явлений и закономерностей изучаемого языка как системы, включая когнитивную организацию и способы хранения знаний о языковых явлениях в сознании индивида б) знание литературной нормы изучаемого языка и умение применять эти знания в коммуникативной и профессиональной деятельности; с) языковые характеристики видов дискурса; d) основные речевые формы высказывания;

2. Прагматическую компетенцию – знание соответствий между коммуникативными намерениями и реализующими их высказываниями, умение построить высказывания и объединить их в текст (компетенция дискурса), использовать высказывания для выполнения коммуникативных функций. В данном случае говорящий: а) адекватно применяет правила построения текстов для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм; б) применяет основные способы построения аргументации в устных и письменных типах текста; с) умеет использовать потенциал языка для достижения коммуникативных целей и желаемого воздействия.

3. Социолингвистическую компетенцию – знание отношений между языковыми знаками и их ситуативным значением. При этом говорящий: а) владеет всеми регистрами общения: официальным, неофициальным, нейтральным и т.д.; б) умеет распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать; в) владеет невербальными средствами общения и правилами этикета, ритуалов, этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в иноязычных культурах; г) умеет распознавать маркеры речевой характеристики человека (социальное положение, этническая принадлежность и др.) на всех уровнях языка; д) владеет знанием концептуальной и языковой картины мира носителя иноязычной культуры.

Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов должно осуществляться в условиях межпредметного взаимодействия содержания учебных блоков социокультурной и профессиональной направленности при управлении познавательной деятельностью обучающихся как в период аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы. Развивая коммуникативную компетенцию иностранных студентов, целесообразно учитывать следующие дидактические условия: а) поддержание высокого уровня мотивации обучения; б) создание комфортной языковой среды, обладающей образовательным потенциалом и активизирующей коммуникативную и познавательную деятельность; в) преодоление коммуникативных барьеров в процессе педагогического общения. Формирование коммуникативной компетенции есть непрерывный процесс решения средствами изучаемого русского языка невербальных, поведенческих, актуальных для общества и самих учащихся задач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению.

Подводя итог, еще раз отметим, что современный мир переживает период глобализации – эпоху всестороннего объединения человечества в едином пространстве информации и коммуникаций, превращения всей планеты в единый экономический рынок. Следовательно, совершенствование высшего образования необходимо осуществлять в рамках интеграционных проектов и речь идет прежде всего о международной интеграции высшего образования. Вследствие этих причин, образование из

категории национальных приоритетов переходит в категорию мировых приоритетов.

Глобальное общество становится более открытым: свободное перемещение капитала, финансов, людей, информации стало основой современной концепции «мира без границ». Глобализация предъявляет чрезвычайно высокие требования к конкурентоспособности национальной экономики. Сегодня конкурентоспособность страны – один из самых важных факторов развития глобальной экономики и политики, поскольку не только охватывает сугубо экономические показатели, но и оценивает последствия важных неэкономических явлений.

Термины:

1) качество образования – это интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их;

2) мониторинг качества высшего образования – система наблюдений, оценки и прогноза по отношению к качеству высшего образования;

3) компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области;

4) компетентностный подход – это направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него компетентности при решении профессиональных и социальных задач;

5) коммуникативная компетенция – это выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у обучаемых до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации.

Литература

1. Глобализация и образование. Болонский процесс: материалы «круглого стола». М.: Альфа-М, 2004.

2. *Полонский В.М.* Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. М., 1995.
3. *Панасюк В.П.* Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса. СПб., 1998. С. 17.
4. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для саморазвития. Казань, 2000.
5. *Пучков, Н.П.* Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Пучков. Тамбов, 2004.
6. *Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л. Т.* Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // СОЦИС. 2007. № 3
7. *Сурыгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб, 2001
8. *Кравченко А.И.* Культурология: Учебное пособие для вузов. 3-е изд. М.: Академический проект, 2001
9. *Костюк К.Н.* Политическая мораль и политическая этика в России// Вопросы философии. 2000. № 2.
10. *Витенберг Е.В.* Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1995.
11. *Вятютнев М.Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. 1997. № 6. с. 38-45.
12. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста// Высш. образование сегодня. 2004. № 3.

Ростовский государственный медицинский университет

26 февраля 2010 г.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 8-83

КОММУНИКАТИВНО-ДИАЛОГОВОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ДИАЛОГОВЫХ ОТНОШЕНИЙ

М.Р. Радовель

доктор философских наук, профессор

Актуальная проблема современного общества – острый дефицит коммуникативно-диалоговой культуры. Для оптимизации диалоговых отношений между социальными субъектами большое значение имеет определение качества этих отношений, объективная оценка и измерение их разнообразных характеристик. В дополнение к традиционным критериям диалогичности предлагается новый инструментарий анализа диалоговых отношений, основанный на концепции коммуникативно-диалогового пространства, которая является результатом существенного переосмысления и четкого структурирования содержания понятия «контекст».

Ключевые слова: диалоговые отношения, критерии диалогичности, мера субъективности, характеристики коммуникативности, контекст диалоговых отношений, коммуникативно-диалоговое пространство.

Одна из актуальных проблем нашего времени – острый дефицит коммуникативно-диалоговой культуры. Это в полной мере относится к современной российской реальности, практически ко всем сферам жизни нашего общества. Имеются в виду, в частности, отношения, связанные с такими социальными субъектами, как народ и власть, старшее и младшее поколения, выпускники вузов и работодатели, различные социальные слои, этнические группы. То же касается и социальных институтов – семьи и школы, систем среднего и высшего образования, института профессионального образования и рынка труда и т.д.

При определении качества диалоговых отношений традиционно учитываются две группы характеристик: первая связана с проявляемой в этих отношениях субъектностью, или мерой активности, самостоятельности самодеятельности коммуникантов (акторов), а вторая – с коммуникативностью, т.е. степенью их взаимопонимания, согласованности в их мыслях, чувствах и действиях.

Наряду с двумя указанными группами, а по существу – критериями диалогичности, следует особо отметить еще один критерий, далеко не всегда учитываемый в должной мере. Речь идет о контексте, более того – о решающей роли контекста при определении качества диалоговых отношений. Это означает, что окончательное определение этого качества можно получить только после того, как оценки, основанные на учете двух первых критериев диалогичности, соотнесены с контекстом.

Особая значимость контекста как третьего, «итогового» критерия диалогичности, действительно, обоснованна. Ведь в принципе мыслима ситуация, когда, например, диалог вполне отвечает двум первым критериям и может показаться достаточно качественным, но при этом практически неэффективен, т.е. не позволяет решить определенные коммуникационные задачи. Не исключена и другая, достаточно парадоксальная ситуация – когда, напротив, диалог не соответствует одному или даже двум первым критериям и вместе с тем, с учетом некоторого специфического контекста, как раз оказывается практически целесообразным, позволяющим решать необходимые задачи.

Под контекстом диалоговых отношений понимаются все обстоятельства и условия, в которых они осуществляются и которые определяют содержание и характеристики этих отношений. В теории коммуникативно-диалоговых отношений (ТКДО) предлагается новое представление о контексте и о способе его использования при анализе и оценке диалоговых ситуаций. В рамках этой теории происходит существенное переосмысление понятия контекста, что приводит к своеобразному его упорядочению. Это понятие преобразуется в качественно иное понятие – коммуникативно-диалоговое пространство, благодаря чему открываются новые, более богатые возможности анализа и оценки диалоговых отношений, определения их качества.

Таким образом, на языке представленной здесь теории, «контекст»- это коммуникативно-диалоговое пространство (далее – КД пространство, или КДП), включающее различные слои и участки, выделяемые по определенным основаниям. Каждая конкретная диалоговая ситуация находится как бы в окружении многочисленных и разнообразных слоев КД пространства, выступающих то предпосылками, то условиями, то следствиями по отношению к отдельным диалогам. Эти слои оказывают существенное влияние на характеристики конкретного, частного диалога. Например, диалог (и, соответственно, понимание или непонимание, доверие или недоверие и т.п.) между учителем и учеником в немалой степени зависят от того, каков моральный климат в конкретной школе, каковы отношения между школой и государством, каково политико-правовое и духовное состояние общества в целом, как соотносятся между собой такие факторы, как «высокая успеваемость» в школе и «вероятность поступления в вуз», или «социальный статус родителей» и «возможность попасть в элитное учебное заведение» и т.д., и т.п. Поэтому достаточно полная и адекватная оценка конкретных диалоговых ситуаций, в дополнение к двум первым (традиционным) критериям диалогичности, требует учета многомерного и многоуровневого коммуникативно-диалогового пространства.

Это решение достижимо посредством введения в оборот и инструментального использования понятия «коммуникативно-диалоговое пространство КДП». Можно указать, по крайней мере, четыре основных преимущества от введения понятия «коммуникативно-диалоговое пространство».

1. Введение понятия КДП открывает возможность описания всего разнообразия коммуникативных отношений на едином теоретическом языке. Этот язык предполагает использование достаточно простого, в своей основной части, понятийно-терминологического корпуса. К базовым понятиям относятся: стороны КД отношений, субъекты и квази-субъекты; диалог, пара-диалог, квазидиалог; мера субъектности сторон, их симметрия и асимметрия в диалоге; модус (или режим) КД отношений; согласие (согласованность, сочетаемость) и противоречивость (рассогласованность, несовместимость) в КД отношениях. Перечисленные базовые понятия, вместе с логически выводимыми из них произ-

водными понятиями, позволяют описать на едином теоретическом языке не только собственно диалоговые ситуации, но и самые разнообразные, разноплановые по своему содержанию и характеру элементы всего социального и природного контекста диалоговых отношений, а также всевозможные связи между этими элементами. Это, в свою очередь, открывает новые аналитические и диагностические возможности в отношении универсума коммуникативно-диалоговых отношений.

2. Инструментарий, основанный на концепции коммуникативно-диалогового пространства, открывает возможность осуществления количественной оценки, или измерения, разнообразных (в том числе, ранее не измеряемых) характеристик и параметров диалоговых отношений, определяющих их качество, уровень, степень развитости. Так, например, вводимые в своей инструментальной функции понятия диапазон, объем и спектр диалоговых отношений (которые вытекают из базового понятия «мера субъектности сторон» и учитывают поведение субъекта в различных ситуациях) позволяют оценить и измерить широту диалоговых возможностей, их разнообразие и специфику у конкретного актора.

3. Измерение различных характеристик диалоговых отношений, затрагивающее разные аспекты этих отношений, существенно расширяет возможности прогнозирования развития конкретных диалоговых ситуаций, позволяет повысить точность и корректность прогноза, что важно в практическом плане. Так, зная присущий данному актору спектр диалоговых характеристик его поведения, можно с большой вероятностью предсказать, как он поведет себя в конкретной ситуации общения. Зная объем и диапазон диалоговых отношений, характерные для данного субъекта (означающие, по существу, его диалоговый потенциал), можно прогнозировать уровень его способностей и будущей компетентности во многих ситуациях общения и видах коммуникативной деятельности. Большое значение для прогнозирования имеет измерение степени влияния отдельных элементов социального контекста на диалоговые характеристики в конкретных, частных ситуациях общения. В этой связи можно напомнить, например, известный феномен «делегирования» стиля поведения «сверху вниз», от верхних эшелонов власти к самым нижним управленческим структурам, что особенно отчетливо

проявляется при определенных политических режимах и в определенных социально-политических условиях. Возможность прогнозирования в сфере коммуникативно-диалоговых отношений имеет важное практическое значение в социально-организационном, культурном, образовательном, воспитательном плане.

4. Концепция коммуникативно-диалогового пространства позволяет обнаружить общие закономерности, распространяющиеся не только на диалоговые отношения, но и на весь многослойный и разнообразный их контекст, на отношения и взаимодействия между различными элементами контекста. Выявление закономерностей общего и частного порядка на всем пространстве КД отношений дает возможность существенно расширить и усовершенствовать инструментарий воздействия на диалоговые ситуации, сделать его более эффективным.

Это обеспечивается в силу следующих обстоятельств: 1) «встроенности» каждой диалоговой ситуации в большое число связей контекстуального, «околодиалогового» характера, 2) объективной зависимости первых от вторых и 3) возможности конструктивно влиять на диалоговые характеристики многочисленными, в том числе – непрямыми, опосредствованными способами, т.е. через направленное, «прицельное» воздействие на определенные точки КД пространства (они же и есть элементы контекста).

Так, в случае конфликта на межличностном уровне (это, по существу, «диалог» с отрицательными характеристиками по второму критерию диалогичности) есть смысл принять во внимание не только возможности непосредственного, «лобового» воздействия на каждую сторону данного межличностного конфликта, но и на целый ряд элементов контекста, которые в обычной практике, как правило, игнорируются. Действие в этом направлении может оказаться наиболее эффективным, если учесть закономерности коммуникативно-диалогового пространства. В частности, имеется в виду закон об относительной эквивалентности различных локусов КДП в качестве факторов влияния на конкретные диалоговые ситуации.

Если учитывать типы коммуницирующих сторон, т.е. такие характеристики акторов коммуникативно-диалоговых отношений, как их

«субъектность» или «несубъектность», то разнообразные виды КД отношений можно разбить на три уровня (слоя, горизонта):

1) отношения, сторонами которых являются субъекты, т.е. индивиды, группы людей, социальные институты;

2) КД отношения, в которых, с одной стороны выступают субъекты, а с другой – акторы, несубъектные по своей природе, или «квазисубъекты» (например, политик и обстоятельства, в которых ему приходится действовать, или: учитель и условия его деятельности);

3) коммуникации, все участники которых – это квазисубъекты (например, экономическое положение в стране и характер политических настроений в обществе, или: качество получаемого образования и успешность трудоустройства выпускника).

Таким образом, мы получаем три базовых структурных компонента коммуникативно-диалогового пространства. Первый из них, в рамках которого коммуницируют только субъекты, назовем «центральной», или «диалоговой», областью КД пространства, второй и третий – представляют собой некие оболочки по отношению к собственно диалоговой области, окружающие эту область и являющиеся «наддиалоговыми» слоями КД пространства. Назовем нижний из этих слоев, смежный с центральной областью, «промежуточным», или «парадиалоговым», (сюда входят коммуникации, при которых одна сторона – это некий субъект, а другая – квазисубъект), а следующий слой – «внешним» или «квазидиалоговым» (включает коммуникации, обе стороны в которых – квазисубъекты). Этот последний слой достаточно далек от собственно диалоговых, т.е. межличностных и межсубъектных отношений и представляет собой далекую периферию коммуникативно-диалогового пространства. Но его не следует воспринимать как малозначимый для диалоговых отношений, что в полной мере проясняется при рассмотрении закономерностей КДП.

Очевидно, что каждая из трех базовых областей не представляет собой однородную среду. Каждая из них включает в себя участки и сегменты, имеющие свои особенности внутри базовой области. Так, центральная, собственно диалоговая область включает в себя разнообразные диалоговые ситуации – от таких, участниками которых являются индивиды (они образуют самую узкую, «ядерную» часть КДП), до та-

ких, участниками которых выступают наиболее крупномасштабные субъекты – страны, государства, народы, социокультурные системы (такие диалоговые ситуации относятся к самой широкой, «верхней» сфере диалоговой области КДП). Между двумя этими сферами, верхней и нижней, располагается множество диалоговых ситуаций, участниками которых выступают субъекты самого разного социального масштаба (индивиды и группы, отдельные социальные слои и общество в целом, учреждения и социальные институты и т.п.).

Введение понятий о базовых областях КД пространства важно для получения практического эффекта при оценке конкретных диалоговых отношений и выработке мер по их оптимизации. На основе введенных понятий могут быть определены и операционализированы такие необходимые (для оценки диалоговых ситуаций и оптимизации диалогового поведения) понятия, как: «дислокация диалоговой ситуации в КД пространстве», «полнота и глубина контекста», «актуальный элемент контекста», «оценочная валидность контекста», «объективная оценка» и др.

Рассмотренная выше структура коммуникативно-диалогового пространства основана на использовании оппозиции «субъектности-несубъектности» акторов, принимающих участие в КД отношениях. Но помимо этого, для понимания КД пространства и его упорядочения большое значение имеет учет признаков, связанных с двумя первыми критериями диалогичности, которые базировались на понятиях «мера субъектности» и «коммуникативность». Их учет позволяет осуществить следующий этап упорядочения коммуникативно-диалогового пространства.

Дело в том, что внутри каждой из трех базовых составляющих КД пространства (центральной, или диалоговой, пара- и квазидиалоговой) могут быть выделены участки, или кластеры, определяемые характеристиками субъектности акторов и коммуникативности в их отношениях. Конкретнее, эти кластеры внутри каждого слоя определяются на основе комбинированного учета трех факторов: а) соотношение мер субъектности (активности) коммуницирующих акторов (количественная характеристика отношений), в) модус, или «психологический режим», КД отношений (качественная характеристика этих отношений) и с) мера

взаимопонимания (согласованности во взаимодействии) сторон КД отношений.

Примерами таких кластеров внутри центральной, т.е. собственно диалоговой сферы, могут быть: участок, характеристики которого – а) симметричные, равноправные отношения между акторами (по признаку «соотношение мер субъектности»), в) «когнитив» (по признаку модусности) и с) полное взаимопонимание сторон; или участок, характеристики которого – а) «предельная степень асимметрии в отношениях между акторами», в) «эмотив» и с) абсолютное взаимонепонимание сторон и т.д. Кластеры в двух других, «верхних» слоях КД пространства определяются, с одной стороны, такой характеристикой, как «соотношение мер активности акторов» (здесь акторы чаще квазисубъекты, а не субъекты), а с другой стороны, специфическими модусами, характерными для пара- и квазидиалоговой сферы (здесь может и не быть «когнитива» и «эмотива», на их место становятся другие модусные разновидности). Кластеры, подобно сети, покрывают все коммуникативно-диалоговое пространство. Плотность этой сети определяется исследователем, она зависит от количества признаков (характеристик), которые он считает необходимым использовать при анализе диалоговых отношений.

Очевидно, что каждый из признаков, или факторов, определяющих кластеры, может быть разделен не только на три, но и на большее число степеней проявления его (признака) интенсивности. Например, если речь вести о признаке «с» (взаимопонимание сторон диалога), то здесь можно выделить не только три позиции – «полное понимание», «средний уровень понимания» и «полное непонимание», но и большее число позиций, заменив «средний уровень понимания» на две позиции: «неполное понимание» и «низкий уровень понимания».

При более дробном делении степеней проявления признаков увеличивается количество кластеров, заполняющих каждый слой КД пространства. Но в любом случае, это количество поддается точному определению. Таким образом, все КД пространство оказывается заполненным и четко размеченным, в нем нет «пустот».

Если говорить, например, о тех слоях центральной области КД пространства, для которых актуальны модусы «эмотив», «когнитив» и

«эффектив», то все они четко разделяются на вполне определенное количество кластеров, каждый из которых характеризуется специфическим набором из трех признаков (ни один кластер по этому набору не повторяет никакой другой).

Признаки, характеризующие каждый кластер, получены на основе ранее упомянутых трех факторов, или параметров: а) соотношение мер субъектности коммуницирующих акторов, в) модус КД отношений, с) мера взаимопонимания (согласованности во взаимодействии) сторон КД отношений. По первому параметру «а» можно выделить три значения (они же – признаки для кластеров): а1 (симметрия, паритет сторон диалога); а2 (некоторое доминирование одной стороны над другой); а3 (полное доминирование одной из сторон). По второму, модусному параметру «в» также выделяем три значения: в1 (эмотив), в2 (когнитив), в3 (эффектив); по третьему параметру, или мере коммуникативности, «с» выделяем значения: с1 (полное взаимопонимание), с2 (частичное взаимопонимание), с3 (полное взаимонепонимание). Отметим, что параметр «в», в отличие от «а» и «с», допускает только шкалирование номинального типа.

Таким образом, получаем три группы признаков или девять потенциальных значений (характеристик) для образования кластеров:

а1 а2 а3

в1 в2 в3

с1 с2 с3

Из них образуются трехэлементные кластеры с помощью варьирования параметров «а», «в», «с», например: а1 в2 с3 или: а2 в2 с2 и т.д. При таком подходе диалог учителя и ученика по поводу какой-то теоретической проблемы, который происходит на условиях равноправия и характеризуется полным взаимопониманием, располагается в центральной области КД пространства, а конкретнее – в кластере, характеристики которого – а1 (симметричные отношения), в2 (когнитив), с1 (полное взаимопонимание).

Количество всех возможных комбинаций из девяти по три, удовлетворяющих требованиям для нашего случая, является вполне определенным. Эти требования состоят в том, чтобы из числа возможных комбинаций, основанных на параметрах «а», «в», «с», исключить все соче-

тания, в которые входит один и тот же признак (буква) более чем один раз (например, такие, как «a1 a2 в3» или «с1 с2 с3». При указанных условиях, число кластеров всего 27. Их не больше и не меньше, и ни один из них по набору признаков (значений) не идентичен никакому другому. Каждый из них специфичен и потому предполагает свой подход и свою стратегию грамотного, эффективного «обращения» с ним.

Возможность полной, исчерпывающей «инвентаризации» кластеров определенного слоя КД пространства, описания специфики каждого из них и полезных приемов работы с ними открывает интересные перспективы прикладного использования концепции коммуникативно-диалогового пространства.

Литература

1. *Ильченко Л.В., Радовель М.Р.* Инноватика в российском образовании: коммуникативно-диалогический аспект. Ростов н/Д., 2005.
2. *Радовель М.Р.* Концепция коммуникативно-диалогового пространства: основные понятия и инструментальные возможности // Актуальные проблемы коммуникации и культуры. Сборник научных трудов российских и зарубежных ученых. Москва-Пятигорск, 2006.
3. *Радовель М.Р.* Теория коммуникативно-диалоговых отношений как инструмент анализа образовательной сферы // Известия Южного федерального университета. 2009. № 8.

Педагогический институт Южного федерального университета
12 марта 2010 г.

УДК 371.806

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА

С.Ю. Самохвалова

кандидат педагогических наук, доцент

По результатам диагностической программы, разработанной на основе интегрального подхода, определено состояние духовно-нравственной сферы студенчества, выявлены ступени, показатели и механизмы развития духовного и нравственного потенциала учащейся молодежи.

Ключевые слова: самоосознание, интерпретация, со-причастное восприятие, нравственный поступок, индивидуальный, социальный, культурный, контекст.

Понимание процессов функционирования и дальнейшего развития современного российского общества невозможно без понимания скрытых сил и возможностей студенческой молодежи. Студенческий возраст отличается особым типом синтезирующего и объединяющего осознания мира и самого себя как части природы, социума и культуры. Это период дерзновенных проектов, осуществляемых в процессе самореализации, автономии и интеграции. Свежая энергия студенчества «бьет через край», оказывая мощное влияние на общественные стереотипы, установки и традиции. Особое значение в этих процессах играет состояние духовно-нравственной сферы молодежи, скрытые источники и резервы которой могут быть использованы для решения наиболее актуальных проблем общества. «Внутренний мир, – пишет В.И. Слободчиков, – открывается перед мысленным взором, и видения впервые исходят не от другого человека, не от внешней природы, а возникают из внутреннего голоса» [1, с. 40.].

За поиском собственной духовной укорененности в мире, за выработкой мировоззрения, за становлением подлинного авторства в определении и реализации своего способа и смысла жизни стоит естествен-

ное намерение молодого человека изменить общественную жизнь. Вектором развития является самостоятельность или способность к самостоянию, как это называл А.С. Пушкин. Движение в сторону самостоятельного, самосознающего, самоустраемленного субъекта представляет собой последовательность ступеней в общем непрерывном процессе развития.

Ступени духовно-нравственного роста можно определить лишь с большой долей условности, признавая факт того, что диагностика состояния духовности и нравственности общества остается, по словам Л.С. Выготского, «ахиллесовой пятой» психологии и социологии. Тем не менее, опираясь на идеи постмодернизма, а также на интегральные основания, разработанные в трудах П.Сорокина и К. Уилбера [2], нами были осуществлена попытка обозначить основные ступени духовно-нравственного развития.

Высокая ступень духовно-нравственного развития предполагает осознание себя безраздельной частью мира природы, социума и культуры. Будучи «со-причастным» (термин Г.С. Батищева) [3, с.34.] со всем Универсумом, человек в меру своих индивидуальных возможностей ответственно со-причастствует или участвует в решении проблем человеческого сообщества.

Средняя ступень имеет два аспекта развития: социальный аспект, когда человек осознает себя частью социума, совершает ответственные нравственные поступки, но не понимает культурный смысл содеянного; и культурный аспект, когда человек осознает себя частью своей культуры, но по тем или иным причинам не желает совершать нравственную деятельность во благо социума.

На начальной ступени самосознание человека замкнуто на самом себе, и нравственные поступки если и совершаются, то только в сугубо собственнических интересах, во благо самого себя или очень близких людей. Контурно обозначенная здесь модель духовно-нравственного развития предполагала разработку диагностической программы и специального инструментария, который в дальнейшем был применен на базе трех факультетов Педагогического института ЮФУ: естественного, филологического и художественно-графического. В течение трех учебных лет (с 2006 по 2009 г.) в диагностике приняло участие 872 студента,

обучающихся на 2, 3 и 4 курсах. Данные, иллюстрирующие сказанное, приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение числа студентов
по ступеням духовно-нравственного развития (%)**

Годы	2006-2007гг.			2007-2008гг.			2008-2009гг.			2006-2009гг. средние показатели			
	Ес n_1	Фи л n_2	Хг ф n_3	Ес т n_1	Фи л n_2	Хг ф n_3	Ес т n_1	Фи л n_2	Хг ф n_3	Ес т \bar{n}_1	Фи л \bar{n}_2	Хг ф \bar{n}_3	Все п факты
Ступени													
Начальная ступень	43	34	53	41	30	47	39	26	47	41	30	49	40%
Средняя ступень социальный аспект	40	37	26	39	38	27	38	36	25	39	37	26	34%
Средняя ступень культурный аспект	10	23	19	14	24	23	15	28	24	13	25	22	20%
Высокая ступень	7	6	2	6	8	3	8	10	4	7	8	3	6%

В ходе диагностики было выявлено общее состояние духовно-нравственной сферы студенчества. На начальной ступени развития находится 40% студентов. Характеризуя столь многочисленную группу необходимо отметить, что сознание этой категории студентов находится преимущественно на чувственно-физическом и образно-эмоциональном этапах развития, когда разум еще склонен к подчинению, самозащите и принятию наказания. Более всего таких студентов волнует собственная безопасность и индивидуальные интересы. Наиболее яркой их чертой является неосознанное отношение к происходящему. Они как бы спят, и поведение их определяется стереотипными сценариями, инстинктами и

рефлексами. К социальным и культурным событиям они относятся равнодушно и определяют их как ситуации, обусловленные только внешними факторами, влиять на которые у них нет ни сил, ни желания. Такие молодые люди не хотят сталкиваться с реальностью и предпочитают жить с закрытыми глазами. Их лозунг: «ничего не хочу знать, оставьте меня в покое». Крайними проявлениями неосознанности являются страх и ярость. На подавление этих чувств у молодых людей уходит значительное количество душевной энергии, поэтому такие студенты не способны слушать внутренний голос своей души, так как разум отстраняет их возвышенные желания и мечты. В условиях неосознанного отношения к действительности эта часть молодежи умеет ставить цели, и делает это обычно со словами: «если хочешь – всего добьешься!». Между тем, как показывает исследование, цели достигаются ими редко. Происходит это потому, что все внимание студентов сосредоточено на внутренних намерениях и внешнем проявлении нравственности лишь в той сфере, которая затрагивает их лично или близких им людей. Им кажется, что если они живут в контакте со своим внутренним «Я», то все остальное будет идти, как следует. Однако они не осознают, что социальное и культурное измерение, которое они игнорируют, есть нечто иное, как объективные формы Духа, неотделимые от внутреннего мира личности. Развивая свое Эго, они тонут в фантазиях, создавая иллюзию деятельности.

На средних ступенях развития находится соответственно 34% и 20% студентов. Данная группа характеризуется достаточно быстрым отказом от собственных ценностных установок. По окончании первого года профессиональной деятельности выпускники, работающие в неблагоприятной (с точки зрения нравственности) обстановке, «мимикрируют» до нравственного уровня работников трудового коллектива.

Высокой ступени духовно-нравственного развития достигло 6% студентов. Эта часть молодежи имеет сложившееся мировоззрение и ясные представления о мире. К ярко выраженным качествам относятся плюрализм, энтузиазм, альтруизм и аскетизм.

Определению результатов общего состояния духовно-нравственной сферы предшествовало выявление потенциала духовной и отдельно нравственной стороны студенчества. Разделяя эти стороны,

мы предполагали, что духовно-нравственная сторона является не надстройкой над биологической природой человека, а ее органичной составляющей, априори присущей ей, но нуждающейся в пробуждении и развитии. Одновременно, в рамках интегрального подхода нравственность предстает как практическая реализация «духовного», на том простом основании, что безнравственный человек не может быть духовным, равно, как и наоборот. И нравственное и духовное, как внешнее и внутреннее проявление духовно-нравственного состояния, имеют некую «Точку Роста», с которой начинается восхождение Духа и Нравственности. Следовательно, достижение студентом той или иной ступени духовно-нравственного развития зависит от степени развитости у него способности преодолевать себя, а не подавлять свои внутренние и внешние намерения. «Преодоление» – это результат усилия над собой, основанный на природной особенности человека: всегда желать казаться лучше, чем ты есть на самом деле. При этом, «преодоление» на духовном уровне, проявляющееся в чувствах, эмоциях, интенциях, образах, только подготавливает, но не гарантирует «преодоление» на нравственном уровне, реализующемся в нравственном поведении, деятельности или поступке.

Разделенная диагностика позволила составить приблизительное представление о силе и скрытых возможностях каждой из сторон духовно-нравственной сферы современного российского студенчества.

Таблица 2

Распределение числа студентов по уровням развития духовной и нравственной сферы (%) за 2006-2009 гг. на трех факультетах

Ступень духовно-нравственного развития	Духовная сфера \bar{n} (D)	Сфера нравственности \bar{n} (N)
Начальная	37	43
Средняя (соц. аспект)	35	33
Средняя (культ. аспект)	21	19
Высокая	7	5

Из таблицы №2 видно, не подавляет душевные порывы, интенции и желания только та группа студентов, которая делает это для самих себя или для близких людей. Сниженная способность к совершению нравственных поступков при более высоком уровне духовных намерений и душевных порывов наблюдается у студентов, находящихся на средних и высокой ступенях развития. Это позволяет предположить, что преодолевать себя в нравственной сфере студентам мешает недостаточный опыт нравственного поведения.

Нравственное деяние – это результат свободного духовного намерения человека, выражающегося в свободном совестливом поступке. Несмотря на то, что свобода воспринимается подавляющим большинством испытуемых как главная ценность, в ходе эксперимента оценили и воспользовались предоставленной свободой только 3% участников.

Все это объясняет, почему диагностировать необходимо было по тем показателям, которые обеспечивают «ситуацию преодоления» и создают условия для ее реализации в контексте социума, культуры, природы, внутреннего и внешнего «Я». В качестве таких интегральных показателей выступили:

- способность интерпретировать ((I));
- способность к самосознанию ((S));
- способность к со-причастному целостному восприятию
- видению духовного и нравственного поведения другого ((V));
- наличие успешного опыта нравственной деятельности ((P))

Если способность интерпретировать, самосознавать, со-причастно воспринимать и нравственно действовать проявляется в четырех контекстах: индивидуальном (внешнем), индивидуальном (внутреннем), социальном и культурном, то момент преодоления самого себя, ситуация выхода на духовное и нравственное намерение реализуется легко, и это в полной мере соответствует высокой ступени развития духовно-нравственной сферы.

Таблица 3

**Распределение числа студентов по показателям
духовно-нравственной сферы (%)**

Ступень духовно- нравственно- го развития	Духовная сфера $n(D)$			Сфера нравственности $n(N)$		
	по показателям			по показателям		
	\bar{n} (I)	\bar{n} (S)	\bar{n} (D)	\bar{n} (V)	\bar{n} ()	\bar{n} ()
Начальная	17	57	37	30	56	43
Средняя	48	22	35	36	30	33
Средняя	25	17	21	26	12	19
Высокая	10	4	7	8	2	5

Таблица №3 показывает, что развитие способности целостно сопричастно воспринимать нравственные поступки других людей и обогащение опыта собственной социально и культурно значимой деятельности нуждаются в особой заботе и внимании. Восприятие нравственных поступков, в отличие от восприятия объектов и субъектов, требует от человека специальной подготовки. Для адекватности и целостности восприятия должны быть задействованы все его свойства: константность, избирательность и осмысленность. Чем ближе человек к воспринимаемому субъекту или явлению, тем больше он может уподобиться ему и адекватнее воспринять. Специфика процесса восприятия состоит в том, что восприятие деятельности, поступка или творчества часто связано с восприятием человека, совершающего его. Как показывают исследования, воспринимаемый человек никогда не берется целостно. Сначала оценивается его внешность, потом его подводят под категорию (спортсмен, бизнесмен, чиновник и т.д.), и лишь затем воспринимается его характер и способности. Следовательно, поступок рассматривается сквозь призму той оценки, которая присваивается человеку, совершающему поступок.

Ниже представленные результаты диагностики (Таблицы № 4,5,6) позволяют понять, какие способности и на какой ступени духовно-нравственного развития нуждаются в совершенствовании. Одновременно они указывают на те препятствия, которые тормозят рост духовности и нравственности студентов.

Таблица 4

Распределение числа студентов по уровням способности к интерпретации (%)

Годы	2006-2009гг.	2006-2009гг.	2006-2009гг.	2006-2009гг. средние показатели
Уровень	Ест. ф-т $n(I)_1$	Фил. ф-т $n(I)_2$	ХГ ф-т $n(I)_3$	все факультеты $\bar{n}(I)$
Начальный уровень	22	17	12	17
Средний уровень (социальный аспект)	51	42	51	48
Средний уровень (культурный аспект)	20	29	26	25
Высокий уровень	7	12	11	10

Так слабо развитая способность поликонтекстуально интерпретировать происходящее во внутреннем и внешнем пространстве указывает на неумение студентов осваивать, осознавать и оперировать глубинными формами и смыслами, неспособность вскрывать основания и причины происходящего в себе и во внешнем мире. Студенты биологических и химических специальностей чаще осознают себя частью социума, филологи – частью культуры. Наиболее индивидуализированными явля-

ются студенты специальностей: дизайн, живопись, учитель изобразительного искусства. Это делает очевидным факт существования зависимости между содержанием духовно-нравственного потенциала студентов и их будущей профессиональной специализацией.

Таблица 5

**Распределение числа студентов
по уровням способности к самоосознанию (%)**

	все факультеты за период с 2006по 2009 гг.			
Уровень проявления самоосознания	по методике № 3 $n_1(S)$	по методике № 4 $n_2(S)$	по методике № 5 $n_3(S)$	общий показатель $\bar{n}(S)$
Начальный уровень	59	57	55	57
Средний уровень (социальный аспект)	24	22	20	22
Средний уровень (культурный аспект)	15	17	19	17
Высокий уровень	2	4	6	4

Более половины из числа диагностируемых находятся на низком уровне самосознания в контексте культуры и социума. В этой группы студентов был проведен дополнительный опрос, который показал, что только 16% испытуемых оценивают свою учебную деятельность как социально и культурно значимую.

Таблице 6

**Распределение числа студентов по уровням способности
к со-причастному восприятию и наличию опыта
успешной нравственной деятельности (%)**

2006-2007гг.	2007-2008 гг.	2008-2009 гг.	2006-2009 гг. средние пока- затели
Уровень прояв- ления восприя- тия и нравственной деятельности	Уровень прояв- ления со- причастного восприятия нравственного поступка друго- го n(V)	Уровень прояв- ления нравствен- ной деятельности и опыта совер- шения поступка n(P)	Уровень разви- тия нравствен- ности (N)
Начальный уровень	30	56	43
Средний уровень	36	30	33
Средний уровень	26	12	19
Высокий уровень	8	2	5

Анализ нравственной сферы студенчества позволяет говорить о существовании двойных норм оценки безнравственного поведения. Безнравственный поступок, совершенный посторонним человеком резко критикуется, а безнравственное поведение родных и знакомых не только оправдывается, но и вызывает одобрение. Так 30% студентов оправдывают и находят объяснения безнравственному поведению людей, которых они знают лично. При этом 98 % студентов критикуют безнравственные поступки политиков, чиновников, представителей шоу-бизнеса и т.д. Особенность современного студенчества состоит в неразвитой способности целостно, поликонтекстуально воспринимать нравственное поведение других людей и самого себя.

Характерным является недостаточно развитый опыт нравственной деятельности, совершаемый во благо социума и культуры. Преодолевать себя в нравственной сфере мешает недостаточный опыт нравственного поведения и деятельности. Так, 56% студентов имеют опыт нравственной деятельности, адресованной в основном только близким людям и друзьям, и лишь 23% – добровольно осуществляли творческую деятельность для детей интерната, военнослужащих из госпиталя, пенсионеров, школьников и др. Кроме того, наблюдается «потребительское отношение» к нравственности, связанное с попыткой подчинить ее своим личностным интересам. Почти 52% опрошенных студентов хотели бы общаться с людьми, которым свойственна доброта, терпимость, честность, человечность. Между тем, отнести себя к представителям гуманного общества они не спешат, поскольку стремятся обрести в первую очередь независимость, инициативность и предприимчивость.

Таким образом, наибольшие потенциальные возможности и силы студенчества, которые могли бы быть использованы для решения различных задач, скрыты в духовной сфере студенчества. Вместе с тем одухотворенные намерения студентов все чаще проявляются только в их размышлениях и критических высказываниях. Крайне бедный опыт нравственной деятельности, отсутствие условий для проявления способности адекватно и со-причастно воспринимать нравственные деяния других людей искажают деятельностьную, а значит и нравственную сферу студенчества. Выявленные в ходе диагностики особенности в мотивации к учебно-профессиональной и социокультурной деятельности показали, что современные студенты, нуждаются в существовании сверхзадачи или цели, возвышающейся над повседневной жизнью и придающей их деятельности философский смысл.

В сложившейся ситуации акцент в образовании должен приходиться не только на социализацию, но и на культурологизацию молодежи. Неквалифицированный, подчас унижительный студенческий труд расшатывает духовно-нравственные принципы студентов, лишает их достоинства и самоуважения. Прогностически можно утверждать, что создание необходимых условий для проявления и роста духовных интенций могло бы сделать студенчество не только носителем и пропаган-

дистом духовных ценностей, но и непоколебимым образчиком нравственности в профессиональной сфере.

Литература

1. *Слободчиков В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии 1991. № 2. С. 40.
2. *Уилбер К.* Око духа. М., 2002.
3. *Батищев Г.С.* Введение в творческую деятельность. СПб., 1997.С.34

Педагогический институт Южного федерального университета
19 марта 2010 г.

ANNOTATIONS

PHILOSOPHY

Getmanov I.P. Information-technology educational system: problems of formation.

It is investigated the process of the educational system creation in terms of information society on the basis of new information and communication technologies, which may constitute a means of transformation processes of learning, education and development that meet the requirements of the contemporary world. It is pointed out and analyzed philosophic, information and technological, and theoretical and pedagogical problems of the educational system formation in the integration unity in terms of the information society.

Keywords: Information society, the philosophy of education, information technologies, information and technological education system, cultural and educational environment.

Sklyarova E.A. Idea and form of social order transformation in west European culture of the XVIII-XXI century

The article is devoted to the examination of the social order problems as the Western culture phenomenon that existed in the forms of the Old order and the New order in the history of the Western culture in XVIII-XXI centuries. The analysis of the transformation process of the social order in the Western culture, its essence and forms as well as the phenomena of the culture existence of the Old order and the New order implies the appeal to the unique and original process, allowing to reveal the specific character of the culture epochs development.

Key words: idea of social order, Old order, New order.

Zabolotnaya A.S. Protective ideology in Russia of the XIX century within the context of European culture and law philosophy

It is investigated the protective character of N.M. Karamzin's "enlightened" absolutism conception and S.S. Uvarov's "theory of official na-

tionality". It is emphasized theoretical sources within West and European culture and law philosophy on which the official ideology of Alexander I and Nicolas I was based. From philosophic and law viewpoint it is analyzed theoretical comprehension of the ideal Russian state by thinkers, its authentic institutions and the attitude towards political and law, and social changes in Russia of the XIX century.

Key words: national spirit, national character, tradition, "enlightened" absolutism, the state ideology, autocratic authority, orthodoxy, theory of an official nationality.

Astapov S.N. The main religion philosophy problems in the antinomian discourse of P.A. Florensky, S.N. Bulgakov, S.L. Frank, A.F. Losev.

An expression of the main problems of philosophy of religion – the problems of the definition of the religion essence, the religion gnosiological status, the correlation between the individual religious experience and the confessional tradition, the specific features of the religion language – in the antinomian discourse of P.A. Florensky, S.N. Bulgakov, S.L. Frank, A.F. Losev is researched in the article. It is demonstrated on the example of Russian philosophy that the subject-field of philosophy of religion may be represented in the discourse of religious philosophy.

Key words: antinomianism, philosophy of religion, Russian religious philosophy.

PHILOLOGY

Agapova S.G. Role of the discourse approach in the development of text linguistics

The article deals with the history of text linguistic and the role of discourse in the modern period of its development. It is clear that the two terms "text" and "discourse" are closely connected with each other. But, on the one hand, discourse differs from the text as it owns all the social parameters of a situation and pragmatic factors and peculiarities of its realization. On the other hand, "text" is considered to be "a product" of discourse activity. So, we believe that discourse gives an opportunity to reveal the essence of the textual category, to think it over in a new way.

Key words: discourse, text, text linguistic.

Gushchina L.V. On the question of the basic communicative and pragmatic functions of the dialogue discourse

The article deals with the investigation of some basic communicative, pragmatic functions of the dialogical discourse, which correspond to some language functions. This paper defines the dialogical discourse as a result of mutual communicative activity of two or more individuals, including both their own speech and a particular number of extralinguistic factors. Its basic communicative, pragmatic functions are the communicative (as we mainly use language to give and receive messages between ourselves), cognitive and phatic ones.

Key words: dialogical discourse, communicative, pragmatic functions, language functions, communicative function, cognitive function, phatic function..

Mikhailova L.M. The semantic description of the constituents of the field “speaking” with the key word “speak”

It is described the construction of the nominative field of the concept “speaking” in Modern English. It is revealed the direct nominations of the investigated concept, the key word and its synonyms that leads to the distinguishing of the core of the field. The periphery is analyzed through the construction of the lexical and phraseological field of the synonyms of the key word.

Key words: concept, language means, nominative field, lexical and phraseological field, core, periphery.

PEDAGOGICS

Kulikovskaya I. E. Modern approaches to spiritual and moral education of preschool children

The article covers theoretical basis of child’s spiritual upbringing. It is presented The author’s interpretation of modern individual’s spiritual culture as an integral, interconnected pattern; value-notional picture of the world, acting as the basis to determine proper rules of constructive, safe, socially active behavior in informational society. It is proved, that ideals, which

represent concentrated expression of high spiritual values are formed in preschool childhood. Means of preschool child's spiritual upbringing are disclosed: game, fairy-tail and dialogue.

Key words: spiritual upbringing, means of upbringing, spiritual culture, preschool child, value-notional picture of the world.

Shapoval G.N. Correspondence of competence approach and quality of education in the process of enculturation of foreign students.

Improvement of higher education is realized in the context of integration projects. Monitoring of the quality of education is one of the instruments to modernize the content of professional education. Formation of communicative competence with foreign students is a continuous process of solving the tasks which lead to expansion of communication limits and readiness of flexible interconnection in the process of enculturation by means of the studied Russian language of nonverbal, behavioral, and topical for the society and the students themselves.

Key words: monitoring of the quality of education, quality of education, competence.

SOCIAL SCIENCE

Radovel M.R. Communicative and dialogical space as a means of dialogical relations analysis

An urgent problem of modern society is a keen deficiency of communicative-dialogical culture. The definition of quality of dialogical relations, objective rating and measurement of their numerous characteristics are of great importance for optimization of these relations. In addition to the traditional dialogical criteria a new set of instruments of dialogical relations analysis is suggested here. It is based on the idea of communicative-dialogical space, which is the result of essential recomprehension and precise structuring of the concept matter of "context".

Key words: Dialogue relations; dialogical criteria; measure of subjectiveness; communication characteristics; the context of dialogical relations; communicative-dialogical space.

Samokhvalova S.Ju. Spiritual and moral potential of modern Russian students

According to the results of the diagnostic program which was developed on the basis of integral approach, we defined spiritual and moral spheres of students and elicited the levels, factors and mechanisms of spiritual and moral potential of the studying youths.

key words: self-awareness, interpretation, co-participating comprehension, ethical act, individual, social, cultural. context.

НАШИ АВТОРЫ

1. *Агапова София Григорьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики английского языка. Педагогический институт Южного федерального университета.
2. *Астанов Сергей Николаевич* – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории философии. Южный Федеральный Университет.
3. *Гетманов Иван Петрович* – доктор философских наук, профессор. Институт управления, бизнеса и права.
4. *Гуцина Людмила Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка. Педагогический институт Южного федерального университета.
5. *Заболотная Анастасия Сергеевна* – аспирантка кафедры философии, культурологии и философии науки. Педагогический институт Южного федерального университета.
6. *Куликовская Ирина Эдуардовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики. Педагогический институт Южного федерального университета.
7. *Михайлова Людмила Михайловна* – кандидат филологических наук, ассистент кафедры теории и практики английского языка. Педагогический институт Южного федерального университета.
8. *Радовель Михаил Рувинович.* – доктор философских наук, профессор кафедры социологии, политологии и обществоведческого образования. Педагогический институт Южного федерального университета.
9. *Самохвалова Светлана Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики. Соискатель кафедры социологии. Педагогический институт Южного федерального университета.
10. *СклярOVA Елена Алексеевна* – кандидат философских наук, доцент. Донской юридический институт.
11. *Шаповал Галина Николаевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии. Ростовский государственный медицинский университет.

ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научно-теоретическом журнале «*Экономические и гуманитарные исследования регионов*» публикуются статьи, сообщения, рецензии по всем отраслям общественности. Статьи и другие материалы должны соответствовать тематике издания, содержать обобщения, выводы, представляющие интерес своей новизной, научной значимостью.

Представление материалов:

статья;

аннотация (500-550 знаков с пробелами), ключевые слова, сведения об авторе (соавторах) на русском и английском языках.

Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте red-cegr@mail.ru

Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редколлегии и при необходимости направляются на внешнее рецензирование. Решение о публикации принимается на заседании редколлегии в течение одного месяца со дня получения материалов. Мотивированный отказ в публикации отправляется автору по электронной почте после заседания редколлегии по очередному номеру. Корректурa не высылается. Рукописи, не удовлетворяющие указанным ниже требованиям, авторам не возвращаются.

К рукописи предъявляются следующие требования:

Для подготовки материалов должен использоваться текстовый редактор Microsoft Word для Windows версий 6.0 или выше и шрифт Times New Roman.

Форматирование должно производиться исходя из необходимости распечатки на страницу с параметрами: размер бумаги – А4; ориентация – книжная; размер шрифта – 14; межстрочный интервал – 1,5.

Объем публикуемых материалов: для статей – 9-20 страниц; для сообщений – не более 5 страниц.

Заглавие печатается заглавными буквами (выравнивание по левому краю). Фамилия и инициалы автора(ов) пишутся под заглавием статьи (для рецензий и информационных материалов – в конце статьи).

В тексте следует использовать минимальное количество таблиц и иллюстраций. Рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов, порядковый номер, название, расположенное под рисунком. В тексте на рисунок дается ссылка. Таблица должна иметь порядковый номер, заголовок, расположенные над таблицей. Все графы в таблице пишутся с прописной буквы, сокращение слов в таблице не допускается. Данные таблиц и рисунков не должны дублировать текст.

Литература приводится в порядке упоминания в конце статьи. В тексте должны быть ссылки в квадратных скобках только на опубликованные работы [1, с. 15].

Статьи и другие материалы сопровождаются сведениями об авторе (фамилия, имя, отчество, учебное заведение, должность, место работы, адрес и номера контактных телефонов, e-mail). Необходимо указать шифр и наименование специальности (в терминах действующей номенклатуры специальностей научных работников).

Редакционная коллегия оставляет за собой право при необходимости сокращать статьи и иные материалы, редактировать и отсылать авторам на доработку.

Адрес редакции: 357500. Ставропольский край, г. Пятигорск,
ул. Ленина, 116 «а».

Электронный адрес: red-cegr@mail.ru

**Типография ЗАО «Центр Универсальной Полиграфии»
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 140, офис 201
тел. 8-918-570-30-30
«Экономические и гуманитарные исследования регионов»
2010. № 2. 148 с.**

