



**Общество.
Коммуникация.
Образование**

Том 12, № 3, 2021

ОБЩЕСТВО. КОММУНИКАЦИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Главный редактор — **Чернявская В.Е.**, д-р филол. наук, профессор,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия.

Алмазова Н.И., д-р пед. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Алексеев А.П., д-р филос. наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия;

Аронина Л.И., д-р наук, профессор, Академический Колледж Ораним, Израиль;

Бернер Э., д-р филос. наук, профессор, Потсдамский университет, Германия;

Ван Цзясин, д-р филол. наук, профессор, Нанкинский университет, КНР;

Жаркынбекова Ш.К., д-р филол. наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, Нур-Султан, Казахстан;

Зенош-Айата Дж., д-р филос. наук, профессор, Стамбульский университет, Турция;

Иссерс О.С., д-р филол. наук, профессор, Омский государственный университет, Россия;

Кулик С.В., д-р ист. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Куликова Л.В., д-р филол. наук, профессор, Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия;

Куссе Х., д-р филол. наук, профессор, Технический университет Дрездена, Германия;

Мавродиева И.Т., д-р филос. наук, профессор, Софийский университет имени Св. Климента Охридского, Болгария;

Марков Б.В., д-р филос. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия;

Микиртумов И.Б., д-р филос. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия;

Миронов В.В., д-р филос. наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия;

Пиотровская К.Р., д-р пед. наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия;

Свердлов М.Б., д-р ист. наук, профессор, Санкт-Петербургский институт истории РАН, Россия;

Серкова В.А., д-р филос. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Тарева Е.Г., д-р пед. наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Россия;

Тульчинский Г.Л., д-р филос. наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия;

Халяпина Л.П., д-р пед. наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия;

Шпицмюллер Ю., д-р филол. наук, профессор, Венский университет, Австрия;

Яковлева А.Ф., канд. полит. наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

С 2010 года журнал выпускался в составе сериального периодического издания «Научно-технические ведомости СПбГПУ» (ISSN 1994-2354). В 2019 году он был переименован в «Общество. Коммуникация. Образование», как сетевое издание. Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-77377 от 25 декабря 2019 г.

Тематические разделы издания соответствуют отраслям науки согласно Номенклатуре специальностей научных работников, по которым присуждаются ученые степени: 07.00.00 — Исторические науки и археология, 09.00.00 — Философские науки, 13.00.00 — Педагогические науки.

Журнал включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенную на платформе Научной электронной библиотеки на сайте <http://www.elibrary.ru>.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Адрес редакции и издательства: Россия, 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29.

Тел. редакции: (812) 552-62-16.

THE MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION



**Society.
Communication.
Education**

Vol. 12, No. 3, 2021

Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University
2021

SOCIETY. COMMUNICATION. EDUCATION

EDITORIAL BOARD

Valeriya E. Chernyavskaya, Dr.Sc. (philol.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation – editor-in-chief.

Nadezhda I. Almazova, Dr.Sc. (ped.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Aleksandr P. Alekseev, Dr.Sc. (philos.), prof., Lomonosov Moscow State University, Russian Federation;

Larissa Aronin, Associate Professor, Oranim Academic College of Education, Israel;

Elizabeth Berner, Dr.Sc. (philos.), prof., University of Potsdam, Germany;

Wang Jiaxing, Dr.Sc. (philol.), prof., Nanjing University, China;

Sholpan K. Zharkynbekova, Dr.Sc. (philol.), prof., L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan;

Canan Şenöz-Ayata, Dr.Sc. (philos.), prof., Istanbul University, Turkey;

Oxana S. Issers, Dr.Sc. (philol.), prof., Omsk State University, Russian Federation;

Sergey V. Kulik, Dr.Sc. (history), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Lyudmila V. Kulikova, Dr.Sc. (philol.), prof., Siberian Federal University, Russian Federation;

Kuße Holger, Dr.Sc. (philol.), prof., Technical University of Dresden, Germany;

Ivanka T. Mavrodiava, Dr.Sc. (philos.), prof., Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria;

Boris V. Markov, Dr.Sc. (philos.), prof., St. Petersburg State University, Russian Federation;

Ivan B. Mikirtumov, (philos.), prof., St. Petersburg State University, Russian Federation;

Vladimir V. Mironov, Dr.Sc. (philos.), prof., Lomonosov Moscow State University, Russian Federation;

Xenia R. Piotrowska, Dr.Sc. (ped.), prof., Herzen State Pedagogical University of Russia, Russian Federation;

Mikhail B. Sverdlov, Dr.Sc. (history), prof., St. Petersburg Institute of History of Russian Academy of Sciences, Russian Federation;

Vera A. Serkova, Dr.Sc. (philos.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Elena G. Tareva, Dr.Sc. (ped.), prof., Moscow Pedagogical University, Russian Federation;

Grigorii L. Tulchinskii, Dr.Sc. (philos.), prof., National Research University Higher School of Economics, Russian Federation;

Lyudmila P. Khalyapina, Dr.Sc. (ped.), prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation;

Jürgen Spitzmüller, Dr.Sc. (philol.), prof., University of Vienna, Austria;

Aleksandra F. Yakovleva, Ph.D. (political), assoc. prof., Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

The journal is included in the List of Leading PeerReviewed Scientific Journals and other editions to publish major findings of Ph.D theses for the research degrees of Doctor of Sciences and Candidate of Sciences.

This journal has been published as a part of the St. Petersburg State Polytechnic University Journal serial publication since 2010. It is registered with the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR) in 2012. Certificate ЭЛ № ФС77-77377 issued December 25, 2019.

The journal is divided into thematic sections that correspond to the fields of study in which postgraduates gain science degrees. The nomenclature of scientific specialties: 07.00.00 — historical sciences and archeology, 09.00.00 — Philosophical sciences, 13.00.00 — Pedagogical sciences.

The journal is on the Russian Science Citation Index (RSCI) data base.

© Scientific Electronic Library (<http://elibrary.ru/>). No part of this publication may be reproduced without clear reference to the source.

The views of the authors can contradict the views of the Editorial Board.

The address: Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia.



Содержание

Философия

- Рахманкулова Н.Ф.** *Современный кризис ценностей: выживание или самовыражение* 7
- Мурейко Л.В.** *Конструктивистский театр и «общество спектакля»: к проблеме конструирования образного знания* 20
- Хазов В.К.** *Гетерология как новая перспектива философской антропологии* 36

Образование. Культура

- Соколов Е.Г.** *Философское образование в постсоветской России: горизонты возможностей* ... 46
- Жаркынбекова Ш.К., Чернявская В.Е.** *Научный дискурс и лингвистические стратегии в Казахстане: новые приоритеты и вызовы в условиях интернационализации* 59
- Трошина Н.Н.** *Интернационализация науки и проблема научной культуры в эпоху глобализации* 70

Теория и методика обучения и воспитания

- Носкова Т.Н., Козина Н.Д.** *Цифровая среда поддержки проектной деятельности студентов бакалавриата профиля «Технологическое образование» в высшей школе* 81
- Иванова О.А.** *Онлайн-курс в системе смешанного обучения и его лингводидактический потенциал* 93
- Вишневецкая Н.В.** *Тематическая типология лексического состава профессионального педагогического дискурса* 105



Contents

Philosophy

Rakhmankulova N.F. <i>Contemporary crisis of values: survival or self-expression</i>	7
Mureyko L.V. <i>Constructivist theater and the “Society of the Spectacle”: on the problem of constructing imaginative knowledge</i>	20
Khazov V.K. <i>Heterology as a new perspective of philosophical anthropology</i>	36

Education. Culture

Sokolov E.G. <i>Philosophical education in post-soviet Russia: horizons of opportunities</i>	46
Zharkynbekova Sh.K., Chernyavskaya V.E. <i>Scientific discourse and linguistic strategies in Kazakhstan: new priorities and challenges in the international framework</i>	59
Troshina N.N. <i>Internationalization of science and the problem of scientific culture in the epoch of globalization</i>	70

Theory and Methods of Training and Education

Noskova T.N., Kozina N.D. <i>Digital environment for supporting the project activities of undergraduates studying “Technological education” in higher school</i>	81
Ivanova O.A. <i>Online-course within blended learning and its lingo-didactic potential</i>	93
Vishnevetskaya N.V. <i>Topic-based typology of specialized vocabulary in professional pedagogical discourse</i>	105

СОВРЕМЕННЫЙ КРИЗИС ЦЕННОСТЕЙ: ВЫЖИВАНИЕ ИЛИ САМОВЫРАЖЕНИЕ

Н.Ф. Рахманкулова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

Автор исследует основания и перспективы наметившегося в мире ослабления ценностей самовыражения и реванша ценностей выживания. Она расценивает этот реванш как неадекватный ответ на угрожающий экзистенциальной безопасности миллионов людей кризис, возникающий при переходе социума на стадию общества искусственного интеллекта. Лучшие плоды таких перемен достаются новой элите, а их негативные эффекты больше затрагивают остальных людей. Отсюда – обострение социальных конфликтов, рост социального недоверия, падение привлекательности свободы и общечеловеческой солидарности. В поисках положительного ответа на этот вызов автор рассматривает результаты мультидисциплинарных исследований ценностей и счастья и видит выход в осознанной и системной реализации ценностей самовыражения как приоритетных. Она считает целесообразным применение, для оценки направленности глобальных процессов, гуманитарного критерия общественного прогресса, предложенного П.В. Алексеевым. Приверженность ценностям свободы, доверия, культурного многообразия и личного достоинства, по ее мнению, в наибольшей степени отвечает целям укрепления безопасности, роста счастья и совершенствования современного общества.

Ключевые слова: ценности, выживание, самовыражение, свобода и счастье, доверие, COVID-19, гуманитарный критерий прогресса.

Ссылка при цитировании: Рахманкулова Н.Ф. Современный кризис ценностей: выживание или самовыражение // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 7–19. DOI: 10.18721/JHSS.12301

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

CONTEMPORARY CRISIS OF VALUES: SURVIVAL OR SELF-EXPRESSION

N.F. Rakhmankulova

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation

The author explores the reasons and prospects of the emerging weakening of the values of self-expression and retaliation of survival values in the world. She regards such revenge as an inadequate response to the crisis, arising from the transition to the stage of artificial intelligence society and threatening the existential security of millions of people. The best fruits of such changes go to the new elite, and their negative impact largely affects the rest of the people. Hence the escalation of social conflicts, the growth of social mistrust, the decline in the attractiveness of freedom and universal solidarity. In search of a positive response to this challenge, the author considers the results of multidisciplinary research on values and happiness, seeing a solution in the deliberate and systematic implementation of the values of self-expression as a priority. She puts forward the idea of the expediency of applying the humanitarian criterion of social progress, previously proposed by P.V. Alekseev, for assessing the direction of global processes. In her opinion, adherence to the values of freedom, trust, cultural diversity

and personal dignity is most consistent with the goals of strengthening security, increasing the happiness and improving present society.

Keywords: values, survival, self-expression, freedom and happiness, trust, COVID-19, humanitarian criterion of progress.

Citation: N.F. Rakhmankulova, Contemporary crisis of values: survival or self-expression, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 7–19. DOI: 10.18721/JHSS.12301

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

В наше время в мире усиливаются различного рода кризисные процессы, часть из которых представляет собой реальную угрозу экзистенциальной безопасности большинства жителей планеты, как это происходит сейчас в условиях пандемии COVID-19. Идут поиски способов выхода из полосы потрясений, в связи с чем ставятся под сомнение прежние ценностные приоритеты. Особую остроту приобретает давний вопрос о том, есть ли необходимость жертвовать свободой ради безопасности. Еще десять лет назад многие исследователи динамики ценностей полагали, что этот вопрос теряет актуальность, поскольку наблюдали тенденцию к увеличению безопасности там, где расширились возможности свободы.

Ученые, прослеживающие, в рамках проекта «Всемирный обзор ценностей» (World Values Survey – WVS), глобальные ценностные изменения, отмечают, что со второй половины XX в. наблюдается устойчивый рост влияния ценностей свободы и личности в мире. Они рассматривают этот рост как характеристику и фактор перехода к новому, постиндустриальному этапу развития социума, к обществу знания. В ходе реализации проекта WVS обзоры делаются на регулярной основе с начала 80-х гг. прошлого века. Сейчас исследование охватывает большие массивы сведений по 105 странам, где живет 9/10 населения планеты [1]. Идейные основания и обобщение промежуточных результатов работы обстоятельно представлены в трудах ведущих теоретиков проекта – Р. Инглхарта и К. Вельцеля [2–4]. Они выдвинули концепцию модернизации, согласно которой развивающееся человеческое общество проходит ряд этапов, каждый из которых приводит к характерным для него изменениям в мировоззрении людей. В социумах, переходящих на стадию постиндустриального общества знаний (а это – наиболее развитые в социально-экономическом отношении страны), самые существенные изменения происходят на оси «ценности выживания – ценности самовыражения». По мере того как все более обеспеченной для большинства населения становится экзистенциальная безопасность, экономическая и социальная защищенность, уменьшается значимость ценностей выживания, увеличивается привлекательность «постматериалистических» целей, наиболее соответствующих ценностям самовыражения [1].

Для ценностей выживания характерны: приоритет экономической и физической безопасности, низкая оценка свободы и прав человека, склонность к подчинению внешним авторитетам, к патернализму; социально-политическая пассивность, ксенофобия, нетерпимость к меньшинствам, к инакомыслию. Ценностям самовыражения присущи противоположные качества: приоритет личной автономии и самореализации, высокая оценка свободы и прав человека, гендерного равенства, защиты окружающей среды; отсутствие покорности по отношению к внешним авторитетам, социально-политическая активность, терпимость к меньшинствам и инакомыслию, одобрение культурного и религиозного многообразия в целом [4, с. 65–68].

Важнейшее место среди ценностей самовыражения принадлежит «эмансипационным» ценностям – свободе образа жизни, личной автономии, равенства возможностей и учета мнения граждан при принятии общественно значимых решений [1]. Авторы концепции подчеркивают центральное положение личной свободы среди ценностей самовыражения, утверждая, что они

в совокупности «отражают эмансипационные и гуманистические этические принципы, делающие упор на личную независимость и свободу выбора» [2, с. 87]. Эмансипационные ценности составляют «ключевой культурный компонент более широкого процесса расширения прав и возможностей человека». Приверженность этим ценностям меняет «жизненную стратегию людей, центр усилий перенаправляется от обеспечения достойного прожиточного минимума к самостоятельной активности человека», что «затрагивает целые общества» и ведет к «повышению общего уровня субъективного благополучия» [1].

Однако к концу текущего десятилетия обнаружился сбой в продвижении в мире ценностей самовыражения и наметился поворот к реабилитации ценностей выживания. Руководители проекта WVS видят в этом угрозу попятного движения в развитии социума, сужение перспектив гуманизации современного общества. Р. Инглхарт находит, что ослабление позиций ценностей свободы и самореализации личности есть культурный откат [4, с. 244–249].

Отметим, что молодые россияне, как показывают исследования 2020 г., в ценностном отношении сейчас также находятся «под своеобразным перекрестным воздействием, что отражается в сложной комбинации присущих им ценностей выживания и самовыражения, в парадоксальной значимости для них ценностей свободы и прав человека с ожиданиями их реализации со стороны государства» [5, с. 28].

Цель исследования

Обозначенная выше тенденция к восстановлению приоритетности ценностей выживания ставит перед социально-гуманитарной мыслью ряд проблем. Наиболее общая и философски значимая из них, на мой взгляд, может быть выражена следующими вопросами. Является ли ослабление притягательности целей свободы и личностного роста частью возврата к нормальному ходу общественных процессов, благоприятно для них, или же, наоборот, представляет собой отклонение от основной линии поступательного развития человека и общества, и идет им во вред, перечеркивая важнейшие культурные достижения предшествующих десятилетий? Заостряя проблему, скажем: не стоим ли мы на пороге кризиса гуманистических ценностей, подобного тому, который привел к катастрофам первой половины XX в. И если это действительно поворот к худшему, то каковы возможности противодействия ему?

Работа направлена на выявление содержания и основных факторов современного ценностно-кризиса, рассмотрение перспектив выхода из него в контексте представлений о смысле исторического прогресса.

Теоретико-методологическая основа исследования

Положения данной статьи идут в русле традиции, восходящей к этическим и социально-политическим взглядам Аристотеля, в соответствии с которыми уровень совершенства отдельного человека и общества определяется степенью реализации ими целей счастья (эвдемонии) и целей свободы. Рассмотрение также опирается на развитое в классической немецкой философии диалектическое понимание культурно-исторической природы человека. В частности, на идеи Канта о ценностной антиномичности человека и культуры, о том, что в ходе совершенствования человеческого рода неизбежны конфликты между цивилизационной составной культуры («культурой умений») и собственно культурной, личностно-гуманистической, преимущественно нравственной, ее стороной («культурой воспитания»). В наследии просветительской мысли представляется особенно значимой гуманистическая трактовка смысла исторического прогресса, проявляющегося в расширении возможностей для самореализации каждого человека. Производя отбор и осмысление материалов исследования, автор ориентируется на концепцию П.В. Алексеева о трехфазовом познавательном цикле в философии – фактуальном, теоретическом и праксеологическом. При разработке проблематики статьи применяется сочетание нескольких подходов, в основном, – аксиологического, диалектического и герменевтического.

Рост притягательности ценностей выживания

Чтобы начать поиски ответов на эти вопросы, надо сначала прояснить ситуацию с отмеченными ценностными трансформациями, а также с причинами изменений в их направленности.

Очевидным свидетельством поворота к ценностям выживания в последние годы стал рост влияния политических партий, движений и лидеров, чей курс отличается сочетанием черт авторитаризма, популизма, национализма, традиционализма и ксенофобии. Процесс затронул Францию, Италию, Германию, Австрию, США и ряд других стран. Даже в относительно спокойной Северной Европе, как отмечает специалист по этому региону Н.С. Плевако, правый популизм превратился во «влиятельную общественно-политическую силу», что отражает «глубинные процессы в социально-экономической и политической жизни северных стран» [6, с. 68]. Показательна в этом отношении Финляндия — одна из самых свободных и благополучных стран мира. Тем не менее, в этом процветающем обществе с 2011 г. идет заметное увеличение числа сторонников право-популистской партии «Истинные финны». Она выступает за ужесточение миграционной политики, поддержку традиционной семьи, ограничение «политкорректности», уменьшение позитивной дискриминации и расширение независимости от Евросоюза и НАТО. Эта партия стала второй на парламентских выборах 2019 г., хотя ее нынешний председатель (с 2017 года) Юсси Халла-ахо, «зарекомендовал себя ярким националистом, выступавшим против мусульман и некоторых этнических групп и ратуящим за ужесточение финской иммиграционной политики» [7, с. 27].

Очевидно, что усиление позиций ценностей выживания, важнейшая из которых — безопасность, вызвано новыми факторами, серьезно угрожающими настоящему и будущему благополучию значительной части жителей стран мира, включая развитые. Среди этих угроз, отмечаемых исследователями, наиболее существенны, на мой взгляд, три взаимосвязанных фактора.

Во-первых, расширение применения технологий, использующих искусственный интеллект, приводит к сокращению возможностей улучшения социально-экономического положения больших групп людей, профессии которых, в недавнем прошлом распространенные и хорошо оплачиваемые, становятся все менее востребованными в современной цифровой экономике. Информатизация обнаруживает свои негативные стороны. В частности, согласно материалам «Всемирного доклада о счастье 2019», подавляющее число опрошенных полагает, что сбор больших данных о них в целом идет им во вред, но при этом выигрывают те, в чьих руках цифровые технологии и доступ к сверхдоходам [8, с. 117–119]. Увеличивается цифровое неравенство, об опасности которого и о необходимости организованного, комплексного и глобального противостояния которому предупреждали еще в 2005 г. авторы доклада ЮНЭСКО «К обществам знания» [9, с. 24–25, 31–33, 196–205]. Вместе с цифровым неравенством стремительно растет концентрация богатства и власти в руках элит, углубляется и без того огромный разрыв между ними и основной частью социума. Наибольший выигрыш от технологий и глобализации получает очень узкий слой новой элиты, тогда как их отрицательные последствия затрагивают главным образом всех остальных.

Большинство людей воспринимает такие перемены как угрозу своему благополучию. Речь идет не только об ухудшении их материального положения, но и о потере их влияния на ход общественных процессов. Это означает ослабление двух других, внутренне взаимосвязанных, факторов благополучия — свободы, вследствие сужения возможности человека контролировать свою жизнь, и доверия внутри социума.

Этнограф и политолог Э.А. Паин приводит убедительные доводы в пользу того, что рост национал-популизма является выражением кризиса доверия значительной части граждан развитых стран по отношению к их политическим и экономическим элитам. Среди обстоятельств, существенных для распространения такого отношения, автор выделяет отчуждение масс от принятия решений на местном, национальном и глобальном уровне и увеличение потребности людей в утверждении своей культурной и гражданской идентичности. Он поясняет: «Популизм, при всех

его недостатках, является не столько протестом против прогресса, сколько антиэлитизмом, ответом на рост неравенства, разрыв социальных связей и другие дисфункции гражданских наций» [10, с. 37].

Во-вторых, продолжается интенсивная миграция из стран неблагополучных в самые богатые и открытые. Тяготы ее ложатся на большинство коренных жителей принимающих стран. Отток ресурсов и рабочих мест в пользу мигрантов, трудности, вызванные необходимостью приспособиться к жизни в мультикультурной среде, и самое тревожное – атаки и угрозы со стороны международного терроризма, использующего миграцию в своих целях, – все это ведет к уменьшению экономической и физической безопасности, понижению социального статуса людей, составляющих большинство населения в этих странах.

В-третьих, накапливается естественное недовольство людей, которые уже в зрелые годы сталкиваются с ломкой вековых культурных традиций, в которых они были воспитаны. Ценностные трансформации воспринимаются особенно болезненно, когда сопровождаются серьезными процессами. У многих вызывают отторжение некоторые результаты слишком резкого и не всегда корректного внедрения в массовое сознание и поведение, а также в управленческие стратегии разного уровня, норм и образцов, соответствующих ценностям самовыражения, прежде всего – толерантности к гендерным и этно-религиозным меньшинствам. Примеры тому – «перегибы» с обратной дискриминацией и, самый явный, – провал политики коммунитаризма. Как подчеркивает Э.А. Паин, не оправдал себя не мультикультурализм в целом, а один из способов его реализации – коммунитаризм, который предполагает «государственное спонсирование не столько культур, сколько общин», что на практике усугубляет изоляцию «религиозных, этнических или расовых групп» и стимулирует «новый трайбализм». Социальная защищенность членов такой общины нередко оказывается ниже, чем на родине, и они плохо интегрируются в общество принявшей их страны, что способствует радикализации молодежи внутри обособленных групп и усилению там влияния террористических организаций [11]. Вследствие таких неудач понижается доверие к ценностям самовыражения в целом, особенно среди людей старшего и среднего возрастов.

Перспективы культурного сдвига к ценностям выживания

После короткого рассмотрения причин наметившегося реванша ценностей выживания вернемся к вопросу том, насколько органичны и благоприятны они (или конкурирующие с ними ценности самовыражения) в качестве приоритетных для человека и общества. Смоделируем две противоположные позиции по этому вопросу.

Согласно первой позиции, реванш ценностей выживания благоприятен для социума в целом, поскольку означает возвращение к нормальному традиционному образу жизни. Люди избавляются от заблуждений, вызванных неадекватной реакцией на антигуманистические идейные основания режимов, приведших к потрясениям XX века. Эта реакция породила утопические программы переустройства мира, базирующиеся на слишком идеалистических представлениях о людях и об их способности реализовать в глобальных масштабах объединение народов на основе приверженности гуманистическим принципам. Перемены в мире, идущие под воздействием распространения технологий искусственного интеллекта, подъем новой элиты и новых опасностей, помогли явственнее показать бесперспективность дальнейшего продвижения ценностей самовыражения в качестве приоритетных. Вывод: надо быть реалистами, признать теоретически и практически, что преобладание ценностей выживания над ценностями самовыражения оптимально отвечает целям стабильного существования человеческого рода.

Суть второй, противоположной, позиции состоит в том, что синдром оживления ценностей выживания должен и может быть преодолен, он представляет собой временное отступление на магистральном направлении совершенствования человека, которое на современном его этапе требует приоритета ценностей самовыражения, прежде всего – свободы и личного достоинства.

Основной смысл движения на данном направлении – постепенная реализация гуманистических ценностей, приводящая к росту личного и общественного благополучия, счастья – в его субъективном и объективном понимании.

Вторая модель, в соответствии с которой преимущество и историческая перспектива признается за ценностями самовыражения, мне представляется, несмотря на ее кажущийся идеализм и «розовый» оптимизм, более основательной, чем первая. Выбор в пользу ценностей самовыражения в данном контексте опирается на ряд идей, которые, в очень упрощенном виде можно выразить следующим образом. *Рост свободы и достоинства личности есть необходимая составная роста счастья, являющегося, в свою очередь, смыслом человеческого поступательного развития, который определяет общую направленность исторического движения, по крайней мере, с Нового времени.* Этот комплекс идей, развернутых уже в эпоху Просвещения, переживший с тех пор несколько критических атак, получил подтверждение и развитие на этапе модернизации, начавшемся после Второй мировой войны и продолжающейся по сей день. Очевидно, что это стало результатом осмысления процессов, обуславливающих в этот период существенный и устойчивый подъем уровня и качества жизни в значительном числе стран на разных континентах. Показательно, что такого рода воззрения нашли отражение в программах ООН по развитию (действуют с 1965 г.) и, в частности, в концепции человеческого развития, на основе которой с 1990 г. для ООН готовятся ежегодные «Доклады о человеческом развитии»; в резолюции ООН «Счастье: целостный подход к развитию» (2011 г.); в материалах упоминавшихся выше проекта WVS, а также ведущегося с 2011 г. глобального проекта по исследованию благополучия, представляемого в ежегодных Всемирных докладах о счастье (WHR – World Happiness Reports).

Дальнейшее прояснение перспектив ценностей самовыражения нуждается в содержательном рассмотрении, во-первых, того, что понимается под счастьем, когда мы его соотносим с идеями человеческого развития, и, во-вторых, того, каким образом рост свободы связан с увеличением счастья.

Счастье, свобода и общественный прогресс

Идеи о том, что стремление к счастью, собственному и/или других людей, является фактором совершенствования человека, в уровень счастья – одним из критериев общественного прогресса, в том или ином виде принимают Дж. Локк, Д. Дидро, И. Г. Гердер, И. Кант, Л. Фейербах, Дж. Ст. Милль, Н. К. Михайловский, П. Л. Лавров, П. А. Сорокин и другие социальные мыслители. Однако установление «ценностного веса» счастья, как цели и критерия человеческого развития, у многих из них вызывает затруднения, поскольку воспринимается как нечто неопределенное и субъективное.

Так, П. А. Сорокин в работе «Социологический прогресс и принцип счастья», рассматривая различные точки зрения по этому вопросу, находит более или менее общим в понимании счастья то, что оно есть благоденствие, довольство жизнью и противоположность страданию. Если счастье не увеличивается, то продвижение в поступательном развитии ставится под сомнение, поскольку обесцениваются все другие достижения, даже нематериальные – рост солидарности, знания, альтруизма, деятельной любви. «Следовательно, – пишет он, – все критерии прогресса, какими бы разнообразными они ни были, так или иначе подразумевают и должны включать в себя принцип счастья» [12, с. 511]. Но этот принцип, согласно П. А. Сорокину, не может быть единственным критерием прогресса и должен быть дополнен другими, иначе бы пришлось признать, что жизнь самодовольного человека, чьи интересы ограничены животными радостями, лучше жизни страдающего мудреца. Кроме того, удовлетворенность чувственными наслаждениями способна стать препятствием к развитию. Довольный своим положением гедонист лишен основания «для дальнейшего прогресса и совершенствования» [12, с. 512].

Действительно, счастье, понимаемое в таком предельно суженном, сугубо гедонистическом и эгоистическом виде, не представляет большой ценности и не может быть существенным компонентом и показателем человеческого совершенства. Такому счастью соответствует столь же малое личное достоинство и малоценная свобода: «свобода *от* помех для телесных утех». Замечу, что это минимальное счастье, сопряженное с минимальной свободой и минимальным личным достоинством, вполне совместимо с ценностями выживания. Вопрос в том, можно ли считать его истинным человеческим счастьем. Из размышлений большинства философов, так или иначе затрагивающих данную тему, следует скорее отрицательный ответ на этот вопрос.

Одно из немногих исключений – З. Фрейд. Он считает, что счастье и свобода, в их чистой, изначальной интенции, соответствуют принципу удовольствия. Индивид счастлив настолько, насколько может испытывать интенсивные положительные переживания, удовлетворяя свои природные влечения, и свободен в той мере, в какой может беспрепятственно это делать. Однако это возможно лишь в очень маленькой степени. Реальность, природная и социальная, идет в разрез с принципом удовольствия, делая неосуществимой его программу. Она «вступает в противоречие со всем миром, как с макрокосмом, так и с микрокосмом» [13, с. 76]. Неизбывное недовольство культурой проистекает из того, что она, согласно Фрейду, враждебна стремлению к такому счастью и такой свободе. Человек вынужден руководствоваться принципом реальности и соглашаться на сильно урезанные счастье и свободу, ограничиваясь при этом, в основном, негативными целями – устранения или уменьшения страданий. «Задача избежать страдания вытесняет на второй план стремление к удовольствию» [13, с. 77]. Итак, по Фрейду, истинная свобода и истинное счастье состоят в беспрепятственном удовлетворении чувственного влечения, но они практически недостижимы. Поэтому он предлагает делать жизненную ставку на «отрицательные» виды свободы и счастья – самоограничение в стремлении к желаемому и уменьшение страданий. Такой пессимистический вывод демонстрирует, на мой взгляд, слабости антропологического и аксиологического редукционизма, к которым тяготел Фрейд и которыми можно объяснить выхолащенность его понятий счастья и свободы.

Наиболее адекватной и продуктивной мне представляется восходящая к эвдемонизму Аристотеля и развитая в Новое время философская трактовка счастья, идеи которой мы находим, например, у Фомы Аквинского, Дж. Локка, Г.В. Лейбница, Д. Дидро, Дж. Бенгтама, Дж. Ст. Милля, Л. Фейербаха, Э. Фромма. Она представляет счастье целостно, в идеале – как совершенное состояние жизни человека, доставляющее ему длительное глубинное чувство довольства общим течением собственной жизни. В. Татаркевич в классической работе «О счастье» выделяет такую трактовку в качестве предпочтительной и дает соответствующую ей кратчайшую характеристику счастья в словах: «*положительный баланс* жизни, если он *ощущается* положительно» [14, с. 81].

Надо сказать, что близкое этому понимание счастья используется сейчас в крупных проектах по изучению положения дел с ценностями и благополучием в мире, например, в уже упоминавшихся WVS, WHR. Это относится и ко многим исследованиям в области позитивной гуманистической психологии, в частности, к ведущимся уже больше 40 лет под руководством Р. Райана и Э. Деси в рамках международных программ, основанных на теории самодетерминации [15, 16].

В статье «К антропологии счастья: состояние благополучия и путь радости» Д.А. Леонтьев, разрабатывающий идеи гуманистической психологии, исследует проблему счастья на материале истории философии и современных эмпирических и теоретических изысканий. Он находит соответствие полученных результатов представлениям Аристотеля об эвдемонии и А. Маслоу о категориях мотивационных процессов. Автор фиксирует наличие, по крайней мере, двух качественно различных уровней счастья.

На низшем уровне располагается «счастье-минимум», достигаемое через удовлетворение базовых потребностей. Оно не индивидуализировано, поскольку не основано на личностной самореализации. Д.А. Леонтьев поясняет: «Такое счастье может быть подарено или обеспечено

другим человеком или государством, его можно купить за деньги <...>. Оно имеет верхний предел, который можно считать психологической нормой, а недостаточный уровень — отклонением» [17, с. 42].

На высшем уровне находится «счастье-максимум» — «индивидуальное, связанное со смыслом, деятельностью и добродетелью; именно его Аристотель называл эвдемонией» [17, с. 41]. Каждый создает его сам. Такое счастье «нельзя дать или установить как норматив, но можно только найти в осмысленной деятельности. Оно не имеет ни верхнего предела, ни стандартов для сравнения и вообще с трудом измеримо количественно, зато его качественно-феноменологическая характеристика оказывается весьма значимой» [17, с. 42]. Счастье-максимум выражает «меру реализованности смысла жизни или личного экзистенциального проекта» [17, с. 44]. После того, как базовые потребности удовлетворены, увеличение доходов все меньше влияет на прибавление счастья. Его ощутимый прирост происходит, когда люди продвигаются в достижении жизненных целей, ориентированных на эту программу-максимум.

Из рассуждений Д.А. Леонтьева следует, что такого рода счастье, для которого не установлено стандартов и верхних пределов, создается свободным личностным выбором, самодерминацией, развитием своих сил и возможностей. Для меня очевидно, что данным образом ориентированный человек примет, в качестве приоритетных, ценности самовыражения, включающие личностный рост и свободное самоопределение. Поэтому в тех обществах, где больше возможностей не только для удовлетворения базовых потребностей, но и для свободного жизненного выбора, открытого для всех граждан, выше показатели счастья и значимость ценностей самовыражения. Данная взаимосвязь в ее различных аспектах хорошо прослеживается по результатам всемирного исследования ценностей, что показывает Инглхарт в главе «Меняющиеся источники счастья» своей монографии [4, с. 198–239].

В работе нидерландских социологов Р. Винховена и Г. Брюле «Свобода и счастье по странам: Почему финны счастливее французов» рассматривается, на материале современных глобальных исследований, вопрос о соотношении свободы и счастья у различных народов. В соответствии с принятым в исследованиях WVS и WHR подходом к пониманию общего смысла этих идей, в статье нидерландских авторов степень свободы определяется тем, насколько широки объективные и субъективные возможности человека самостоятельно делать жизненный выбор и контролировать свою жизнь. Степень счастья оценивается мерой того, насколько хорошо человек чувствует себя в жизни и любит ее, насколько она соответствует его идеалу жизни. Авторы статьи констатируют, что свобода входит в число основных «предикторов» счастья и что в «богатых странах» ее вклад в счастье особенно велик. Они приходят к заключению, что финны существенно счастливее французов, хотя их страны близки по всем основным социальным факторам счастья (доходы, социальное обеспечение и равенство, качество управления и верховенство права), кроме одного — свободы. Финны счастливее потому, что чувствуют себя более свободными, их реальная свобода больше, и «дело не только в том, что в финском обществе меньше ограничений, но и в том, что финны обладают большей решимостью быть свободными» [18].

Обратим внимание на то, что выбор финнами свободы и других ценностей самовыражения в качестве приоритетных способствует тому, что Финляндия, по данным WHR, на протяжении всего периода исследований с 2011 года занимает высокие позиции во всемирных рейтингах счастья, а с 2018 года по настоящее время — возглавляет их. Примечательно, что, согласно данным WHR 2018, «Финляндия располагается на первом по уровню счастья иммигрантов за 2005–2017 годы» [19, с. 30].

Наличие положительной связи между свободой от внешних ограничений, величиной ценности свободы, ценности личностной самореализации и уровнем счастья подтверждается результатами, представленными в статье Р. Винховена и А. Абдур Рахмана «Свобода и счастье по странам. Синтез исследований». Авторы показывают, что в таких странах как Финляндия, где минимальны

ограничения и продолжается расширение внешних возможностей свободы, что должно затруднять выбор, возлагать больше ответственности на индивида и усложнять взаимоотношения, межличностные и институциональные, уровень счастья остается высоким и не снижается. Свободы не становится «слишком много». Люди «справляются» с растущей свободой, потому что «растет их способность к выбору», они «становятся более образованными, а их культуры – более индивидуализированными» [20]. Таким образом, «бремя свободы» для развитой личности не только не препятствует счастью, но и является необходимым для ее счастливой жизни.

Широкие возможности свободы в том или ином обществе, как уже отмечалось, находятся в прямой связи с другим фактором благополучия – социальным доверием. Его разные проявления исследователи проекта WHR фиксируют, замеряя уровни социальной поддержки, благотворительности, восприятия коррупции. Во Всемирном докладе о счастье 2020 года есть глава «Скандинавская исключительность: Почему скандинавские страны постоянно находятся в числе самых счастливых в мире», написанная специалистами из Финляндии, Швеции и Дании. Они считают, что феномен «скандинавского счастья» определяется, главным образом, тем, что в скандинавских странах, как и в ряде других, близких к ним по рейтингам счастья, особенно высоки уровни свободы жизненного выбора и доверия, как социального (горизонтального), так и вертикального (институционального). Поясню, что суть такого рода доверия состоит в том, что человек рассчитывает на благорасположенность и содействие других людей – властей и сограждан – в реализации его прав и законных интересов.

Авторы приходят к выводу: «Для скандинавских стран характерен добродетельный круг, в котором различные ключевые институциональные и культурные показатели хорошего общества вписываются друг в друга. Среди них – хорошо функционирующая демократия, щедрая и эффективная социальная поддержка, низкий уровень преступности и коррупции и довольные жизнью граждане, которые чувствуют себя свободными и доверяют друг другу и правящим институтам» [21, с. 140].

В моей статье «О совместимости ценностей счастья и свободы» эти две ценности рассматриваются в их взаимосвязи и развитии [22]. Открывающееся в этом ракурсе понимание счастья, охватывающее его в целостности и динамике от низшего уровня к высшему, внутренне связанному со свободой и личностной самореализацией, позволяет представить их *совокупный рост в качестве смысла и критерия человеческого развития, общего показателя социального прогресса*. Петр Васильевич Алексеев, исследуя проблему прогресса, в частности, размышляя над упомянутыми выше идеями П.А. Сорокина, объединяет счастье и свободу в единый комплекс, который, как он полагает, на мой взгляд, вполне обоснованно, должен рассматриваться как интегративный гуманитарный критерий прогресса. Уровень счастья и свободы людей, составляющих тот или иной социум, есть общее мерило его развитости, «ведущий самостоятельный критерий, по отношению к которому все остальные есть либо его конкретизация, либо условия и предпосылки» [23, с. 374].

Доверие и опыт пандемии 2020–2021

В условиях пандемии коронавируса COVID-19 накапливаются свидетельства того, что страны с высоким уровнем свободы и доверия в целом лучше справляются с этим тяжелым кризисом. Группа финских ученых провела сопоставительное исследование по европейским странам, выясняя влияние социальных и управленческих факторов на смертность, вызванную коронавирусом. Его результаты опубликованы онлайн 24 апреля 2020 года в статье «Регулирование и доверие: 3-месячное исследование по смертности от COVID-19 в 25 европейских странах». Авторы показывают, что институциональное доверие, наряду со своевременными ограничениями и малой социальной контактностью, являются основными факторами, определяющими относительно низкий уровень смертности в ряде скандинавских стран [24].

П.Д. Тищенко подкрепляет мысль о ключевой роли социального доверия в борьбе с пандемией, утверждая, что она продемонстрировала необходимость дополнить принцип автономии современного здравоохранения принципом солидарности, совместной заботы об общем благе. «Однако солидарность не может быть обеспечена в приказном порядке, опираясь на дисциплинарные полицейские санкции. Она строится лишь на доверии между гражданами, медициной и обществом» [25, с. 43].

Эти выводы подтверждаются данными WHR 2021 на материале исследований глобального охвата. Ведущая тема доклада – влияние пандемии Covid-19 на благополучие народов и результаты борьбы властей разных стран с нею. Выявлены наиболее значимые факторы успешного противостояния пандемии: во-первых, доверие граждан к властям, друг к другу и уровень равенства доходов; во-вторых, учет опыта борьбы с предшествующими пандемиями и принятие эффективных мер по пресечению распространения инфекции [26, с. 7]. Кроме того, обнаружилась положительная корреляция между нахождением женщины во главе страны и относительно низким уровнем смертности. «Наличие женщины-лидера снижает уровень смертности на 19 человек на 100 000 населения» [26, с. 46].

Таким образом, современный опыт преодоления тяжелых кризисов, глубоко затрагивающих жизненные интересы значительной части общества, свидетельствует о том, что доверие и свобода вовсе не противоречат целям безопасности, а напротив, благоприятствуют достижению этих целей. Возможно, что уроки пандемии 2020–2021 годов послужат укреплению позиции эмансипационных ценностей и ценностей самовыражения не только в скандинавских странах, но и в мире в целом.

Заключение

Отдавая предпочтение ценностям выживания перед всеми другими, мы не только пожертвуем своей свободой, доверием к людям и институтам, личным достоинством и счастьем, но ослабим и свою экзистенциальную безопасность, усугубляя различного рода социальные конфликты и расколы, как на локальном, так и на глобальном уровне. Это будет неадекватным ответом на вызов эпохи, попыткой очередного бегства от свободы, препятствующей конструктивному решению проблем, обусловивших ухудшение положения значительной части социума. Разрушительный потенциал насильственных способов конфронтации с развитием современных технологий существенно увеличивает риск подрыва основ благополучия жизни на планете.

Полагаю, мы снова вошли в полосу конфликта между цивилизационной периферией культуры и ее личностно-гуманистическим ядром. В этих ситуациях усиливается страх перед будущим и желание отказаться от достижений настоящего, спрятаться в том, что кажется безопасным прошлым. Вместо того, чтобы двигаться по пути положительной свободы, сознательными усилиями подчиняя цивилизационные достижения, связанные с развитием цифровых технологий и глобализации, гуманистическим целям, предлагается фактически отход и от цивилизационных, и от собственно культурных – личностно-гуманистических достижений. Если мы все-таки допустим этот отход, то, можно предположить, что быстро накопится весьма горький опыт несвободы, разобщения и незащищенности, и люди будут с ностальгией вспоминать времена, когда ценности самовыражения были в приоритете. Вполне вероятно, что это приведет к росту притягательности прежних идеалов и произойдет новый культурный поворот, в ходе которого гуманистические ценности начала XXI века – свободы, личностной самореализации, солидарности и культурного многообразия – вернутся на первые позиции, получив поддержку куда более сильную, чем на предшествующем этапе их подъема.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. World Values Survey // URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp> (дата обращения: 15.07.2021).
2. **Инглхарт Р., Вельцель К.** Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М., Новое издательство, 2011. 464 с.
3. **Вельцель К.** Рождение свободы. М., ВЦИОМ, 2017. 403 с.
4. **Инглхарт Р.** Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. М., Мысль, 2018. 347 с.
5. **Селезнева А.В.** Политические ценности российской молодежи: социокультурные особенности и идентификационный потенциал // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 20–32. DOI: 10.18721/JHSS.11302
6. **Плевако Н.С.** Национализм и правый популизм в Скандинавских странах и Финляндии // Научно-аналитический вестник ИЕ РАН. 2018. №3. С. 63–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.15211/vestnikieran320186369>
7. **Плевако Н.С.** Финляндия: электоральные итоги 2019 // Научно-аналитический вестник ИЕ РАН. 2019. № 4. С. 27–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.15211/vestnikieran420192731>
8. World Happiness Report 2019 / Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Ed.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2019. 134 p.
9. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЭСКО. Париж, Издательство ЮНЭСКО, 2005. 239 с.
10. **Паин Э.А.** Нациофобия и национал-популизм: взаимосвязь в условиях глобализации // Общественные науки и современность. 2019. № 5. С. 30–46. DOI: 10.31857/S086904990006560-8
11. **Паин Э.А.** Возможно ли в глобализирующемся мире формирование и развитие национальных государств? Лекция прочитана в рамках второй Международной дискуссионной школы GAIDPARK-Армения. 13.07.2018 // URL: https://www.youtube.com/watch?v=mrzWv_WajV4 (дата обращения: 15.07.2021).
12. **Сорокин П.А.** Социологический прогресс и принцип счастья // Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., Политиздат, 1992. С. 507–513.
13. **Фрейд З.** Недовольство культурой // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М., Ренессанс, 1992. С. 65–134.
14. **Татаркевич В.** О счастье и совершенстве человека. М., Прогресс, 1981. 368 с.
15. **Риан Р.М., Деци Е.Л.** Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. N.Y., Guilford Press, 2017. 756 p.
16. **Риан Р.М., Куррен Р.Р., Деци Е.Л.** What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory // The Best within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia. / Waterman, A.S. (ed.) Washington, APA, 2013. Pp. 57–75.
17. **Леонтьев Д.А.** К антропологии счастья: состояние благополучия и путь радости // Человек. 2011. № 5. С. 34–46.
18. **Brulé G., Veenhoven R.** Freedom and happiness in nations: Why the Finns are happier than the French // Psychology of Well-Being: Theory Research and Practice. 2014. Vol. 4. No. 17. URL: <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-014-0017-4> (дата обращения: 15.07.2021). DOI: 10.1186/s13612-014-0017-4
19. World Happiness Report 2018 / Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Ed.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2018. 168 p.
20. **Abdur Rahman A., Veenhoven R.** Freedom and happiness in nations: A research synthesis // Applied Research on Quality of Life, Springer, Open Access. 2018. Vol. 13. No. 2. Pp. 435–456. URL: <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9543-6> (дата обращения: 15.07.2021). DOI: 10.1007/s11482-017-9543-6
21. World Happiness Report 2020 / Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J. & De Neve, J.-E. (Eds.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2020. 151 p.
22. **Рахманкулова Н.Ф.** О совместимости ценностей счастья и свободы // Вопросы философии. 2019. № 10. С. 55–65. DOI: 10.31857/S004287440007162-3
23. **Алексеев П.В.** Власть. Философия. Наука. М., Проспект, 2014. 448 с.
24. **Oksanen A., Kaakinen M., Latikka R., Savolainen I., Savela N., Koivula A.** Regulation and Trust: 3-Month Follow-up Study on COVID-19 Mortality in 25 European Countries / JMIR Public Health

and Surveillance. 2020. Vol. 6 No. 2. e19218. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7184967/> (дата обращения: 15.07.2021). DOI: 10.2196/19218

25. **Тищенко П.Д.** «Время убивать, и время врачевать»: человек в ситуации пандемии COVID-19 // Человек. 2020. Т. 31, № 6. С. 31–49. DOI: 10.31857/S023620070013081-6

26. World Happiness Report 2021 / Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J. & De Neve, J.-E. (Eds.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2021. 208 p.

Статья поступила в редакцию 20.07.2021.

REFERENCES

[1] World Values Survey. Available at: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp> (accessed: 15.07.2021).

[2] **R. Inglehart, C. Welzel**, Modernizatsiya, kulturnyye izmeneniya i demokratiya: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya [Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence]. M.: Novoye izdatel'stvo, 2011.

[3] **C. Welzel**, Rozhdeniye svobody [Freedom Rising]. M.: VCIOM, 2017.

[4] **R. Inglehart**, Kulturnaya evolyutsiya: kak izmenyayutsya chelovecheskiye motivatsii i kak eto men'yayet mir [Cultural Evolution: People's Motivations are Changing, and Reshaping the World]. M.: Mysl, 2018.

[5] **A.V. Selezneva**, Political values of the Russian youth: Socio-cultural features and identification potential, Society. Communication. Education, 11 (3) (2020) 20–32. DOI: 10.18721/JHSS.11302

[6] **N. Plevako**, Natsionalizm i pravyy populizm v Skandinavskikh stranakh i Finlyandii [Nationalism and Right-wing Populism in the Nordic countries and Finland], Nauchno-analiticheskiy vestnik IE RAN [Scientific and Analytical Herald of the IE RAS], 3 (2018) 63–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.15211/vestnikieran320186369>

[7] **N. Plevako**, Finlyandiya: elektoralnyye itogi 2019 [Finland: Electoral Results 2019], Nauchno-analiticheskiy vestnik IE RAN [Scientific and Analytical Herald of the IE RAS], 4 (2019) 27–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.15211/vestnikieran420192731>

[8] World Happiness Report 2019, Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Ed.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2019.

[9] Towards knowledge societies: UNESCO world report. P., UNESCO Publishing, 2005.

[10] **E. Pain**, Natsiofobiya i natsional-populizm: vzaimosvyaz v usloviyakh globalizatsii [Nation-Phobia and National Populism in a Globalizing World], Obshchestvennyye nauki i sovremennost' [Social Sciences and Contemporary World], 5 (2019) 30–46. DOI: 10.31857/S086904990006560-8

[11] **E. Pain**, Vozmozhno li v globaliziruyushchemsya mire formirovaniye i razvitiye natsionalnykh gosudarstv? Lektsiya pročitana v ramkakh vtoroy Mezhdunarodnoy diskussionnoy shkoly GAIDPARK-Armeniya [Is the Formation and Development of Nation States possible in a Globalizing World? Lecture delivered at the Second International School of Discussion GAIDPARK-Armenia. 13.07.2018]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=mrzWv_WajV4 (accessed: 15.07.2021).

[12] **P.A. Sorokin**, Sotsiologicheskiy progress i printsip schastya [Sociological Progress and the Principle of Happiness]. In: P.A. Sorokin, Chelovek. Tsvivilizatsiya. Obshchestvo [Person. Civilization. Society]. M.: Politizdat, 1992, pp. 507–513.

[13] **Z. Freud**, Nedovol'stvo kulturoy [Dissatisfaction with culture]. In: Z. Freud, Psikhoanaliz. Religiya. Kultura [Psychoanalysis. Religion. Culture]. M.: Renaissance, 1991, pp. 65–134.

[14] **V. Tatarkevich**, O schastye i sovershenstve cheloveka [About human happiness and perfection]. M.: Progress, 1981.

[15] **R.M. Ryan, E.L. Deci**, Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. N.Y., Guilford Press, 2017.

[16] **R.M. Ryan, R.R. Curren, E.L. Deci**, What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. In: The Best within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia, Waterman, A.S. (ed.) Washington, APA, 2013, pp. 57–75.

- [17] **D.A. Leontiev**, К антропологии счастья: состояние благополучия и путь радости [Toward an anthropology of happiness: the state of well-being and the way of enjoyment], *Chelovek [The Human Being]*, 5 (2011) 34–46.
- [18] **G. Brulé, R. Veenhoven**, Freedom and happiness in nations: Why the Finns are happier than the French, *Psychology of Well-Being: Theory Research and Practice*. 4:17 (2014). Available at: <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-014-0017-4> (accessed: 15.07.2021). DOI: 10.1186/s13612-014-0017-4
- [19] World Happiness Report 2018, Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Eds.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2018.
- [20] **A. Abdur Rahman, R. Veenhoven**, Freedom and happiness in nations: A research synthesis // *Applied Research on Quality of Life*, Springer, Open Access, 13 (2) (2018) 435–456. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9543-6> (accessed: 15.07.2021). DOI: 10.1007/s11482-017-9543-6
- [21] World Happiness Report 2020, Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J. & De Neve, J.-E. (Eds.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2020.
- [22] **N.F. Rakhmankulva**, About the Compatibility of the Values of Happiness and Freedom, *Voprosy Filosofii [Problems of Philosophy]*, 10 (2019) 55–65. DOI: 10.31857/S004287440007162-3
- [23] **P.V. Alekseev**, *Vlast. Filosofiya. Nauka [Power. Philosophy. Science]*. M.: Prospect, 2014.
- [24] **A. Oksanen, M. Kaakinen, R. Latikka, I. Savolainen, N. Savela, A. Koivula**, Regulation and Trust: 3-Month Follow-up Study on COVID-19 Mortality in 25 European Countries, *JMIR Public Health and Surveillance*. 6 (2) e19218 (2020). Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7184967> (accessed: 15.07.2021). DOI: 10.2196/19218
- [25] **P.D. Tishchenko**, “Time to Kill, and Time to Heal”: The Human Being in a COVID-19 Pandemic, *Chelovek [The Human Being]*, 31 (6) (2020) 31–49. DOI: 10.31857/S023620070013081-6
- [26] World Happiness Report 2021, Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J. & De Neve, J.-E. (Eds.). N.Y., Sustainable Development Solutions Network, 2021.

Received 20.07.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Рахманкулова Нэлли Фидаиевна
Rakhmankulova Nelli F.
E-mail: nrahmankul@gmail.com

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12302

УДК 1:165; 111.1.

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ТЕАТР И «ОБЩЕСТВО СПЕКТАКЛЯ»: К ПРОБЛЕМЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗНОГО ЗНАНИЯ

Л.В. Мурейко

Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Цель исследования – развитие гипотезы о возможности эпистемологического исследования «общества спектакля» на модели конструктивистского театра. В процессе моделирования акцентируются такие схожие свойства одного и другого, как зрелищная подача информации и особая значимость технологий игровой трансформации образа реальности. Исследование направлено на уточнение онтологического среза технологий создания, трансляции и усвоения автоматических актов образного мышления. Методологической основой данной работы являются режиссерские идеи В. Мейерхольда (включая их развитие в современном экспериментальном театре) и концепты Г. Дебора, Б. Лорел о тенденции ко всеобщей театрализации общества. Принимаются во внимание сравнения поля науки и сцены театра, предлагаемые П. Бурдьё, Ж. Бодрийяром, Д. Деннетом, Б. Баарсом. Эмпирическим материалом являются постановки театров, ориентированные на технологическую игру с образами реальности. Исследование проводится с использованием коммуникативно-эпистемологического подхода. Результаты исследования. Рассматривается проблема зримого с обращением к метафоре света, используемой как в теориях знания, так и в театроведческих определениях сцены. При выделении в постановках Мейерхольда особой роли механически функционирующих образов мира уточняется тезис, согласно которому театральная конструктивизм по своей сути анти-психологичен. Предлагается трактовать феномен человека-«марионетки», находящегося под влиянием определенных технологий, следующим образом: техническое, машинное, соединяясь с автоматически протекающим аффективным, способно произвести новую субъективность. Заключение. Авторским вкладом в рассматриваемую проблему является разработка идеи, согласно которой использование метафоры театра в философских исследованиях особенно ярко демонстрирует концептуальную противоречивость в понимании сознания и субъективности. Механистичность образного мышления имеет неоднозначный характер и может сопровождаться субъективностью. Конкретизация неоднозначности механически функционирующих образов способна повысить продуктивность эпистемологических проектов по изучению вариантов объективации субъективности. Такое знание необходимо для разработки новых технологий контроля имитации субъектности в условиях разрастающейся театрализации общества.

Ключевые слова: конструктивистский театр, общество спектакля, медиа, масс-медиа, конструирование образа реальности.

Ссылка при цитировании: Мурейко Л.В. Конструктивистский театр и «общество спектакля»: к проблеме конструирования образного знания // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 20–35. DOI: 10.18721/JHSS.12302

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

CONSTRUCTIVIST THEATER AND THE “SOCIETY OF THE SPECTACLE”: ON THE PROBLEM OF CONSTRUCTING IMAGINATIVE KNOWLEDGE

L.V. Mureyko

Petersburg State Transport University,
St. Petersburg, Russian Federation

The purpose of the study is to develop a hypothesis about the possibility of an epistemological study of the “Society of the Spectacle” on the model of Constructivist Theater. The research is aimed at clarifying the ontological, usually unconscious cross-section of technologies for creating, translating and assimilating automatic acts of imaginative thinking. The methodological basis of this work is the director’s ideas of V. Meyerhold (including their development in the modern experimental theater) and the concepts of G. Deborah, B. Laurel etc. about the trend towards the general theatricalization of society due to the development of the mass media environment. The comparisons of the field of science and the theater scene proposed by P. Bourdieu, J. Baudrillard, D. Dennett, B. Baars are taken into account. The empirical material is theater productions focused on a technological game with images of reality. In general, the above-mentioned purpose of the article is implemented using a communicative-epistemological approach. **Results.** When highlighting the special role of mechanically (automatically) functioning images of the objective world in V. Meyerhold’s productions, the thesis is clarified, according to which theatrical constructivism is inherently anti-psychological. It is proposed to interpret the phenomenon of a human-“automaton” who is under the influence of certain technologies as follows: the technical, machinelike component combining with the automatically flowing affective one is able to produce a new subjectivity. **Conclusion.** The author’s contribution to the problem under consideration is the development of the idea according to which the use of the metaphors of the theater in philosophical research especially vividly demonstrates the conceptual inconsistency in the understanding of consciousness and subjectivity. The mechanistic nature of imaginative thinking is ambiguous and may be accompanied by subjectivity. Such knowledge is necessary for the development of new technologies for controlling imitations of subjects.

Keywords: constructivist theater, “society of the spectacle”, media, mass media, constructing the image of the observed world.

Citation: L.V. Mureyko, Constructivist theater and the “Society of the Spectacle”: on the problem of constructing imaginative knowledge, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 20–35. DOI: 10.18721/JHSS.12302

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

«Общество спектакля» как понятие, необходимое для анализа существенных изменений в социальных процессах, начавшихся со второй половины XX века, ввел Ги Э. Дебор. Он связывал уподобление общества спектаклю с обретением экономикой фетишизированной формы, тотального отчуждения общества от производства, в чем значительную роль, по его мнению, сыграли масс-медиа. Следующий из этого принцип товарного фетишизма вместе с чрезмерно потребительским отношением к вещам, заключается в господстве вещей «скорее сверхчувственных, чем чувственных». В обществе спектакля «чувственный мир заменен существующим над ним надстройкой из образов, которая заявляет себя как чувственное *par excellence*» [1]. Товарный фетишизм, оказываясь социокодом такого общества, превращает его лишь в видимость, в иллюзию.

Сегодня в социально-философской теоретической литературе широко распространена позиция, признающая игровой, театральный характер общественной жизни и фиксирующая рост нововидностей театрализации общества (web-спектакли, постколониальные спектакли, мода как спектакль, субкультура как спектакль, тело как спектакль...). Тому способствует и расширение практик социального протеста против тех свойств общества, которые были отмечены еще Ги Дебором. Интересно, что и практики социального протеста (тактики микросопротивления власти, Greenpeace, образование временных городских «автономных зон», движение преодоления угнетенного состояния, акции анархо-примитивистов), будучи направленными против искусственности и чрезмерной режиссуры театрализованной жизни, против подмены реального изображаемым, против консьюмеризма, сами *используют драматургию, режиссуру, зрелищную выразительность* [2, 3].

В исследовательский аппарат современных междисциплинарных исследований театрализованного общества входит понятие «спектаклярность», производное от появившегося еще в начале XX в. французского слова «spectaculaire», заменившего более раннее — «spectaculeux» («напоминающий спектакль», «избыточно театральный»). Современное значение понятия «спектаклярность» определяется с отсылкой «к материальной оболочке зрелища (декорации, картинка, музыка, танцы и пр.), но в большей степени подразумевает то воздействие, которое все эти эффекты оказывают на зрителя»[4]. На наш взгляд, продуктивность этого понятия для эпистемологии прослеживается, прежде всего, в изучении автоматически (бессознательно) протекающих механизмов объективации способа представления (выражения) предметного мира, происходящей под технологическим воздействием на чувства человека.

Говоря о конструктивистском театре, будем иметь в виду, что конструктивизм в искусстве и конструктивизм в эпистемологии имеют свою специфику. Принято считать, что конструктивизм в искусстве характеризуется, прежде всего, формализмом, абстрактностью, механистичностью («машинной эстетикой»). В эпистемологии конструктивизм весьма неоднороден. Он представлен, как минимум, тремя основными направлениями мысли: (1) конструктивизм в узком смысле слова, (2) радикальный конструктивизм и (3) социальный конструкционизм. Первый из них характеризуется признанием социально-культурной обусловленности мышления человека «конструктами» как некими классификационно-оценочными шаблонами (Ж. Пиаже), структурами (Дж. Келли), действующими автоматически, в обход сознания. Суть процесса познания представляется здесь как сведение данных нового опыта к базовым сенсомоторным и концептуальным структурам. Для второго вида конструктивизма свойственно рассмотрение обусловленности социально-культурных структур *структурами самореферентных, самоорганизующихся биологических процессов*, убеждение в неотделимости наблюдателя от наблюдаемого, в практическом смысле познания. Конструктивизм здесь больше рассматривается в смысле конструктивной, то есть продуктивной функциональности биологических самоорганизующихся мобильных структур, которые также действуют по «машинному» типу, автоматически. Третий вид конструктивизма характеризуется призывом к борьбе с шаблонами в формировании картины мира, акцентирует социально обусловленную полифоничность «я», разнообразие дискурсов как способов интерпретации воспринимаемого. Здесь конструктивизм больше интересуется конструкциями познавательных систем, технологиями преобразования познавательной способности человека.

Конструктивистский театр по своему существу имеет больше сходства с третьим видом эпистемологического конструктивизма притом, что ему не чужды некоторые идеи первого и второго. В целом, общее в конструктивистском театре и конструктивистской эпистемологии — такой взгляд на познание, при котором его природа состоит не в отражении и репрезентации, а в явном или неявном конструировании, построении человеком образов предметов и событий. Важную часть разных видов конструктивизма составляет внимание к шаблонам (устойчивым структурам знания, стереотипам).

В данном исследовании на примере театральных постановок В. Мейерхольда мы показываем возможность автоматических актов в восприятии реальности функционировать не только в плане шаблона, но и содействия вариативному конструированию образной картины мира.

В проведении аналогии между технологиями конструктивистского, экспериментального театра и нынешнего «общества спектакля», специфику которого во многом определяют электронные медиа, мы учитываем те исследования современного мира, в которых фиксируются общие черты между дизайном компьютерного интерфейса и театральной сценой [см., напр.: 5, с. 25], прослеживается мощная тенденция трансформации театральной сцены в связи с перемещением ее в Интернет-пространство, пронизывающим всю социальную жизнь. Джералд Рейшл показывает на примере авторитетной немецкой театральной группы «Антигона 2,0», как греческая тра-

гедия может стать импровизированным театром, регулируемым через sms, где зрители превращаются в актеров; Facebook быть местом множества серийных текстов-сценариев; процесс создания сообщений в блогах прирастать свойствами сценического опыта [6].

Актуальность предлагаемого исследования определяется тем, что в условиях ускоренного развития медиатехнологий, включающих в себя эффект шоу, разрастается бытийное поле неконтролируемых обычным человеком процессов в визуальном восприятии реальности в целом. *Нас интересует, прежде всего, еще недостаточно раскрытый потенциал эпистемологических возможностей в изучении такого феномена, как неявные процессы влияния со стороны «общества спектакля» на человека в формировании образов мира.*

Цель исследования – развитие гипотезы о возможности моделирования «общества спектакля» по аналогу с действием конструктивистского театра в отношении технологий трансформации образа реальности. Разработка этой гипотезы необходима для уточнения онтологического, обычно неосознаваемого среза технологий создания, трансляции и усвоения автоматических актов образного мышления.

Постановка проблемы. Конструктивистский театр Вс. Мейерхольда – близкий родственник современному экспериментальному театру. Специалисты фиксируют активно развивающийся сегодня «Центр им. Мейерхольда» в ряду других театров экспериментального плана: театр «Практика», «Театр наций», театр «Школа современной пьесы», «Дебют-центр» при московском Доме актера, Центр драматургии и режиссуры под руководством А. Казанцева и М. Рощина, кемеровский театр «Ложа», екатеринбургский «Коляда-театр» и др.

Современный экспериментальный театр, действующий в духе постнонклассики, обращается больше к форме как таковой и иммерсивности (действенное вовлечение зрителя в создание спектакля). Играя с предметной содержательностью, доводя ее до абсурда, он вписан в общий современный социальный кризис доверия к знанию действительности, к ее смысловой основе, что связано с мобильностью и переизбытком информации, с особой ролью в обществе масс-медиа.

Одной из острых проблем современного искусства, включая конструктивистский, экспериментальный театр, является стирание границ между искусством и не-искусством и включение искусства в решение внехудожественных задач, в само жизнестроительство. Особенно это проявляется в новейших театральных практиках в виде постдраматического театра с выходом на улицу [7]. В этой связи возникает вопрос о когнитивном картировании как об *эстетическом опыте повседневного существования* (Ф. Джеймисон) с учетом включения в этот опыт неявных конструкций масс-медиа.

Проблема усложняется тем, что эстетическая форма, которую художник сообщает фактам (даже если «в его душе присутствуют обман и ложь»), сама по себе не может быть обманом или ложью в силу того, что она является именно *эстетической* формой (Б. Кроче). Возможно, поэтому феномен эстетизации повседневности порождает две модальности социальных процессов: «возрастающая индивидуализация», способная обойти навязываемые стереотипы в восприятии мира, и «возрастающая организация масс» с ее возможностью манипуляции атомизированными индивидами (В. Беньямин). На наш взгляд, *реализация* той или иной модальности социальных процессов зависит от ценностей, заложенных в технологии конструирования эстетической формы повседневности (например, манипуляция сознанием масс во многом обусловлена выходящими на первый план коммерцией, властью, тщеславием).

В интеллектуальном пространстве, включая науку, *метафорические* инструменты описания, как и *синкретизм*, характерные для искусства, сегодня привлекают все большее внимание. Учитывается, что в истории цивилизаций прослеживается тот факт, что *искусство часто, и притом неосознанно, осуществляет «когнитивные прорывы», которые затем лишь через десятилетия догоняются методами точных и естественных наук* [8].

Театр предлагает, прежде всего, визуальную форму знания, в отношении которой проведено немало исследований, включая интересные работы в области социального управления [9], поэтике [10].

В последнее время усилилось внимание к роли образа в науке. Достойны внимания исследования природы образа в сфере проблематики научной визуализации, проводимые в русле англосаксонских *visual studies* [11]. Отметим также исследования истории научной иллюстрации [12], социально-культурной семиотики поликодовых текстов [13]. Особо стоит выделить работы, посвященные проблеме визуальных режимов распределения социальной власти, в том числе — проблеме политической репрезентации [14], в которых научный образ рассматривается в его властной функции, как инструмент знания-власти.

И все же в науке встречаются такие ситуации, когда категориальная сеть так тесно сплетена, что находящиеся под ней устойчивые конвенциональные мнения, существующие в образной форме, остаются без внимания аналитика. И даже если феномены, проявляющие себя в жизни, но не улавливаемые этой сетью, и воспринимаются, они могут считаться эксцентричными для науки, не входящими в ее объект. Притом, что в действительности исподволь эти феномены все же влияют не только на повседневное, но и научное понимание действительности.

Имея в виду такие ситуации, особенно актуальные для социальных наук, Г. Зиммель не без основания отмечал, что в подобных случаях ученый, не доверяя систематической тотальности и «включая» особого рода критическую рефлексию, вступающую в содружество с искусством, погружается в социальную реальность как актер, используя игровые методы [15]. Заметим: игровые методы сегодня активно пробивают себе дорогу в методологию современной науки, уделяющей особое внимание вариативности познания. *Игра по своему существу родственна экспериментированию, испытанию открытого мышления* [16–18].

Конструктивистская природа новаторского, не-классического театра и общества, в котором особую роль играют масс-медиа, привлекала и привлекает внимание многих авторов социокультурных и философских исследований (Л. Альтюссер, Р. Барт, М. Бахтин, В. Беньямин, Ж. Бодрийяр, Г. Гадамер, Ги Дебор, Ж. Делез, Ж. Деррида, С. Жижек, М. Мамардашвили, В. Савчук, Ж.-П. Сартр, М. Фуко и др).

Интересна идея Ж. Деррида о важности в театре, прежде всего того, что де-конструирует игру. Достойна внимания мысль Ж. Делеза о том, что в театре весьма значима конструируемая точка схождения эмпирически происходящего и выпадающего из эмпирии.

В данном исследовании на материале постановок В. Мейерхольда и современного экспериментального театра выделяется эпистемологический аспект в исследовании театра. Автора особенно интересует роль механически функционирующих образов предметного мира в появлении нового знания. Ставится проблема: что лежит в основании концептуальной двойственности самой философии познания в ее обращении к образу театра? Почему он дает возможность рассматривать себя и для иллюстрации творческого прорыва к самой реальности, и, напротив, — для демонстрации ложного, излишне субъективного опыта репрезентации? Ниже будет показано, что эта двойственность театральной природы сказывается в противоречивом понимании сознания и субъективности при их исследовании в философских и социологических работах с использованием метафоры театра.

Феномен театра в качестве эпистемологической модели исследования современного общества в том плане, в каком оно ориентировано в медиа-пространстве на эффект шоу, уже рассматривалось нами в другой работе [19]. Главный акцент в ней был сделан на выявлении разных позиций в понимании концепта «общество спектакля» в сравнении с классическим театром. В данной работе мы останавливаем внимание на особенностях театра, главной чертой которого является *технологически регулируемая игра с привычными образами мира*. Художественный руководитель московского Театра имени В. Маяковского М. Карбаускис выражая важность технологической

составляющей современного экспериментального театра, не случайно метафорически определил его как «ящик с инструментами» [20].

Эпистемология, отслеживающая факт театрализации современного общества, стремления новейшего искусства к стиранию границы с не-искусством (повседневностью, наукой), не может игнорировать следующий вопрос. Не произойдет ли в перспективе дальнейшей экспансии театра на медиатизированное общество полное стирание границы между воображаемым и реальностью? Иначе говоря, останется ли в расширяющемся поле «общества спектакля», обращенного к повседневности, место для специфической рефлексии, возможной в искусстве, по *поводу способа восприятия наблюдаемого?*

Методология

В качестве эмпирических данных для этой работы использовались материалы, представленные на театральных сайтах и сайтах театров. Прежде всего, мы обращались к таким адресам сайтов, как *Meyerhold.ru* (Центр имени Мейерхольда); *Teatrdoc.ru* (Театр.doc); *Teatrall.ru* (портал ТеатрALL); *Gogolcenter.com/* (Гоголь-центр); *Theatreofnations.ru* (Театр наций); *Mxat.ru* (МХТ им. А.П. Чехова); *btdigital.ru* (портал "БДТ Digital").

При выявлении свойств конструктивистского театра и "общества спектакля" автор отталкивается от режиссерских идей Вс. Мейерхольда (включая их развитие в современном экспериментальном театре), с одной стороны, и исследований Ги Дебора, Ж. Бодрийяра, Б. Лорел — с другой. Используется семиотический подход к анализу реальности в той форме, в какой он реализуется в работах У. Эко, Р. Барта, Ж. Бодрийяра, Н. Лумана, принимающих в расчет медийный фон в формировании образа предмета. Учитываются сравнения поля науки и сцены театра, предлагаемые П. Бурдьё, Ж. Бодрийяром, Д. Деннетом, Б. Баарсом. Используется метод моделирования. В целом, указанная выше цель статьи реализуется с применением коммуникативно-эпистемологического подхода.

Результаты исследования

Образ театра как исследовательский инструмент теории познания: проблема зримых вещей

Образ театра, театральной сцены, *способной визуализировать то, что физически не зримо*, и ранее использовался в философии науки, теории познания (вспомним известный анализ одной из причин научных иллюзий, фиксируемой Ф. Бэконом посредством понятия «идолы театра»). А. Шопенгауэр иронично писал, характеризуя философию Гегеля: у него мы находим «чистое самозмышление абсолютной идеи и сцену для балета самодвижущихся понятий» [цит. по: 21, с. 130].

В современной философии науки образ театра также востребован, он по-разному используется в эпистемологическом анализе рациональности, познания, сознания.

Науки об обществе должны учитывать, считает Ж. Бодрийяр, что «спектакли», профессионально устраиваемые масс-медиа вокруг реальных событий, значительно меняют качество знания об этих событиях и факт доверия им. Так, визуальность войны в Персидском заливе, представленная масс-медиа *в духе спектакля*, превращается в реальность из симулякров, которая кажется «правдивее, чем правда» [22].

П. Бурдьё использует образ театра при характеристике излишне отстраненной позиции ученого, изучающего социальную реальность и претендующего на объективность. «...социальный мир видится оттуда, — пишет он, — как представление (не только в смысле идеалистической философии, но и в смысле живописи или театра), а практики — только как театральные роли, исполнение партий или реализация планов» [23, с. 100].

Д. Деннет, пытаясь исключить значимость интроспективных процессов из теории сознания, связывает их с негативно оцениваемым гомункулусом или внутренним наблюдателем событий на *сцене «картезианского театра»*, вносящего ненужные субъективные пристрастия, иллюзии в действие сознания [24].

Б. Баарс пишет о множестве когнитивных операций, выполняемых *на сцене и за сценой* «глобального рабочего пространства». Сознание здесь исполняет роль «луча прожектора», высвечивающего и выводящего из рабочей памяти *на сцену аналитического поля* то, что актуально, на чем останавливается внимание [25].

Это высказывание ученого близко по смыслу художественному восприятию сцены известного российского театрального режиссера-экспериментатора Романа Виктюка, который также считает, что сцена призвана высветить важное, но обычно не замечаемое. А в целом, «сцена — это дань свету» [26]: так емко определил он ее суть.

В ракурсе философской теории познания еще со времен Гераклита метафора света зачастую используется как аналог ясности знания. В наше время ее виртуозно обыгрывает Дж. Гибсон (идея «светового строя зрительного восприятия» [27, с. 343–344].

Зачастую то, что кажется ясным в поле зримых вещей, может быть невидимым, не замечаемым *для мысли*. Декарт, активно интересовавшийся проблемами оптики, отмечая трудность познавательного пути к ясности и простоте знания, к вещам как они есть сами по себе, писал: «есть много вещей, которые мы делаем более темными, желая их определить...» [28, с. 523–524].

Говоря об особенности современной субъективности с привлечением символически позиционированных *белых ночей* как природного явления, А.А. Грякалов отмечает: «само выражение белые ночи, оформленное в русском письме Ф.М. Достоевским, — отсылка к «трогающей парадоксальности» смысла» [29, с. 215]. При этом белые ночи рассматриваются как место, «где дневные идеи и понятия изменяются и мутируют». Вместе с тем белые ночи производят такую линию разделения и соединения света и темноты, которая несводима ни к одному, ни к другому. В этой связи белые ночи содержат в себе одновременно и прояснение, и сокрытие.

Перенесем метафору «белые ночи» на *очевидное*. Подчеркнем его двойственность, неоднозначность: обычно нам кажется, что мы напрямую видим вещи, как они существуют сами по себе. В действительности мы их воспринимаем посредством зачастую не контролируемых, *затемненных для сознания* схем восприятия, понимаемых в духе конструктивизма Ж. Пиаже, или посредством не замечаемого смыслового фона, причем, как сформатированного многовековой социально-культурной практикой так и специально *сконструированного* под определенные идеологические, политические, коммерческие, художественные и другие цели.

Заметим: театральный образ имеет подчеркнута символическую природу, в которой «видимое» и «визуальное» не совпадают.

Также обратим внимание на коммуникативную, медийную функцию театра. В понимании медиа, отмечает Р. Дебре, важна проблема «человека передающего», как и то, что в них «действует принципиальное условие, согласно которому передавать означает организовывать...» [30, с. 27]. Заметим: в театре это «передавать» через «организовывать» перекликается с «режиссировать», «конструировать» образ из того, что в сценарии существует в письменном виде. Визуализации лучше поддается то, что предварительно организовано.

Говоря о модели театра (с его технологиями не только высвечивания, визуализации физически незримого в вещах, в межчеловеческих отношениях, но и затемнения, сокрытия очевидного) применительно к процессу познания, можно провести аналогию с театральными технологиями, используемыми знаменитым театральным режиссером-конструктивистом В.Э. Мейерхольдом. Его театральные постановки особенно ярко демонстрировали тот факт, что наши знания о реальности, смысл образа реальности во многом зависит от технологий его создания.

Вс. Мейерхольд: технологический угол зрения на вещи в театральные постановках

В 1907 году в процессе совместной работы над спектаклем «Драма жизни» Кнута Гамсуна В. Мейерхольд и К. Станиславский случайно вышли на новый технический прием, связанный с обманом зрения и выводящий на условность изображения. В очерке «Черный бархат» Станиславский затем

напишет, что при работе над спектаклем знаменательной оказалась ситуация пропажи черного бархата, необходимого для оформления сцены. Оказалось, его не видно (притом, что он оставался на сцене) в силу его расположения на фоне другого полотна черного бархата, находившегося за ним [31, с. 176–177]. Впоследствии в своих театральных постановках Мейерхольд специально использовал эффект не видимой вещи, хотя она находилась в зоне зримости, перенося этот эффект и на человеческие качества, на отношения между людьми. При этом объектом восприятия театрального зрителя должны были стать не столько сюжетная линия, сколько технологии создания образа в определенном сюжете. В своих постановках он *опредмечивал технологический угол зрения на вещи* и представлял его в форме гротеска, в котором соединялись *драма ограниченности наших знаний по поводу способа их представления и ирония по поводу нежелания это знать*.

О начале своего осознанного оригинального режиссерского опыта Мейерхольд написал в предисловии к своей книге «О театре»: «Первый толчок к определению путей моего искусства дан был, однако, счастливой выдумкой планов к чудесному «Балаганчику» А. Блока» [32, т. 1, с. 75]. В режиссерской разработке этой пьесы Блока, поставленной в 1907 году на сцене Театра В.Ф. Комиссаржевской, Мейерхольд специально показал всю техническую составляющую сценического действия.

На сцене был создан мини-«театрик» со своей сценой, занавесом. Сверху этот «театрик» был демонстративно открыт. Взору зрителя были представлены все веревки и проволоки, вся технология создаваемых сценических образов. В используемом приеме «театр в театре» актеры, находясь на сцене как бы кукольного театра, произносили слова, двигались, изображая кукол. При этом из-за кулис *были видны* руки «кукловода», который демонстрировал как бы управление невидимыми нитями. Исследователь этой постановки пишет: «в символизме тема марионетки отразила идею зависимости, несвободности личности от социума, от самой природы человека, от всего. Нитей много, если что-либо способно освободить людей от этих зависимостей, то только искусство» [33].

Если перенести эту идею на концепт «общества спектакля», то можно сделать следующее заключение: чрезмерная театрализация жизни действительно может способствовать актуализации рефлексии по поводу способа представления реальности. Однако при этом мы не должны сбрасывать со счетов расширение и усложнение процессов театрализации социальной жизни вплоть до возможности обретения ею всеохватывающей, тотальной формы. Тогда все конкретные общественные театрализованные постановки событий могут замкнуться на глобальную театрализацию социальной жизни. Каждая из них окажется (по аналогии с постановками Мейерхольда) «театриком в театре». Ж. Бодрийяр рассматривает такую возможность на модели глобального гипермаркета, который, обещая театрализованное развлечение, стягивает к себе все другие формы общественной жизни, становясь способом существования общества. Современный гипермаркет, пишет он, — «модель целой будущей формы контролируемой социализации». Это предполагает скопление в одном гомогенном пространстве-времени всех других разрозненных функций социальной жизни (работа, развлечение, медиа, культура) [34, с. 40].

В подобном случае, по словам Ги Дебора, «никто не может с полной уверенностью сказать, что им не манипулируют, что он не жалкая тряпичная кукла в этом театре, — даже кукловод не знает наверняка, отзывается ли кукла на его движения. И в любом случае, даже если и отзывается — все равно это не значит, что кукловод выбрал верную стратегию» [35].

В этой связи особенно остро встает вечная философская проблема стратегической методологии познания неявного целого и тактических путей к нему.

В постановках Мейерхольда эта тема художественно представлялась через роль кулис и закулисных деталей. В своих театральных экспериментах он использовал декорацию с изображением закулисных деталей так, чтобы подчеркнуть: они являются частью хотя и не показанного, но все же некоторого целого. Кулисам придавалось особое значение. После подъема занавеса зритель видел еще занавеску, которую тянул с одной стороны на другую негр в темной одежде. Это был

осовремененный образ курамбо, заимствованный из японского театра Кабуки. Курамбо, выступая в качестве ассистентов театральной игры, всегда были одеты в черное (и как бы обезличены, выделяясь лишь на фоне яркого света).

Все это делалось, чтобы *показать относительную растворенность личности в бытийной среде театрального процесса, важность обычно не замечаемого* и подчеркнуть *символическую условность сценического действия*. Подразумевалось, что и одно, и другое, и третье есть и в самой жизни, но театр их представляет в выделенном виде.

Особое внимание Мейерхольд придавал жанру «балагана», родственного карнавалу. «Карнавал не созерцают — в нем живут, и живут все, потому что по идее своей он всенароден» [36, с.12]. Имеющая место в этом случае нейтрализация границы между сценой и зрителем способствует стиранию границы между иерархическими структурами, между идентичностями. Этим и схож балаган с карнавалом.

Феномены карнавала, балагана присущи и современному обществу, в котором Ж. Бодрийяр в работе «Симулякры и симуляции» отмечал мощную тенденцию к театрализации. В качестве характерной черты такого общества, как уже было отмечено выше, Бодрийяр выделяет не просто явление гигантских гипермаркетов с их атмосферой шоу, но срастание их с особенностью современной культуры. В этой связи Ж. Бодрийяр пишет: современный гипермаркет представляет собой нечто иное, как «гипермаркет культуры», *именно культуры театрализованной*. Так называемые «индивидуализированные индивиды» посещают гипермаркеты, ожидая найти там публичные представления. В этом «гипермаркеты культуры» подобны театрам, колизеям, демократическим гигантским аренам, которые призваны эмоционально возбуждать публику [37, с. 40].

Напрашивающаяся здесь ассоциация балаганного представления, требующего для своей популярности среди самых разных слоев населения развлечения, упрощения сообщения, мифологического символизма, доверия сказочности, могла лишь осуждаться Бодрийяром. Ведь все это в эпоху Интернета и глобализации, с его позиции, — мощная база для «операциональной симуляции социальной жизни» вместе с нейтрализацией критической функции субъекта и с тенденцией полного превращения его в представителя масс в качестве аналога автомата. «Режиссером» грез широких масс в этом случае является код цифровых масс-медиа.

На наш взгляд, присмотревшись к идее балагана В. Мейерхольда, стоит признать некоторую односторонность позиции Ж. Бодрийяра.

Для Мейерхольда сама идея балагана, рассматриваемая им на модели театра и представляемая как символ нового искусства, — не однозначна. Балаган для него — это, прежде всего, олицетворение режиссерской позиции *против наивного натурализма, который в театре выглядит бутафорией*. Натурализму противопоставляется демонстративная театральность, которая, в свою очередь, противопоставляется интеллектуально перегруженной литературности.

Тема куклы, марионетки, автомата, призванная поддерживать условность наблюдаемого, должна разрушить отождествление зрителя с тем, что происходит на сцене. Это необходимо для депсихологизации актерской игры, для трансформации актерской персоны в марионетку, которая должна представлять идеальный организм, то есть тело без чего-то «внутреннего», *обладающее чистой выразительностью* [38].

Перформатизм, обходящий контроль сознания и в этом плане имеющий сходство с движением механизмов, с этой позиции, способен быть лучше слов, зараженных лицемерием и стереотипами. Само по себе механическое действие, с этой точки зрения, имеет разные виды: оно может быть и не свободным, следуя чужой программе, и, напротив, иметь свободу, обретая способность выходить за рамки отдельной субъективной ограниченности.

Согласно Мейерхольду, в куклах, автоматах позитивно то, что они в отличие от людей *идеальны в своей функциональности*. Кроме того, *кукольность позволяет достаточно полно выразить ироническое отношение к несовершенству человека*.

Демонстративно показываемая театральность компенсируется балаганностью как способом избавиться от искусственных конструкций в виде вербальных абстракций, стереотипов и сблизиться с народными представлениями. Балаган вместе со своими механизмами, призванными показывать чудеса, пробуждать воображение, несет с собой способность взглянуть на мир зрелищно — как дети или же люди архаичных времен в их свежем мироощущении, непосредственности, наивности, при которой субъект не отделен от объекта. Коллективизм, коммуникативная связь здесь имеет большое значение.

Негатив механизации человека и кукольная ирония по отношению к нему компенсируются тем, что через усиление контраста между искусственным и естественным возникает эффект как бы открытия естественности.

Таким образом, в балагане, представляемом Мейерхольдом в качестве символа нового искусства, главные герои — механизмы-автоматы, машины, куклы, олицетворяющие ту сторону существования человека, которую можно обозначить как механистичность. Последняя не однозначна. Мы выделили в механистичности человека, как она понималась Мейерхольдом, две разновидности. Они определяются (1) зависимостью от *стереотипного* понимания нормативных требований общества и *механического им подчинения*; (2) связью с *технологиями создания желаемых чудесных иллюзий*, питающих воображение (и творчество) человека.

И первый, и второй пункты базируются на обретении самостоятельности среды, созданной человеком техническими средствами («актер без актерства», «текст без автора»).

Далее мы хотим показать обновленный вид механического мышления и действий человека в современном экспериментальном театре.

Одной из характерных черт современного экспериментального театра является иммерсивность (действенное вовлечение зрителя в совместное создание спектакля вместе с актерами и режиссером). Первая иммерсивная театральная постановка была осуществлена в 2000 году британской компанией Punchdrunk. В России именно Центр имени Мейерхольда одним из первых поставил спектакль такого плана. Спектакль был поставлен по роману братьев Стругацких «Гадкие лебеди» с использованием элементов компьютерных игр, мюзикла и квеста.

В режиссерских работах самого В. Мейерхольда элементы иммерсивности проявлялись в его спектаклях-балаганах. В современном экспериментальном театре иммерсивность усиливается за счет новейших медиатехнологий и требует особого пространства спектакля — не в здании театра, а на улице, на заброшенном заводе, в старинном особняке... Задача такого театра — поспособствовать уходу зрителя от стереотипов в восприятии реальности.

Во множестве статей, посвященных анализу иммерсивного театра, часто акцент делается на такой его черте, как *использование участников спектакля в качестве деталей сценической картины*. Так, в спектакле «Сказки Пушкина» Роберта Уилсона, роль актера уравнена с ролью света, цветовых эффектов, пропорций предметов, мультимедийных технологий. По сути, это равенство является одновременно и подчинением актера техническим приемам конструирования «сценического полотна». Исследователь этого спектакля точно заметил: глядя на действия рассказчика (в его роли — Евгений Миронов), «как расчетливо-непринужденно он качает ногой, как свободно, но подчиняясь строгому закону, плывут его интонации от одной акустической «тени» к другой, ... думаешь: не о такой ли сверхмарионетке мечтал Гордон Крэг?» [39, с. 37].

Представленный здесь феномен «сверхмарионетки» можно трактовать не только так, что перформанс, иммерсивность полностью лишает актера субъективности (имманентности), давая телу возможность следовать чисто внешней логике (логике выражения тела в режиме автоматического/технического движения). На наш взгляд, здесь нейтрализуется лишь «старая», известная имманентность.

Существует мнение, что конструктивизм по своей сути анти-психологичен. Но позиция, согласно которой биомеханика В. Мейерхольда совершенно противоположна психотехнике

К. Станиславского, требует уточнения [см. 40]. Здесь проблема упирается в вопрос: как понимается психическое, субъективное (в смысле имманентного)? Ж. Делез — приверженец театральных технологий «живого театра» в концептуальной трактовке А. Арто, К. Бене, Е. Гротовского — в своих работах «Логика смысла», «Различие и повторение» на примере аффекта показывает нерасторжимую связь имманентного и внешнего. Имманентное аффекта может проявлять себя в экстернатальной форме. Техническое, машинное, соединяясь с биологически аффективным, способны произвести новую субъективность. В данном случае имманентность аффекта выносится на поверхность «трансцендентальной чистоты», когда театр оказывается событием, когда открываются новые, немислимые ранее переживания имманентности.

Подчеркнем: такие характерные черты иммерсивного театра, как моделирование лиминальной (пограничной) ситуации, сдвиг режиссерского внимания с конструирования способа сюжетного восприятия на способ построения коллективного взаимодействия, — не однозначны. Они создают для участников театральной постановки возможность как свободы от программируемых извне смыслов, так и готовность к их принятию.

В этой связи важно не упустить из внимания при рассмотрении современного театра как модели «общества спектакля» те современные интерактивные медийные технологии, которые в результате стирания границы между масс-медиа и аудиторией *одновременно содержат в себе возможность* влияния и на становление человека субъектом в системе массовых коммуникаций, и превращению его в аналог автомата.

Возвращаясь к началу этой работы и говоря о параллелях поля науки и сцены театра, вспомним: П. Бурдьё использует образ театра при характеристике *излишне отстраненной позиции ученого*, а Д. Деннет, напротив, рассматривает образ театральной сцены в ее способности вызывать *субъективное переживание собственной идентичности, вносящее ненужные пристрастия в сознание, не приемлемые для науки*. Мейерхольд достаточно убедительно показывает возможность синтеза отстраненной позиции и субъективного переживания собственной идентичности. Своими постановками он стремился показать, что демонстративная театральная условность, символичность изображаемого, ирония по отношению к натурализму способна разрушить отождествление зрителя с происходящим, актера — с собственной субъективностью. Вместе с тем, производя эффект депсихологизации зрителя и актера, технологически выстроенная театральная условность может обойтись без их отчуждения от среды, что позволяет им больше приблизиться к ней, сбросив ограничения своей привычной, устоявшейся субъективности.

Подведем предварительные итоги вышесказанному. Общими свойствами для «общества спектакля» и конструктивистского театра являются: (1) такая *предметность* мира, которая оказывается объективированным способом ее представленности (выражения); (2) *механистичность* образного мышления. Последняя, согласно исследованиям В. Мейерхольда, имеет парадоксально *неоднозначный характер*, вытекающий из специфической депсихологизации актера и зрителя, а также выверенной функциональности автоматических актов мышления.

Механистичность образного мышления человека, находящегося в среде масс-медиа, особенно ярко проявляющаяся себя в конструктивистском театре, может способствовать как программируемости образного мышления, его зависимости от субъективных пристрастий, стереотипов, так и вживанию в среду, когда субъект не отделен от объекта, то есть приближению его к самой реальности. В последнем случае реальность провоцирует мышление на импровизацию, открывая себя в новых модусах. Это важный вывод, который стоит принять к сведению в полемике по поводу понимания места в науке субъективности, подобной той, которую производит театр.

Подчеркнем: борьба с шаблонами (стереотипами) образного мышления *не должна полностью* связываться с выведением автоматических актов чувственного восприятия мира на уровень их осознания, понимаемого в классическом смысле. Механистичность образного мышления в том плане, в каком она способствует вживанию человека в среду (когда субъект не отделен от объекта),

содержит в себе возможность нейтрализовать ограниченность, субъективность самосознания, обеспечивая человеку познавательную потенцию приближения к самой реальности.

Сочетаемость демонстративной театральности условности и депсихологизации актера и зрителя, характерных как для конструктивистского театра, так и для «общества спектакля», не отрицают в последнем возможность специфической рефлексии (аналогичной той, которая имеет место в искусстве) по поводу способа восприятия наблюдаемого. Однако это только возможность (без должного образования, в котором важную роль играет обретение сомневающегося мышления, ориентированного на практику; экзистенциально-художественного самосознания; творческого философского мировоззрения [41]).

В исследовании того или иного способа функционирования образного мышления в «обществе спектакля» необходимо учитывать его балаганную форму. Это значит, не упускать из виду коллективную, коммуникативную природу мышления в ее пределе. Находясь под влиянием иммерсивных технологий масс-медиа, оно все больше может испытывать затруднения в опознании границы между воображаемым и реальностью. Важно отследить тонкую грань между субъектностью человека и превращением его в аналог автомата в условиях вживания человека в среду, формируемую современными медиа. Это необходимо для контроля имитации субъектности человека. Здесь требуется кропотливая разработка технологий отслеживания базового уровня схождения нейрофизиологических, ментальных и социальных процессов, что было предметом нашего рассмотрения в других работах [см. 42, 43].

Сравнительный анализ свойств конструктивистского театра и «общества спектакля», в котором особую роль играют масс-медиа, показывает актуальность исследования современной науки по поводу конструирования образа реальности *по моделям получения знаний и за строгими рамками собственно научной деятельности.*

Заключение

Авторским вкладом в рассматриваемую проблему является разработка идеи, согласно которой использование метафоры театра в философских исследованиях особенно ярко демонстрирует концептуальную противоречивость в понимании сознания и субъективности.

Механистичность образного мышления имеет неоднозначный характер и может сопровождаться субъективностью. Конкретизация неоднозначности механически функционирующих образов мира может использоваться в развитии эпистемологических проектов по изучению вариантов объективации субъективности. Такое знание необходимо для разработки новых технологий контроля имитации субъектности в условиях разрастающейся театрализации общества, связанной с втягиванием сознания в медиасреду, становлением его ее неотъемлемой частью.

Сегодня наблюдается тенденция к нейтрализации границ между, с одной стороны, стихией жизни и, с другой, – режиссируемым способом ее восприятия, причем, как сценическим, так и экранным. Это, несомненно, придает особую актуальность исследованию трансформирующейся в этих новых условиях самой *способности знать реальность.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ги Эрнест Дебор.** Общество спектакля. URL: http://avtonom.org/old/lib/theory/debord/society_of_spectade.html?q=lib/theory/debord/society_of_spectacle.html (дата обращения: 21.06.2021).
2. The Pragmatics of Political Discourse: Explorations across cultures / Ed. Anita Fetzer. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2013. 246 p.
3. **Рансьер Ж.** На краю политического / пер. с фр. Б.М. Скуратова. М.: Праксис, 2006. 240 с.
4. **Колодий Н.А., Хомякова Е.И., Колодий В.В.** Интерпретация спектаклярности в современной философии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-spektakulyarnosti-v-sovremennoy-filosofii> (дата обращения: 12.07.2021).

5. **Laurel B.** Computer as Theater // Reading Digital Culture / Ed. by D. Trend . London: Blackwell, 2001. Pp.23-28.
6. **Reischl G.** Theater der Zukunft: Das Web wird zur Bühne Futurezone, 2011. URL: <https://futurezone.at/netzpolitik/theater-der-zuku...> (дата обращения: 15.07.2021).
7. **Lehmann H.-T.** Postdramatic Theatre / Trans. by K. Jürs-Munby. L.; N.Y.: Routledge, 2006. 214 p.
8. **Черниговская Т.** «До опыта приобрели черты...». Мозг человека и породивший его язык // Философско-литературный журнал "Логос", 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/do-opyta-priobreli-cherty-mozg-cheloveka-i-porodivshiy-ego-yazyk> (дата обращения: 19.07.2021).
9. **Meyer R.E., Jancsary D., Höllerer M.A., Boxenbaum E.** The role of verbal and visual text in the process of institutionalization // Academy of Management Review. 2018. No. 43 (3). Pp. 392–418.
10. **Indurkha, B., Ojha, A.** Interpreting visual metaphors: asymmetry and reversibility. Poetics Today. 2017, No. 38. Pp. 93–121. DOI: 10.1215/03335372-3716240
11. **Rampley M.** Bildwissenschaft: Theories of the Image in German – Language Scholarship // Art History and Visual Studies in Europe: Transnational Discourses and National Frameworks. Leiden; Boston, 2012. Pp. 119–134. DOI: 10.1163 / 9789004231702_010
12. **Ford V.J.** Images of Science: A History of Scientific Illustration. Oxford: Oxford University Press, 1993. 208 p.
13. **Чернявская В.Е.** Визуальность в социокультурной проекции // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2021. № 2 (28). С. 96–109. DOI: 10.23951/2312-7899-2021-2-96-109
14. **Freedberg D.** The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response. Chicago. 1999.
15. **Зиммель Г.** Актер и действительность // Зиммель Г. Избранное. Т. 2: Созерцание жизни. Сост. С.Я. Левит, Л.В. Скворцов. М.: Юрист, 1996. С. 5–199.
16. **Chow I., Huang L.** A software gamification model for cross-cultural software development teams // Proceedings of the 2017 international conference on management engineering, software engineering and service sciences: ICMSS. 2017. Vol. 17. Pp. 1–8. DOI: 10.1145/3034950.3034955
17. **Hamari J.** Do badges increase user activity? A field experiment on effects of gamification // Computers in Human Behavior. 2017. No. 71. Pp. 469–478. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03.036
18. **Çiftci S.** Trends of Serious Games Research from 2007 to 2017: A Bibliometric Analysis // Journal of Education and Training Studies. 2018. Vol. 6. No. 2. Pp. 18–27. DOI: 10.11114/jets.v6i2.2840
19. **Мурейко Л.В.** Театр как эпистемологическая модель исследования медиареальности в "обществе спектакля" // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Философские науки. 2020. № 1. С. 6–20. DOI: 10.18384/2310-7227-2020-1-6-20
20. **Миндаугас Карбаускис.** «Театр – это ящик с инструментами, но не только...». URL: <https://www.culture.ru/materials/235406/mindaugas-karbauskis-teatr-eto-yashik-s-instrumentami-no-ne-tolko> (дата обращения: 19.07.2021).
21. **Асмус В.Ф.** Историко-философские этюды. М.: Мысль, 1984. 318 с.
22. **Vaudrillard J.** The Gulf War Did Not Take Place. Bloomington: Indiana University Press, 1995. 76 p.
23. **Бурдьё П.** Практический смысл / Перевод с французского. СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии. 2001. 562 с.
24. **Dennett Daniel.** Consciousness Explained. Boston: Little, Brown and Co, 1991. 511 p.
25. **Vaars Bernard J.** In the Theatre of Consciousness. NY: Oxford University Press, 1997. URL: <https://archive.org/details/bernardj.baarsinthetheaterofconsciousnesstheworkspaceofthemindoxforduniversitypressusa1997>
26. ТВ Канал "Санкт-Петербург". Передача "Театральный роман". URL: https://tv.mail.ru/sankt_peterburg/channel/1319/142062938/ (дата обращения: 09.07.2021).
27. **Гибсон Дж.** Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
28. **Декарт.** Избранные произведения. М.: Политиздат, 1950. 712 с.
29. **Грякалов А.А.** Ночное при свете дня: к герменевтике субъективности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2010. № 4. С. 215–225.
30. **Debray R.** Transmitting culture. New York: Columbia University Press, 2000. 157 p.
31. **Станиславский К.С.** Мое гражданское служение России. М.: Правда, 1990. 656 с.
32. **Мейерхольд В.Э.** Статьи. Речи. Письма. Беседы. Ч. 1. 1891–1917. М.: Искусство, 1968. Т. 1. 792 с.
33. **Уварова И.П.** Кукла Мейерхольда. URL: <http://www.utoronto.ca/tsq/09/uvarova09.shtml> (дата обращения: 21.02.2021).

34. **Бодрийяр Ж.** «Симуляции и симулякры» (Фурс В. Реферат) // Философия эпохи постмодерна: Сборник переводов и рефератов. Минск, 1996. С. 32–47.
35. **Ги Эрнест Дебор.** Комментарии к обществу спектакля. URL: <http://avtonom.org/old/lib/theory/debord/comments.html?q=lib/theory/debord/comments.html> (дата обращения: 21.07.2021)
36. **Бахтин М.М.** Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. 541 с.
37. **Бодрийяр Ж.** «Симуляции и симулякры» (Фурс В. Реферат) // Философия эпохи постмодерна: Сборник переводов и рефератов. Минск: 1996. С. 32–47.
38. Мейерхольд В.Э. Статьи. Речи. Письма. Беседы. Ч. 1. 1891–1917. М.: Искусство, 1968. Т. 1. 792 с.
39. **Карась А.** Миссия выполнима: «Сказки Пушкина» Уилсона как праздничный церемониал условного театра // Петербургский театральный журнал. 2015. № 3. С. 60–63.
40. **Аронсон О.** Театр и аффект. Биомеханика Мейерхольда vs. психотехника Станиславского // Понтер Ханс, Хенсен Сабина / ред. Советская власть и медиа. СПб.: Академический проект, 2006. С. 296–306.
41. **Romanenko I.B., Romanenko Yu.M.** Paradigmatic Approach in Philosophy of Education // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Edited by: Ardashkin I.B., Martyushev N.V., Klyagin S.V., Barkova E.V., Massalimova A.R. & Syrov V.N., 2018, pp. 1108–1115.
42. **Shipunova O.D., Mureyko L.V., Kozhurin A.Y., Kolomeyzev I.V., Kosterina O.N.** Resources to matrix control of mental activity in information environments | Recursos para el control matricial de la actividad mental en entornos de información // Utopia y Praxis Latinoamericana, 2019, 24 (Extra5), pp. 113–122.
43. **Mureyko L.V, Shipunova O.D., Pasholikov M.A., Romanenko I.B., Romanenko Y.M.** The correlation of neurophysiologic and social mechanisms of the subconscious manipulation in media technology, International Journal of Civil Engineering and Technology. 2018. No. 9(9). Pp. 1–9.

Статья поступила в редакцию 03.08.2021.

REFERENCES

- [1] **Guy Ernest Debord**, The Society of the performance. Available at: http://avtonom.org/old/lib/theory/debord/society_of_spectade.html?q=lib/theory/debord/society_of_spectacle.html (accessed 21.06.2021).
- [2] The Pragmatics of Political Discourse: Explorations across cultures. Ed. Anita Fetzer. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2013. 246 p.
- [3] **J. Rancier**, On the edge of the political, Praxis, Moskaw, 2006, 240 p.
- [4] **N.A. Kolodiy, E.I. Khomyakova, V.V. Kolodiy**, Interpretation of the spectacle in modern philosophy. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-spektakulyarnosti-v-sovremennoy-filosofii> (accessed 12.07.2021).
- [5] **B. Laurel**, Computer as Theater, Reading Digital Culture. Ed. by D. Trend, Blackwell, London, 2001, pp. 23–28.
- [6] **G. Reischl**, Theater der Zukunft: Das Web wird zur Bühne Futurezone, 2011. Available at: <https://futurezone.at/netzpolitik/theater-der-zuku...> (accessed: 15.07.2021).
- [7] **H.-T. Lehmann**, Postdramatic Theatre. Trans. by K. Jürs-Munby. Routledge, L., N.Y., 2006, 214 p.
- [8] **T. Chernigovskaya**, “Before the experience acquired features...” The human brain and the language that gave birth to it, Philosophical and literary magazine, “Logos”, 2014. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/do-opyta-priobreli-cherty-mozg-cheloveka-i-porodivshiy-ego-yazyk> (accessed: 19.07.2021).
- [9] **R.E. Meyer, D. Jancsary, M.A. Höllerer, E. Boxenbaum**, The role of verbal and visual text in the process of institutionalization, Academy of Management Review, 43 (3) (2018) 392–418.
- [10] **B. Indurkha, A. Ojha**, Interpreting visual metaphors: asymmetry and reversibility, Poetics Today, 38 (2017) 93–121. DOI: 10.1215/03335372-3716240

- [11] **M. Rampley**, *Bildwissenschaft: Theories of the Image in German – Language Scholarship, Art History and Visual Studies in Europe: Transnational Discourses and National Frameworks*, Leiden, Boston, 2012, pp. 119–134. DOI: 10.1163 / 9789004231702_010
- [12] **B.J. Ford**, *Images of Science: A History of Scientific Illustration*, Oxford University Press, Oxford, 1993, 208 p.
- [13] **V.E. Chernyavskaya**, *Visuality in socio-cultural projection*, *Praxema. Problems of visual semiotics*, 2 (28) (2021) 96–109. DOI: 10.23951/2312-7899-2021-2-96-109
- [14] **D. Freedberg**, *The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response*. Chicago. 1999.
- [15] **G. Zimmel**, *Akter i deystvitelnost [Actor and reality]*, G. Simmel, *Favorites*. Vol. 2: *Contemplation of life*. Comp. S. Ya. Levit, L. V. Skvortsov, Lawyer, Moskaw, 1996, pp. 5–199.
- [16] **I. Chow, L. Huang**, *A software gamification model for cross-cultural software development teams*, *Proceedings of the 2017 international conference on management engineering, software engineering and service sciences: ICMSS*. 17 (2017) 1–8. DOI: 10.1145/3034950.3034955
- [17] **J. Hamari**, *Do badges increase user activity? A field experiment on effects of gamification*, *Computers in Human Behavior*, 71 (2017) 469–478. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03.036
- [18] **S. Çiftci**, *Trends of Serious Games Research from 2007 to 2017: A Bibliometric Analysis*, *Journal of Education and Training Studies*. 6 (2) (2018) 18–27. DOI: 10.11114/jets.v6i2.2840
- [19] **L.V. Mureyko**, *Theater as an epistemological model of media reality research in the “Society of the Spectacle”*, *Bulletin of the Moscow State Regional University. Philosophical Sciences Series*, 1 (2020) 6–20. DOI: 10.18384/2310-7227-2020-1-6-20
- [20] **Mindaugas Karbauskis**: “The theater is a box with tools, but not only...” Available at: <https://www.culture.ru/materials/235406/mindaugas-karbauskis-teatr-eto-yashik-s-instrumentami-no-ne-tolko> (accessed 19.07.2021).
- [21] **V.F. Asmus**, *Historical and philosophical studies*, Mysl, Moscow, 1984, 318 p.
- [22] **J. Baudrillard**, *The Gulf War Did Not Take Place*, Indiana University Press, Bloomington, 1995, 76 p.
- [23] **P. Bourdieu**, *Practical meaning*, Aleteya, St. Petersburg; Institute of Experimental Sociology, Moscow, 2001, 562 p.
- [24] **Daniel Dennett**, *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown and Co, 1991. 511 p.
- [25] **Bernard J. Baars**, *In the Theatre of Consciousness*, Oxford University Press, NY, 1997.
- [26] TV Channel “Saint Petersburg”. The program “Theatrical novel”. Available at: https://tv.mail.ru/sankt_peterburg/channel/1319/142062938/ (accessed 09.07.2021).
- [27] **J. Gibson**, *Ecological approach to visual perception*, Progress, Moskaw, 1988, 464 p.
- [28] **Descartes**, *Selected works*, Politizdat, Moskaw, 1950, 712 p.
- [29] **A.A. Grykalov**, *Nighttime in the light of day: towards the hermeneutics of subjectivity*, *Journal of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 4 (2010) 215–225.
- [30] **R. Debray**, *Transmitting culture*, Columbia University Press, New York, 2000, 157 p.
- [31] **K.S. Stanislavsky**, *My civil service in Russia*, Pravda, Moscow, 1990, 656 p.
- [32] **V.E. Meyerhold**, *Articles. Speeches. Letters. Conversations. Part 1. 1891–1917, Vol. 1*, Iskusstvo, Moscow, 1968, 792 p.
- [33] **I.P. Uvarova**, *Meyerhold's Doll*. Available at: <http://www.utoronto.ca/tsq/09/uvarova09.shtml> (accessed: 21.02.2021).
- [34] **J. Baudrillard**, “Simulations and simulacra” (Furs V. Abstract), *Philosophy of the postmodern era: A collection of translations and abstracts*, Minsk, 1996, pp. 32–47.
- [35] **Guy Ernest Debord**, *Comments on the performance society*. Available at: <http://avtonom.org/old/lib/theory/debord/comments.html?q=lib/theory/debord/comments.html> (accessed 21.07.2021)
- [36] **M.M. Bakhtin**, *The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance*, Moscow, 1990, 541 p.
- [37] **J. Baudrillard**, “Simulations and simulacra” (Furs V. Abstract), *Philosophy of the postmodern era: A collection of translations and abstracts*, Minsk, 1996, pp. 32–47.
- [38] **V.E. Meyerhold**, *Articles. Speeches. Letters. Conversations. Part 1. 1891–1917, Vol. 1*, Iskusstvo, Moscow, 1968, 792 p.
- [39] **A. Karas**, *The mission is feasible: Wilson's “Pushkin's Tales” as a festive ceremonial of a conditional theater*, *Peterburgskiy teatralnyy zhurnal*, 3 (2015) 60–63.

[40] **O. Aronson**, Teatr i affekt. Biomekhanika Meyerkholda vs. psikhotekhnika Stanislavskogo [Theater and affect. Meyerhold Biomechanics vs. Stanislavsky's psychotechnics], Gyunter Khans, Khensgen Sabina /ed. Sovetskaya vlast i media [Soviet power and Media], St. Petersburg: Academic Project, 2006, pp. 296–306.

[41] **I.B. Romanenko, Yu.M. Romanenko**, Paradigmatic Approach in Philosophy of Education, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Edited by: Ardashkin I.B., Martyushev N.V., Klyagin S.V., Barkova E.V., Massalimova A.R. & Syrov V.N., 2018, pp. 1108–1115.

[42] **O.D. Shipunova, L.V. Mureyko, A.Y. Kozhurin, I.V. Kolomeyzev, O.N. Kosterina**, Esources to matrix control of mental activity in information environments | Recursos para el control matricial de la actividad mental en entornos de información, Utopia y Praxis Latinoamericana, 24 (Extra5) (2019) 113–122.

[43] **L.V Mureyko, O.D. Shipunova, M.A. Pasholikov, I.B. Romanenko, Y.M. Romanenko**, The correlation of neurophysiologic and social mechanisms of the subconscious manipulation in media technology, International Journal of Civil Engineering and Technology, 9 (9) (2018) 1–9.

Received 03.08.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Мурейко Лариса Валериановна

Mureyko Larisa V.

E-mail: lamureiko@gmail.com

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12303

УДК 101.3

ГЕТЕРОЛОГИЯ КАК НОВАЯ ПЕРСПЕКТИВА ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В.К. ХазовСанкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Исследуется возможность формирования нового подхода к философскому исследованию комплекса вопросов о «природе человека». В число факторов, обуславливающих актуальность подобного поиска входят как потребности в осмыслении и актуализации явлений, детерминированных развитием самого философского дискурса (развитие Акторно-сетевой теории Б. Латура, формирование Объектно-ориентированной онтологии Г. Хармана и пр.), так и задачи, возникающие перед обществом в силу непосредственного научно-технического и социал-экономико-культурного развития (например, нарастание процесса цифровизации и вызванная этим переориентация гуманитарного знания с исследования собственно практик на исследование систем отношений «субъекта-знаковая среда»). Термин «гетерология» используется в данной статье как обозначение особого подхода к решению философско-антропологических вопросов. Данный подход базируется на признании «имплицитной разнородности» и «самочуждости» сущностными характеристиками человеческих существ. Анализируются базовые концепции описания человеческой природы (биолого-социальная, психоаналитическая, социал-конструктивистская). На основе проведенного анализа демонстрируется признание каждой из этих концепций наличия «сокровенной части» человеческого существа (культурное бессознательное, индивидуальное бессознательное, дискурсивные нормы), которая определяя «Я» индивида, тем не менее, не является его частью. Уточняются и сопоставляются понятия «полифоничность» (способность к разного рода проявлениям заложенных в человеке потенциалов) и «гетерогенность» (т.е. скрытость, недоступность для прямого познания некоего объема человеческих характеристик и потенциалов). Делается предположение о том, что, всё более заметное в XXI веке нарастание антропологической гетерогенности не является простым следствием разрушительного влияния утверждающейся цифровой культуры. «Цифровая реальность» выступает фактором раскрытия, обнаружения ряда характеристик человеческой природы, которые не могли проявиться в иных, более ранних социокультурных условиях.

Ключевые слова: философская антропология, гетерология, полифоничность, самочуждость, цифровизация.

Ссылка при цитировании: Хазов В.К. Гетерология как новая перспектива философской антропологии // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 36–45. DOI: 10.18721/JHSS.12303

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

HETEROLOGY AS A NEW PERSPECTIVE OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

V.K. KhazovPeter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
St. Petersburg, Russian Federation

The possibility of forming a new approach to the philosophical study of the complex of questions about “human nature” is investigated. There are two groups of reasons that determine the relevance

of such research. First, it is the need to understand the phenomena determined by the development of the philosophical discourse itself (the development of the Actor-network theory of B. Latour, the formation of the Object-oriented ontology of G. Harman, etc.). The second group includes the tasks that society faces in connection with scientific, technical, social, economic and cultural development (for example, strengthening of digitalization and the resulting reorientation of humanitarian knowledge from the study of practices to the study of systems of relations of the “subject-sign environment”). The term “heterology” means the doctrine of human nature containing some components that are not reducible to the conscious “I”. The main concepts of the description of human nature (biological-social, psychoanalytic, social-constructivist) are analyzed. On the basis of the conducted analysis, each of these concepts demonstrates the recognition of the presence of an “innermost part” of the human being (cultural unconscious, individual unconscious, discursive norms), which, defining the “I” of an individual, nevertheless, are not part of it. The concepts of “polyphony” (the ability to various kinds of manifestations of human potencies) and “heterogeneity” (i.e., secrecy, inaccessibility for direct cognition, a certain number of human characteristics and potencies) are clarified and compared.

Keywords: philosophical anthropology, heterology, polyphony, self-alienation, digitalization.

Citation: V.K. Khazov, Heterology as a new perspective of philosophical anthropology, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 36–45. DOI: 10.18721/JHSS.12303

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Одной из важнейших задач философии, на протяжении всей истории её существования, была задача выработки парадигмы понимания/изучения человека как особого объекта познания. Начиная с работ титана греческой и общеевропейской мысли – Платона, человек стал восприниматься как сложная, многоуровневая, но при этом четко структурированная и тяготеющая к центрованности система. По мере смены историко-философских эпох менялись и парадигмы (и аналогии) постижения человеческой природы. И если с эпохи Просвещения стало принято соотносить человека с механизмом, то в XX веке утвердилась кибернетическая парадигма/аналогия, которая потеряла свою актуальность относительно недавно во втором десятилетии XXI век [1]. В этом смысле, случай доктора Фила Кеннеди, руководившего в своих нейробиологических экспериментах «кибернетической аналогией», не стал причиной её «методологического крушения», но оказался своеобразным триггером давно назревавшего отказа от нее [см. 2].

Необходимо отметить, что классический для философской антропологии подход, при котором человек рассматривается не как единое, но как целостное явление, не предполагает экстраполяцию на него понятия о гетерогенности. Концепты «гетерогенность» и «антропологическая гетерогенность» могут быть эффективно использованы только в том случае, если они будут кодировать некоторую радикальную «чуждость», принципиальную независимость и несводимость двух сосуществующих объектов (о чем подробно будет сказано ниже).

Для сравнения, один из основоположников философской антропологии, как самостоятельной философской дисциплины – Макс Шелер, отрицал возможность понимания человеческой личности как предмета и настаивал на том, что личность есть «пучок» или точнее «клубок» высших ценностей, вокруг которого (говоря метафорическим языком) формируются иные её пласты и уровни. Личность по М. Шелеру не тождественна «мыслящему Я», но при этом может быть представлена как совокупность душевных актов, составляющих её, целостна и непротиворечива [3]. Кроме того, сама такая постановка вопроса делает возможным выявить метафизический центр и «периферию» человеческой личности.

В силу ряда обстоятельств, как научно-философского, так и политико-социального порядка [4], современная философия, начиная с Мишеля Фуко, не может быть столь же оптимистична в вопросе об отношении человеческой природы к человеческой природе. Перед современной философией предстала задача сформировать такие парадигму и философскую аналогию для про-

должения осмысления комплекса вопросов о сущности человека, которая позволили бы учесть научные концепции второй половины XX – первой четверти XXI веков. Эти парадигма и аналогия должны учитывать все более усиливающееся и без труда сегодня фиксируемое неприятие человеком (прежде всего «прогрессивным», «западным» человеком – жителем мегаполисов) самого себя. Этот разрыв формирует современного человека

Методы и методология

Для достижения цели исследования нами были использованы философский, системный, информационный и междисциплинарный подходы. В основе исследования лежит метод концептуально-терминологического анализа, который был реализован на материале теоретико-методологических работ в области психологических (психоаналитических), этнологических и социологических (социально- и культур-антропологических) исследований. Отдельно, было уделено внимание методу философско-теоретического анализа работ, посвященных проблемам полифоничности и многовекторности человеческой психики (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Ч. Тарт, Ж. Лакан, М. Фуко, Г. Харви, Г. Харман и др.), главной целью которого было выявление, кристаллизованных в данных работах, способов фундирования систем отношений «человек-природа» и «человек-общество», общих закономерностей структурирования этих систем, их функционирования и развития, а также имплицитно им присущих движущих сил.

Также использовались различные методы, непосредственно относящиеся к сфере философско-антропологических исследований или соприкасающиеся с ними: исторический, критико-идеологический, герменевтический, феноменологический.

Результаты исследования и их обсуждение

Традиция понимания человека как самочуждого существа сформировалась не на пустом месте. Уже Г.В.Ф. Гегель фрагменте В. IV. «Феноменологии духа» [5], посвященном проблемам определения сущности самосознания указывает, что оно возникает в борьбе за признание, и потому самосознание изначально сформировано знанием (пусть даже неполным и условным) Другого. Знание Другого, бытийственная ориентация на Другого – это вкрапление Инаковости в системе нашего самосознания. Знание Другого непосредственно управляет человеческим существованием (пример реализации этого положения – отрывок из 4-ой главы все той же «Феноменологии духа» хорошо известного как «отрывок о диалектических связях раба и Господина».

Развитие самосознания, по Г.В.Ф. Гегелю, влечет за собой «вочеловечивание» желания (фиксация его на/в образах конкретных индивидов), что приводит к неизбежному отчуждению желания. Однако ни Г.В.Ф. Гегель, ни поздние гегельянцы не могли признать, в силу культурно-интеллектуальных особенностей европейского стиля мышления XIX века, возможность радикальной не-самотждественности человека самому себе и не развивали эту мысль.

Задолго до того, как современная наука пришла к выводам о биологической гетерогенности человеческого организма [6], о его психологической и социокультурной неоднородности стали говорить и писать психологи и этнологи. Уже основатель психоанализа Зигмунд Фрейд указывал на то, что бессознательное есть совершенно неподвластный нам, отстранённый от нашего «Я», мир. Тем не менее, Бессознательное не только то нечто, что не относится к собственно «Я» («островку осознанности» в океане бессознательного), но еще и та сила (во многом, по З. Фреду, непреодолимая), которая определяет внутренние, скрытые механизмы нашего поведения, а через него и всю человеческую жизнь [7].

Карл Густав Юнг радикализирует эту идею З. Фреда. Коллективное бессознательное, в системе глубинной психологии – это ужасающая по своему могуществу (и, отметим, в своей Инаковости) стихия. Она еще дальше относительно «Я», как самосознающего субъекта, чем Бессознательное у З. Фреда. Коллективное бессознательное вообще не имеет не малейшего отношения к индивидуальной биографии. Его можно было бы определить, как «реликт» древней духовной жизни

человечества, осколок её прошлого, невероятным образом выплавившийся в систему индивидуальной психики. Однако «реликтом» или пережитком считать коллективно бессознательное было бы крайне опрометчиво. Мало найдется подлинно реликтовых, архаичных, «пережиточных» явлений, которые бы столь масштабно и столь эффективно влияли бы на человеческое существование [8]. Тем не менее, К.Г. Юнг сам снимает «ужасающий» (если воспользоваться терминологией Г. Хармана, которую он использует для анализа техники отчуждения качеств от объектов в произведениях Г.Ф. Лавкрафта [9]) эффект от своей теории, вводя понятие Самость. Самость – как максимально тотальная интеграция всех и всяких образований психики есть полное преодоление гетерогенности. В этом смысле, К.Г. Юнг открывает и тут же ликвидирует мысль о Инаковости человека по отношению к самому себе.

В отличие от швейцарского психоаналитика, Жак Лакан, французский психоаналитик-постфрейдист, прямо связывает нашу «одержимость двойником» неизбежностью расщепления самоидентификации при прохождении «Стадии зеркала» [10]. Отношение это амбивалентное: мы любим-ненавидим ту ставшую нам чужой часть самих себя. «Реальное» (своеобразный инвариант «Бессознательного» у З. Фрейда) это то, что никогда не может быть сведено к тому, что мы (даже ошибочно) могли бы определить, как наше «Я». «Реальное» всегда останется для нас «Чужим». Стоит отметить и тот факт, что «недосказанность» в отношении «голоса Другого», возникшая у Гегеля, была полностью преодолена Ж. Лаканом.

Однако, гетерогенность психики может пониматься не только в терминах дуализма «Бессознательное-Сознание». Современник Ж. Лакана, психолог Чарльз Тарт, чьи работы в настоящее время признаны классикой психологии, предложил концепцию поли-режимности работы сознания [11]. Краеугольным камнем данной концепции является положение об «активации» различных «субличностей» человека в разных «режимах сознания». Позиция Ч. Тарта обрела свое дальнейшее научное развитие в ряде работ по изучению причин и механизмов формирования множественных идентичностей в психологии [12]. При этом, отметим, тот факт, что концепция «множественных идентичностей» базируется на идеи отсутствия «личностного фундамента», т.е. некоторой предельной, «истинной» личности, которая в случае травмы трансформируется в иные «ложные» личности. Все «ложные личности» вторичны не в онтологическом, а в социальном смысле.

С другой стороны, в рамках социологии, социально- и культурантропологии и этнологии шла работа по изучению множественных идентичностей [13]. Результаты этих исследований не только стали основанием для пересмотра ряда дискурсивных практик [14], но и подготовили почву для масштабной ревизии ряда философских понятий и категории [15].

Ярким примером альтернативного видения проблемы человеческой личности могут считаться современные этнологические и культур-антропологические концепции. Этнология/культур-антропология впитали в себя как философские наработки XX-XIX веков, так и специфические практики, и модели познавательной деятельности и потому особенно интересны для понимания обсуждаемой нами проблемы. Яркий пример предоставляет концепция британского социал-антрополога Грэма Харви, утверждающего что человека можно (и нужно) рассматривать не как индивида, а как симбиотический организм – «дивида» [16]. В обоснование своей позиции Г. Харви указывает, что количество клеток «полезных» бактерий в организме человека гораздо больше, чем количество клеток самого человека. С точки зрения современной биологии, – пишет Г. Харви – личность человека, устрани мы из его организма даже половину этих «полезных» бактерий радикально изменится [16, с. 137].

Французской этнолог Марк Оже перечисляя типы Инаковости, особо выделяет тип, который он обозначает как «Внутренний Другой». «Внутренний другой» это социокультурная фигура, концентрирующая в себе совокупность культурных черт, неосознанно отвергаемых/отторгаемых компонентов «Своей», признаваемой культурной среды. Иными словами, «Внутренний другой»

— это тот, кто радикально не вписывается в Воображаемое общества/культурной системы, переживает свою инаковость ей, но при этом формирует это самое Воображаемое [17]. В качестве примера, можно упомянуть знаменитую оговорку во время телемоста «Бостон-Ленинград» 1986 года («Секса у нас нет, и мы категорически против этого»), которая буквально обрамляет ситуацию профессиональной деятельности советских врачей-сексологов.

В современном философском лексиконе, концепт «гетерогенность», веденный в научно-философский оборот французским философом Ж. Батаем, принято интерпретировать как то, что не поддается какому-либо вербально-нарративному описанию, систематизации и, значит, рационализации. По Ж. Батаю гетерология это не воспринимаемые качества реальности, а способ переживания мира, переживания, в основе которого лежит противопоставление с привычным, «естественным», т.е. противоположным «чужеродно- /инородному». Вначале наше сознание определяет «гомогенное» — «родное», а затем ориентируется в отношении того, что этим «гомогенным» не является [18].

В данной статье мы предлагаем расширить значение данного термина. Поскольку концепция Ж. Батая формировалась в период, когда переход к информационному обществу только намечался, она содержит представления о «подлинных», «изначальных» характеристиках человеческой субъективности (пусть и подвергающихся значительной культурной трансформации). Сейчас, на данном этапе развития научного и философского знания, а, равно как и развития общественных отношений, такие основания зафиксировать оказывается крайне трудно, если не сказать — невозможно. В такой ситуации, гетерология может обозначать философско-антропологическое учение о инаковости человека по отношению к самому себе.

Процессы становления информационного, цифрового общества, с его акцентом на изоляционизм индивида в рамках полузакрытых эмоционально-когнитивных и идентификационных сообществ [19], уже формируют и, очевидно, будут усиливать в дальнейшем, тенденцию к самозамыканию автономных, изолированных психолого-культурных образований («Внутреннему Другому» в человеке и культуре) активизироваться и проявляться. Есть основания предполагать, что именно это станет новым основанием человеческого существования и, соответственно, философской антропологии и философии культуры в ближайшем будущем.

Подобно тому, как истерия стала глобальным культур-философским и философско-антропологическим паттерном в первой половине XX века (см. например, рассуждения К. Леви-Строса о синхронности возникновения интереса к истерии и интереса к исследованию тотемизма в «Тотемизме сегодня» [20 с. 23]), в современном мире, по мнению современного российского философа и культуролога В.П. Руднева, нарастает интерес к «шизофреноидным» явлениям [21]. Формирование нового способа философствования о человеке актуализируется тем, что современное общество находится в процессе перехода от раннего этапа развития информационного общества (для которого характерно повышение значимости информации в процессе производства и жизнедеятельности человека и превращение информации в объект всеобщего потребления), к этапу его «зрелости» [22]. Последний отличается полным погружением человека в виртуальные пространства и превращением цифровой инфо-среды в естественную среду обитания, что и формирует особы к его изучению [23] и невероятным для прошлых эпох ускорением событийности [24].

Антропология уже отмечает изменение ряда характеристик «городского» поведения современного человека под воздействием цифровизации. Связаны эти изменения с расщеплением и обесцениванием стратегий поведения, характерных для индустриального и, даже, раннего информационного общества. Следствием этого поведенческого кризиса становится формирование новых моделей этнолого-антропологических исследований [25]. Если приведенные современными российскими исследователями выкладки верны, стоит ожидать, что в дальнейшем подобные процессы будут только нарастать [26].

Для новой стадии развития информационного общества характерно наступление информационной изолированности, которая будет вести к формированию особого типа эмоционально-когнитивного обособления (отказа от альтернативных и, просто, эмоционально чуждых способов объяснения реальности), кризисом рациональности и ростом волюнтаристски-эмоциональных реакций в культуре [27].

Первый вывод, который напрашивается при осмыслении данного «пучка» явлений заключается в том, что человек более не имеет права считаться постоянной величиной. Однако это положение уже давно перестало быть оригинальным, став тривиальным в ранний постфуколдианский период (1990–2000 гг.). Интерес для современной философии такой вывод представляет только в том смысле, что является трамплином для более драматичного следующего интеллектуального «броска».

«Бросок» этот драматичен. Необходимо признать, что мы все больше и больше утрачиваем возможность говорить о человеке, об индивидуальности в её традиционном, классическом смысле.

Даже в рамках фуколдианской парадигмы (не говоря уже о более ранних философских системах), человек являлся «*tabula rasa*», «чистым листом» с которым работает только дискурс Власти и/или культурное бессознательно. Однако именно полная открытость любым дискурсивным воздействиям, имеет, по М. Фуко, огромное значение для нашей свободы. Дискурсивное воздействие может быть обратимо. Это означает, что среднестатистический индивид, конечно же (в концепции М. Фуко) не может быть приравнен к субъекту, но даже он наделен субъективностью. Т.е. индивид (в прямом смысле этого слова, т.е. одна человеческая особь, не более того) может обрести реализовывать себя в субъективных действиях — «практиках себя», в «заботе о себе».

Именно в потенциально двустороннем характере дискурсивных систем и кроется, согласно М. Фуко, способность к самоконструированию [28].

Иными словами, в «фуколдианском мире», некий желаемый образ «лучшей версии себя» может быть выбран в качестве цели самоконструирования. Этот желаемый образ себя автоматически становится своеобразным центром формирования личности (соблюдая ряд интеллектуальных осторожностей, в порядке чистой гипотезы, мы даже можем предположить, что, М. Фуко по-новому открывает и возрождает дух философской антропологии М. Шелера).

Признав же принцип гетерогенности человека философ должен или отказаться от надежд на реализацию какого-либо «проекта себя» либо поставить вопрос о границах и механизмах власти каждого над самим собой. И именно в этом мы и усматриваем перспективность современных исследований феномена множественных идентичностей.

Приведем пример. Для большей наглядности он не будет связан не с микробиологией, не с психоанализом, не с этнологией. Пример взят из педагогической психологии. Личность ребенка на раннем этапе, представляет собой своего рода сочетание разрозненных и изолированных друг от друга объектов — «протосубличностей». Со временем, в процессе социализации, ребенок обучается выделять центр формирования социально приемлемой системы идентичностей, а затем «привыкает» репрезентировать себя в соответствии с социальными предписаниями. Но проблематичность этого процесса заключается в том, что «протосубличности» не аннигилируются полностью в процессе взросления и формирования «целостной личности». Они оказываются «ослаблены» и временно включены в систему, но не более того [29, с. 549]. Вопрос о том, насколько данные субличности сохраняют свой энергетический потенциал пока остается открытым.

Наличие множества равноправных (а нам приходится признать их таковыми, ибо оснований для оценивающего сравнения у нас нет) но, при благоприятных для личности условиях, не проявляющихся центров идентичности, оставляют своего рода «индивидуальные слепые зоны» — составные части нашей психики, которые нам не известны и не могут быть интегрированы в рамки осознанного «Я». Иными словами, эти образования не могут быть до конца поглощены и навсегда остаются инородно-иномирными объектами в нашей психике, но имплицитно присутствуют

в нем. Более того, эти «протосубличностные образования» являются неперенным условием и фундаментом формирования социально адаптированной, «нормальной» личности.

Однако выше мы рассмотрели в некотором смысле, идеальную ситуацию. При неблагоприятном стечении событий даже неполной интеграции может не произойти или силы психики, осуществляющие её, могут ослабнуть (феномен множественных идентичностей).

Заключение

В настоящее время современная философия сталкивается с изменениями такого масштаба и такого характера, с которыми, с большой вероятностью, еще никогда не сталкивалась. Современность устраняет/размывает/переформатирует не только понятие «человек», но и само явление «человек» (трансгуманизм). Прямым следствием этого является формирование принципиально нового «опыта Инаковости» и открытие перед нами, малоизвестных ранее, аспектов проблемного осмысления комплексов отношений «Я – Другой» и «свое» – «иное». Теперь у нас появляется все больше оснований для того, чтобы признать, что «Другой», «Иной» – это не только нечто вне нас самих, не просто объект или субъект расположенный к нам в пространственной или семиотической оппозиции (расположенный за теми границами индивидуального «Я», которые проложены нашим собственным кожным покровом).

«Иное» в нас может пониматься или как нечто изначальное. Говоря иносказательно, мы рождаемся не теми, кто есть на самом деле и всю жизнь пытаемся научиться обманывать себя относительно факта своей принадлежности. Пример Г. Харви с бактериями может быть для такой позиции идеальной иллюстрацией, хотя и вызовет у нас панический ужас на подобие того, который охватил героя рассказа Г.Ф. Лавкрафта «Морок над Инсмутом».

Однако с другой стороны, «Иное-в-нас» может быть признано фрагментом внешнего, мира, вкраплением в нашу природу, неизвестное, непонятное и неопишное инородное тело, которое тем не менее, формирует нас изнутри и определяет наше существование. Такую позицию можно сопоставить с концепцией «Большого» и «малого» Другого по Ж. Лакану.

Однако в любом случае признание самого факта гетерогенности, несводимости человека к самому себе потребует от философии довольно жесткого пересмотра ряда позиций. Прежде всего, признание гетерогенности требует решительной ревизии философско-антропологического знания, основных её методологических установок и подходов, равно как и выработки новой стратегии философско-антропологического познания.

Нынешняя ситуация требует формулировки новых вопросов, направленных на прояснения того, как человек выстраивает отношения с «внутренним Чужим» (или, иначе с «самим собой», как вообще, возможно существование гетерогенной субъективности и каковы пути адаптации к полифоническому, гетерогенному «внутреннему» миру.

Опираясь приведенными выше данными, мы можем предложить несколько таких возможных вопросов для дальнейших философско-антропологических исследований:

1. Какое содержание обретают понятия «Я» и «Не-Я» в новых интеллектуальных условиях, каковы их соотношения, где пролегает их граница и какова степень автономности «Я» от «Не-я»?
2. Возможна ли Власть индивида над собой? Если «да», то каков будет характер и природа этой Власти, в каких границах и какими именно методами возможно её обрести и реализовать?
3. Требуется ли тотальное подавление Внутренней Инаковости (возможно ли это в принципе?) или стоит принимать её как неизбежность и (возможно) источник потенциального развития человека?
4. Стоит ли нам пересмотреть критерии «человечности» и в каком бы случае эта процедура была бы уместна, а также, каким образом могла бы быть реализована?

Последний вопрос максимально тесно связан с актуальными сегодня исследованиями техники и трансформации человека в результате внедрения высоких технологий. В настоящее время

решение этого вопроса предполагает одну из двух взаимоисключающих позиций. Мы должны выбирать: приводит ли техника к социальной и личностной (психолого-моральной) деградации или развитию человека. Однако данная дихотомия заведомо исключает даже само предположение о том, что мы можем (и скорее всего уже сталкиваемся) не с движением к одной из данных крайностей, а с проявлением некой новой, мало или совсем неизвестной нам стороны «человеческой природы», которая может проявляться в настоящем или будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Солодникова И.В., Солодников В.В.** Исследование личности и ее развития: парадигмальный анализ // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» 2017. Т. 2, № 8. С. 92–109.
2. **Гуревич П.С.** Философская антропология утрачивает свой канонический облик // Философская школа. 2018. № 4. С. 9–13. DOI: 10.24411/2541-7673-2018-10409
3. **Шелер М.** Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избранные произведения. М., 1994. С. 259–339.
4. **Делёль Д.** Интеллектуальное наследие Фуко // Мишель Фуко и России Мишель Фуко и Россия. СПб., М., 2001. С. 82–96.
5. **Гегель Г.В.Ф.** Феноменология духа. СПб., 1992. 444 с.
6. **Wade N.** Bacteria Thrive in inner Elbow; No Harm Done // The New York Times/ URL: <https://www.nytimes.com/2008/05/23/science/23gene.html> (дата обращения: 1.06. 2021).
7. **Фрейд З.** О психоанализе // О клинической психологии М., 1991. С. 227–275.
8. **Юнг К.Г.** Концепция коллективного бессознательного // Архетипы и коллективное бессознательное. М., 2019. 496 с.
9. **Харман Г.** Weird-реализм. Пермь, 2020. 258 с.
10. **Лакан Ж.** XXI Двойник // Семинары. Книга 2. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа. М., 1999. С. 370–393.
11. **Тарт Ч.** Измененные состояния сознания. М., 2015. 218 с.
12. **Чурков А.Ю.** Диссоциативное расстройство идентичности в культурном дискурсе // Международный журнал исследований культуры. 2017. №3 (28). С. 141–150.
13. **Рябиченко Т.А., Лебедева М.Н., Плотка И.Д.** Множественные идентичности, аккультурация и адаптация русских в Латвии и Грузии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 15, № 2. С. 54–64.
14. **Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.** Идентичность и проблема субъекта в современной психологии // Методология и история психологии. 2010. Т. 5, № 1. С. 156–183.
15. **Кайгородов П.В.** Диссоциативные расстройства идентичности как основание для пересмотра онтологической категории «норма» // Вестник Омского университета. 2014. № 3. С. 96–98.
16. **Харви Г.** Секс, еда и незнакомцы. Религия как повседневная жизнь. М., 2020. 368 с.
17. **Оже М.** Не-места. Введение в антропологию гипермодерна. М., 2017. 136 с.
18. **Батай Ж.** Проклятая часть. Опыт общей экономики. М., 2006 С. 107–233.
19. **Квашенко Н.Ю.** Личность как объект исследования в контексте информационного общества // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10, № 1. С. 81–86. DOI: 10.18721/JHSS.10108
20. **Леви-Строс К.** Тотемизм сегодня. Неприрученная мысль М., 2008. 520 с.
21. **Руднев В.П.** Полифоническое тело. Реальность и шизофрения в культуре в XX веке. М., 2010. 406 с.
22. **Быльева Д.С., Заморев А.С., Нам Т.А.** Homo virtualis: социальное бытие в виртуальной реальности // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 4. С. 29–38. DOI: 10.18721/JHSS.9404
23. **Гладченко И.А.** Новые подходы к изучению мобилизации в сетевых сообществах // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10, № 2. С. 30–43. DOI: 10.18721/JHSS.10203

24. **Артамонов Д.С.** Новая цифровая солидарность и «Реабилитация» толпы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, № 2. С. 124–129. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-2-124-129
25. **Тихонова С.В., Фролова С.М.** Цифровое общество и цифровая антропология: трансдисциплинарные основания социально-эпистемологических исследований // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, № 3. С. 287–290. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-3-287-290
26. **Яковлева А.Ф., Тоганова Н.В.** Научно-технологические траектории: опыт применения социогуманитарных подходов к прогнозированию // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10, № 3. С. 40–50. DOI: 10.18721/JHSS.10304
27. **Квашенко Н.Ю.** Влияние иносферы на ценностные установки личности в цифровой культуре // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11, № 1. С. 19–29. DOI: 10.18721/JHSS.11102
28. **Фуко М.** Герменевтика субъекта. СПб., 2007. 677 с.
29. **Ивашенко А.П.** Формирование множественных идентичностей в группе риска // Вестник Ростовского государственного медицинского университета. 2019. № 5-8 (51). С. 546–549.

Статья поступила в редакцию 02.07.2021.

REFERENCES

- [1] **I.V. Solodnikova, V.V. Solodnikov**, The study of personality and its development, paradigm analysis, Bulletin of the Russian State University. Series “Psychology. Pedagogy. Education”, 2 (8) (2017) 92–109.
- [2] **P.S. Gurevich**, Filosofskaya antropologiya utrachivayet svoy kanonicheskiy oblik [Philosophical anthropology is losing its canonical form], Filosofskaya shkola [Philosophical School]. 4 (2018) 9–13. DOI: 10.24411/2541-7673-2018-10409
- [3] **M. Sheler**, Formalizm v etike i materialnaya etika tsennostey [Formalism in ethics and the material ethics of values], Izbrannyye proizvedeniya [Selected works]. M., 1994. Pp. 259–339.
- [4] **D. Delel**, Intellektualnoye naslediyе Fuko [The Intellectual Heritage of Foucault], Mishel Fuko i Rossii Mishel Fuko i Rossiya [Michel Foucault and Russia Michel Foucault and Russia]. SPb., M., 2001, pp. 82–96.
- [5] **G.V.F. Gegel**, Fenomenologiya dukkha [The phenomenology of the spirit]. SPb, 1992. 444 p.
- [6] **N. Wade**, Bacteria Thrive in inner Elbow; No Harm Done, The New York Times, Available at: <https://www.nytimes.com/2008/05/23/science/23gene.html> (accessed: 1.06.2021).
- [7] **Z. Freyd**, O psikhoanalize [About psychoanalysis], O klinicheskoy psikhologii [About clinical Psychology], M., 1991, pp. 227–275.
- [8] **K.G. Yung**, Kontsepsiya kollektivnogo bessoznatelnogo [The concept of the collective unconscious], Arkhetipy i kollektivnoye bessoznatelnoye [Archetypes and the collective unconscious]. M., 2019, 496 p.
- [9] **G. Kharman**, Weird-realizm [Weird-realism]. Perm, 2020, 258 p.
- [10] **Zh. Lakan**, XXI Dvoynik [XXI Double], Seminary. Kniga 2. «Ya» v teorii Freyda i v tekhnike psikhoanaliza [Seminars. Book 2. “I” in Freud’s theory and in the technique of psychoanalysis]. M., 1999, pp. 370–393.
- [11] **Ch. Tart**, Izmenennyye sostoyaniya soznaniya [Altered states of consciousness], M., 2015, 218 p.
- [12] **A.Yu. Churkov**, Dissociative identity disorder (D.I.D) as cultural and artistic phenomenon, International Journal of Cultural Research, 3 (28) (2017) 141–150.
- [13] **Ryabichenko T.A., Lebedeva M.N., Plotka I.D.** Multiple identities, acculturation and adaptation of Russians in Latvia and Georgia, Cultural-Historical Psychology, 15 (2) (2015) 54–64.
- [14] **N.S. Burlakova, V.I. Oleshkevich**, Identity and problem of subject in modern psychology, Methodology and History of Psychology, 5 (1) (2010) 156–183.
- [15] **P.V. Kaygorodov**, Dissociative identity disorder as a basis of reconsideration of an ontological category of normal, Herald of Omsk University, 3 (2014) 96–98.
- [16] **G. Kharvi**, Seks, yeda i neznakomtsy. Religiya kak povsednevnyaya zhizn [Sex, food, and strangers. Religion as a daily life], M., 2020, 368 p.

- [17] **M. Ozhe**, Ne-mesta. Vvedeniye v antropologiyu gipermoderna [No-places. Introduction to the Anthropology of Hypermodernity], M., 2017, 136 p.
- [18] **Zh. Batay**, Proklyataya chast. Opyt obshchey ekonomiki [The damned part. Experience of the general economy], M., 2006, pp. 107–233.
- [19] **N.Yu. Kvashenko**, Personality as object of study in information society, St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social sciences, 10 (1) (2019) 81–86. DOI: 10.18721/JHSS.10108
- [20] **K. Levi-Stros**, Totemizm segodnya. Nepriruchennaya mysl [Totemism today. An untamed thought], M., 2008, 520 p.
- [21] **V.P. Rudnev**, Polifonicheskoye telo. Realnost i shizofreniya v kulture v XX veke [A polyphonic body. Reality and schizophrenia in culture in the twentieth century], M., 2010, 406 p.
- [22] **D.S. Bylieva, A.S. Zamorev, T.A. Nam**, Social being in virtual reality, St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences, 9 (4) (2018) 29–38. DOI: 10.18721/JHSS.9404
- [23] **I.A. Gladchenko**, New approaches for studying mobilization in network communities, St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences, 10 (2) (2019) 30–43. DOI: 10.18721/JHSS.10203
- [24] **D.S. Artamonov**, New Digital Solidarity and “Rehabilitation” of a Crowd, Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 9 (2) (2019) 124–129. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-2-124-129
- [25] **S.V. Tikhonova, S.M. Frolova**, Digital Society and Digital Anthropology: Transdisciplinary Foundations of Social and Epistemological Research, Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 19 (3) (2019) 287–290. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-3-287-290
- [26] **A.F. Yakovleva, N.V. Toganova**, Scientific and technological trajectories: the experience of applying socio-humanitarian approaches to forecasting, St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences, 10 (3) (2019) 40–50. DOI: 10.18721/JHSS.10304
- [27] **N.Yu. Kvashenko**, The impact of the infosphere on the values of personality in a digital culture, Society. Communication. Education, 11 (1) (2020) 19–29. DOI: 10.18721/JHSS.11102
- [28] **M. Fuko**, Germenevtika subyekta [Hermeneutics of the subject]. SPb., 2007, 677 p.
- [29] **A.P. Ivashchenko**, Formirovaniye mnozhestvennykh identichnostey v gruppe riska [Formation of multiple identities in the risk group], Vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta [Bulletin of the Rostov State Medical University], 5-8 (51) (2019) 546–549.

Received 02.07.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Хазов Владимир Константинович

Khazov Vladimir K.

E-mail: vla1698@yandex.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ: ГОРИЗОНТЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Е.Г. Соколов

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Статья посвящена анализу ситуации, которая сложилась в постсоветской России с философским образованием. Вопрос о легитимации философии в современном обществе напрямую связан с тем, каким образом, в каких социальных пространствах и посредством какого образовательного инструментария производятся философские инвестиции. Использование методологии проблематизации, дескриптивной аналитики и контекстуализации позволило выявить те тенденции, которые прослеживаются в конституировании философской образовательной прагматики, а также выявить причины последних. Вне сферы философского образовательного регулярного и целенаправленного попечения в постсоветском России оказались практики популяризации фундаментальных концептов знания среди широких слоев населения. Современное российское философское образование ограничивается лишь пределами высшего школы. Отчетливо проявляется тенденция дальнейшего целенаправленного ограничения этого пространства: философия уже не является обязательной дисциплиной при подготовке специалистов высшей квалификации. Тому есть несколько причин как социально-объективного характера, связанного с историческими обстоятельствами развития философии в России, так и субъективного, связанного со спецификой философского знания как такового и его «неконкурентоспособности» сегодня в отношении привилегированной модели мироустройства. К первым относится неизжитое со времен социализма отождествление философии и идеологии. Большое значение здесь также имеет специфики отечественного, российского, философствования как такового. Ко вторым – достаточно индифферентные отношение к всевозможным коммуникативно-технологическим инновациям вообще, и их эвристическим, а также методологическим привилегиям в образовании в частности. В случае с философией использование инновационных технологий не дает никакого концептуально значимого для дисциплины приращения, но область прикладную и вторичную – операционно-инструментальную. Двусмысленным и неопределенным остается также и статус самого «агента», фигуры философа, который в сегодняшней системе общественного разделения труда присутствуя номинально в качестве соответствующей позиции в государственном номенклатурном реестре легитимно номинируемых профессий, реально же и по факту как таковой отсутствует.

Ключевые слова: философия, русская философия, идеология, постсоветская Россия, высшее образование, философское образование.

Ссылка при цитировании: Соколов Е.Г. Философское образование в постсоветской России: горизонты возможностей // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 46–58. DOI: 10.18721/JHSS.12304

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

PHILOSOPHICAL EDUCATION IN POST-SOVIET RUSSIA: HORIZONS OF OPPORTUNITIES

E.G. Sokolov

St. Petersburg State University,
St. Petersburg, Russian Federation

The article is devoted to the analysis of the situation that has developed in post-Soviet Russia with a philosophical education. The question of the legitimization of philosophy in modern society is directly related to how, in what social spaces and through what educational tools philosophical investments are made. The use of the methodology of problematization, descriptive analytics and contextualization made it possible to identify the trends that can be traced in the constitution of philosophical educational pragmatics, as well as to identify the causes of the latter. Outside the sphere of philosophical educational, practices of knowledge popularization among the general population regular and purposeful received a lot of attention in post-Soviet Russia. Modern Russian philosophical education is confined only to the limits of higher education. The tendency of further purposeful restriction of this space is clearly manifested: philosophy is no longer a mandatory discipline in the training of highly qualified specialists. There are several reasons for this, both socially objective, related to the historical circumstances of the development of philosophy in Russia, and subjective, related to the specifics of philosophical knowledge as such and its “uncompetitiveness” today with the privileged model of the world order. The first is the identification of philosophy and ideology, which has not been overcome since the time of socialism. The second is a rather indifferent attitude to all kinds of communicative and technological innovations in general, and the heuristic and methodological advantages they can give to education in particular. The use of the technological innovations does not give any conceptually significant increment for the discipline. The status of the “agent” himself, the figure of the philosopher, who is nominally present in the current system of the social division of labor as the corresponding position in the state nomenclature register of legitimately nominated professions, remains ambiguous and uncertain, but in reality is absent.

Keywords: philosophy, Russian philosophy, ideology, post-soviet Russia, higher education, philosophical education.

Citation: E.G. Sokolov, Philosophical education in post-soviet Russia: horizons of opportunities, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 46–58. DOI: 10.18721/JHSS.12304

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Философское образование – и как практика подготовки специалистов соответствующего, философского, профиля, и как популяризация философских знаний среди широких масс населения, т.е. некий род просвещения – не является, на первый взгляд, первостепенной и насущной задачей, без решения которой футурологическое социальное проектирование было бы ущербным, неполным и лишилось бы патетически-пафосного оптимизма. Причем, – ни на уровне выработки стратегий государственного развития, ни с точки зрения приоритетных форм реализации последних на практике. На повестке дня совсем другие ориентиры, на которые равняется современное общество. И это касается не только нашей страны, но, я уверен, подавляющего большинства мировых держав вне зависимости от их политико-экономического уклада и уровня технологической оснастки: постсовременная эпоха, каким бы титулом ее ни величали, в своей повседневности ко всему философическому апеллирует крайне редко. Во всяком случае, в риторике публичных декламаций. При этом утверждать, что философия полностью изгнана из нашей жизни, в том числе и из повседневной, едва ли справедливо: она, как и в предыдущие времена, под разными личинами и в различных модификациях, так или иначе пронизывает все стороны человеческой деятельности, интеллектуальной – в том числе.

Невнимание со стороны власть имущих, определяющих стратегии и тактики движения общества, игнорирование или сознательное третиrowание философии как таковой – как экзистенциально-ментальной антропологически фундированной размерности, нуждающейся в обиходе, и как специальной интеллектуальной практики, эффективность которой напрямую связана с предварительной и весьма длительной пайдеветической дрессурой, – можно было бы считать величайшим и губительнейшим упущением, если бы такое... имело место быть. Но – в том то и состоит суть парадокса – философия никуда не делась: она воспроизводится, в качестве профессиональной деятельности в том числе, хотя и в других режимных регламентах, изменяя свой облик в соответствии с обстоятельствами и конкретно-ситуационными декорациями, отнюдь не утрачивая

свою дисциплинарную идентичность. Впрочем, за многие века своего существования подобное, т.е. нахождение на периферии актуально-востребованного инструментального реестра общества, скорее – правило, нежели исключение. Из более или менее известных нам исторических периодов, вероятно, лишь дважды случалось обратное: эпоха Просвещения (европейского) и советский период Российской истории. Поскольку опыт жизни в СССР еще свеж в памяти подавляющего большинства населения нашей страны, а сформировавшиеся в тот период времени ментальные векторы и «интонации» продолжают если ни предопределять «экзистенциальную стилистику повседневности», то уж, несомненно, – интенсивно воспроизводиться, постольку обозначенный выше «кризис философии» вообще, и философского образования в первую очередь и в частности, переживается особенно остро. Тем более что как обособленный род профессиональной деятельности в современной системе разделения труда, в первую очередь и предопределяющей образовательные стратегически-тактические модели, философия вписывается с большим трудом, без всякого энтузиазма откликаясь на разного рода инновационно-технологические директивы, запросы и вызовы времени. Тем не менее, поскольку опыт воспроизводства практик жизни посредством именно профессии, а не ремесла или «стиля», как-то имел место в прошлом, сегодня утвердился практически тотально (в репрезентативных модусах социальной саморефлексии уж во всяком случае), поскольку философия как профессия, как специальность, как отчужденная и обособленная от фундаментальных антропологических экзистенциалов практика, нуждается и в осмыслении, и в исследовании, и в теоретически-практической проработке. Это в первую очередь относится и к процессу производства производителей «философской продукции», т.е. к подготовке специалистов-философов (разного уровня), или – к философскому образованию, как бы странно или экзотично ни звучал профессионально-квалификационный титул «произведенного продукта»: философ.

Постановка проблемы

Как бы странно или экзотично ни звучал квалификационный титул «произведенного продукта» – профессиональный философ! – опыт, и немалый, подготовки специалистов данного профиля в нашей стране накоплен немалый. Истоки специального философского образования в России восходят к тому времени, когда у нас стали внедрять и практиковать западно-европейские модели жизни и, как следствие, образования, т.е. – со времен Петра Великого и Просвещения. Это – общеизвестно, осмысленно и достаточно хорошо исследовано [1–6]. Гораздо хуже обстоят дела с философским образованием в советское время. Ввиду очевидной «напряженности», которую современное российское общество испытывает к прошедшей эпохе, весьма непростого и очень двусмысленного отношения к реалиям советского времени вообще, и к господствующей тогда философско-идеологической доктрине в частности (к чему я еще вернусь), спокойная, объективная, трезвая и интеллектуально вмняемая, оценка сложившейся в тот момент ситуации (и «в философии», и «с философией») нуждается в долгом и специальном разговоре, который в среде специалистов философов уже начался [7–9], но еще далек до завершения или выработки более или менее устраивающего всех консенсуса. Но и после краха СССР, за истекшие с той поры 30 лет, накопился некоторый опыт, на некоторых характерных чертах которого я и остановлюсь. Тем более, что соотносятся они не только с теми тенденциями и устремлениями, что практиковались, культивировались и воспроизводились, в советское время, но и с общемировыми культурными, общественно-политическими, в том числе и образовательно-воспитательными, производными от легитимно-привилегированных концептов реальности, жизни и человека. А также, в не меньшей степени, с некоторыми особенностями отечественной философии как таковой, простирающейся от Древней Руси и прошедшей в свое эволюции и западно-европейский, и советский искус, но сохранившей и сегодня свою самобытность. Петербургский же опыт в этом отношении весьма показателен не только потому, что Петербург в отечественной истории и

культуры — одна из символических «реперных точек», предопределяющих горизонты отечественных «данностей» современности, но также еще и потому, что философия как специальность, а значит и как номенклатурно-штатно фиксированное «подразделение» профессионально пайдеветической процессуальности, начиналось именно в нашем городе, и если не все три века безраздельно законодательно предопределяла облик и характеристики всей области, то, несомненно, участвовала и участвует в выработке и фиксации последних.

Состояние проблемы и обзор литературы

Что касается распространения философских знания среди россиян — философское просвещение в широком смысле — то такой вопрос даже не поднимается ни на государственном уровне, не среди специалистов. Вместе с советской державой закончилась история и весьма полезного начинания той эпохи — популяризации (систематической и регулярной, с разветвленной организационной структурой, методологически и экономические поддерживаемой) научных знаний среди широких масс населения. Под эгидой всесоюзного общества «Знание» огромное количество лекторов (и штатных, и внештатных) рассеивали семена философских знаний по городам и весям буквально во всех слоях населения. Я не буду останавливаться на том, что не редко это проходило принудительно и не вызывала энтузиазма среди «окормляемых млеком знания», но невозможно не признать положительный момент таких инициатив. Кроме того, не следует забывать, что любые образовательно-воспитательные процедуры всегда так или иначе предполагают принудительную дрессуру. В начале 90-х годов общество знание прекратило свое существование. Подхватившее инициативу общество «Знание России» уже в середине десятилетия пришло в упадок. Ни государственное субсидирование, ни организационные усилия (попытки предпринимались в 2015 и в 2017 г., когда были изданы соответствующие указы президента и к процессу было подключено Министерство образования и науки) не изменили ситуацию: проект масштабного просвещения масс, включающий популяризацию научных знаний, в том числе и философских, не работает.

В системе общего среднего образования отдельные философские вопросы, разумеется, затрагиваются в обществоведческих циклах, но доля их (а главное — значимость) в общей структуре тех обязательных знаний и навыков (компетенций), которыми должен обладать каждый выпускник школы практически, ничтожна. «Нет, пока философию из приличия не убирают из системы российского образования, но тенденции к тому явно наметились» [10, с. 5]. В качестве некоторой компенсации предлагается: ««Философия для детей», «Философия — детям», «Философия с детьми», «Детская философия», «Школа юного философа» — вот лишь некоторые названия для обозначения одного и того же явления: развития у детей мыслительных способностей, выходящих за рамки банальной конкретики и прагматики, нацеленных лишь на «бытовое выживание» человека и замыкающихся на проблемах как бы поесть, поспать, обогреться, заработать на все это, отдохнуть и т.п.» [10, с. 8]. Однако, всерьез полагать, что «философия для детей как общеобразовательный предмет может быть встроена в систему современного российского образования» [10, с. 5] — наивность или утопическое мечтание: никаких оснований (ни политически-идеологических, ни концептуально-методологических, ни организационно-юридических) том на сегодняшний день нет и едва ли они появятся в ближайшем будущем. «Философия для детей», безусловно, хорошая идея. Она даже находит поклонников и продолжателей во многом благодаря энтузиастам и филантропам [11]. Тем не менее, случающиеся прецеденты — окказиональны, разрознены, случайны, носят исключительно частный характер. Никакого официального отклика, там более — систематической государственной организационно-экономической поддержки не имеют. Едва ли последнее случится в ближайшем будущем.

Итог очевиден: философское просвещение широких масс, работа по формированию дидактически-пайдеветически опекаемой и контролируемой совокупной «народной философии», соответствующей современным тенденциям развития страны и мира, осталась в уже далеком

советском прошлом. Сегодня подобное — прежде всего с точки зрения социальной прагматики — невозможно. Что само по себе — если иметь ввиду те не краткие по времени и немалые по регионам эпохи, сквозь которые без убытка для себя, а порой даже и с приращениями, прошел ее, философии, многовековой путь — не является катастрофой, тем паче — симптомом приближающейся смерти. Как показал опыт истории, обратной стороной выживаемости при любых системах и правителях является практически отсутствие шансов стать тотально-распространенной социальной практикой. Подобная ситуация — не новость, не исключение, но, скорее, правило.

Теперь можно перейти к профессиональному философскому образованию. И это — о высшей школе: прецеденты подготовки в средне-специальных учебных заведениях специалистов в области философии отсутствуют. Впервые вопрос о необходимости сознательного и целенаправленного реформирования философского образования, равно как и о концептуально-методологических априори этого процесса, в постсоветской системе высшего образования был поднят деканом философского факультета Мироновым В.В. в программной статье, которая потом множество раз перепечатана, «Проблемы образования в современном мире и философия» [12]. Обращу внимание на год издания — 2002, т.е. спустя десятилетие после краха СССР. Казалось бы — почему столь долго профессиональная философская общественность — молчала. Среди многих причин, как мне кажется, одними из главных можно отметить следующие обстоятельства. Именно на рубеж столетий пало начало активных и всеохватных реформ в Высшей школе. Ранее происходившие здесь изменения в большей степени носили «косметический характер». Т.е. система функционировала во многом по старым, еще советским, моделям и лекалам. Разумеется, те или иные подновления непрерывно случались, однако они не были системными, всеохватными и тотальными: нововведения, зачастую исключительно «декоративные» (титульно-организационные), укладывались в общую структуру, не нарушая ее. Философии это касается непосредственно: последнее десятилетие XX века философское образование — и тематически, и по смыслу — по сути дела продолжало и развивало, хотя и под измененными названиями, то, что было и концептуализировано и артикулировано в последние два десятилетия советской власти. «Мы сейчас остались, наверное, единственной страной, в которой философия в вузах преподается в качестве обязательной дисциплины. Как и следовало ожидать, из этого часто делают само собой, казалось бы, напрашивающийся вывод, что от философии в вузах вообще давно пора отказаться. Но ломать — не строить. Не полезнее ли было бы исследовать те возможности, которые дает нам традиция обязательного преподавания философии?» [12, с. 9]. Но... «но обязательное преподавание в вузах» — это советский проект. И вопрос о целесообразности продолжения «его дальнейшей эксплуатации» встал уже в 21 в. Вопрос, как нам уже известно, решился: философия в Высшей школе осталась, но перешла в разряд необязательных, зачастую чисто декоративных дисциплин. 20 лет тому назад такой исход был еще неочевиден. Поэтому за выступлением В.В. Миронова последовала целая волна апологетических выступлений-инициатив различного характера в среде «широкой философской общественности». Начали издаваться периодические журналы соответствующего профиля: «Философское образование» (под эгидой Межвузовского центра по русской философии и культуры), который выходил до 2018 г. и «Философское образование: вестник ассоциации философских факультетов и отделений» (под эгидой Санкт-Петербургского философского общества), выходивший с 2010 по 2016 г. На страницах этих журналов было напечатано множество статей, посвященных анализу той ситуации, в которой оказалось — и в нашей стране, и за ее пределами — философское образование (профессиональное в том числе) и рекомендаций по преодолению очевидного кризиса. Сказать, что дискуссии по данным вопросам вышли за пределы узко-корпоративного круга и получили резонанс, тем паче — поддержку среди специалистов (нефилософов), и смогли существенно повлиять на формирование государственной политики в системе высшего образования, едва

ли возможно, о чем свидетельствуют реализуемые программы направлений подготовки специалистов высшей квалификации.

Новый виток интереса к вопросам философского образования, (на этот раз профессионального, т.е. непосредственной подготовки специалистов-философов), к тому, каким образом можно преодолеть и как-то разрешить те противоречия, которые существуют между утвердившейся на сегодняшний день вузовской системой подготовки специалистов, нормативами, регламентирующими эту деятельность (образовательными стандартами) и критериями, выработанными столетиями, которым должен соответствовать человек, притязающий на титул «профессионального философа», – был инициирован на двух заседаниях Президиума Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) по укрупненной группе направлений подготовки «Философия, этика и религиоведение» в феврале 2017 г. и в феврале 2018 г. (МГУ им М.В. Ломоносова). На обоих заседаниях выступающие отталкивались от очевидной, на их взгляд, максимы пагубного невнимания государства к философскому образованию: «Обострение идеологической борьбы не только на международном уровне, но и, что особенно важно, внутри страны, – свидетельство недопонимания со стороны государства важности глубинной философской работы с гражданами. Особое внимание, конечно, надо уделить подрастающему поколению. Недостаток философского образования приводит к неустойчивости, текучести сознания» [13, с. 115]. И еще: «Высшая школа готовит профессионалов в определенной области (помним, что «специалист подобен флюсу») забывая о мировоззренческом становлении гражданина... Философия – это живой диалог, которого менеджеры от образования лишают наше подрастающее поколение... Только осваивая основы философии, можно способствовать выработке позиции подрастающего поколения, становлению ценностной ориентации и их убеждений. Если мы не работаем с мировоззрением, то для будущего России мы готовим безынициативных исполнителей, что противоречит стратегии современного образования: развитие самостоятельно и креативно мыслящей, активной личности». [14, с. 84]. Не буду сейчас вдаваться в дискуссию по поводу того, что подобный аргумент при легитимации философского знания (будь то в образовательно-воспитательной процессуальности, будь то в «широких слоях населения»), уже был использован и дал свои определенные плоды – многие, из которых оказались весьма скверными, ибо не помешали краху державы – в недавнем советском прошлом. Однако, его назвать весомым и спасающим ситуацию едва ли возможно: и потому, что модель философия-идеология (соответствующая конъюнктуре текущего момента) прошла практическую апробацию и, по факту, не доказала свою историческую эффективность, и потому, что нынешние аксиологические, эпистемологические, технологически-инструментальные обстоятельства отличаются (может быть даже и коренным образом) от тех, что были 30 лет тому назад (экзистенциальный «саунд» – иной), и, в не меньшей степени, потому что ограничивают эвристические (в том числе и образовательный) ресурсы самой философии, во многом, препятствуют ее внутреннему развитию.

Результаты исследования (обсуждение)

Тому, что философия вообще, и философское образование в частности, находятся в постсоветской России на периферии общественного внимания, а ее адепты и пропагандисты выглядят не слишком приглядно, что мало способствует привлечению внимания, есть множество причин, на некоторые – укажу. Главная – очевидна: философия никогда не была и не будет ни хлебом насущным, она напрямую никак не связана с практиками «забот о себе» и технологиями жизнеобеспечения (в той концептуальной интерпретации «человеческой жизни», которая сегодня доминирует и повсеместно воспроизводится), и не входит в реестр «забавно-симпатичных прихотей досуга». Таковой она никогда и не была, как уже говорилось выше. Но кроме этого, важны еще несколько обстоятельств, связанных с нашей отечественной ментальной традицией.

Сколько бы профессионалы-философы ни упорствовали в обратном, какие бы документы и цифры ни приводили в качестве доказательств, сколько бы исторических и авторитетных свидетельств ни привлекали себе в помощь, у подавляющего большинства населения современной России – и у тех, кто еще помнит советские времена, равно как и у тех, кто знаком с последними лишь понаслышке – философия (вообще) коннотирует с советской философией, являвшейся (в широком общественном сознании) идеологическим инструментом общего контролирующе-репрессивного аппарата. Это то, что последние тридцать лет изгоняется, изживается, преодолевается и вымывается. Где сознательно и целенаправленно, где – «критически и осмысленно». Распространенное – хотя и не тотальное – подчас весьма негативное отношение советских интеллигентов-интеллектуалов (т.е. тех, кто прошел профессиональную дрессуру в высшей школе) к философии передалось и тем, кто воспитывался в иных социокультурных обстоятельствах. Тем более, что те, советские, поколения еще не ушли на покой и составляют все еще большую часть населения страны. Да и среди размышляющих на сей счет профессионалов подобная точка зрения – не редкость: «Советская философия есть составная часть могучего идеологического аппарата советского общества. И отделить ее от этого аппарата можно лишь условно» [15, с. 85]; «В литературе по настоящее время прочно удерживается взгляд, согласно которому советская философия была философией марксизма-ленинизма; соответственно, она и могла, с этой точки зрения, существовать только в качестве марксистско-ленинской философии» [16, с. 277]; «Распространено толкование «советской философии» как «служанки» коммунистической идеологии, разделяемой, насаждаемой и поддерживаемой «советской властью» [9, с. 156]. Не буду останавливаться на том, насколько такая трактовка справедлива и соответствует историческим реалиям. Лишь прочерчу смысловую цепочку: философия – советская философия – марксистско-ленинская философия – идеология. Думаю, что именно «экзистенциальные травмы» прошедших – или имеющих «в живой памяти поколений» – однажды идеологическую принудительную дрессуру, лежат в основании недружелюбного предубеждения, не изжитого, но, напротив, воспроизводимого. Не всеобщего, не тотального, обращаю на это внимание, но – задающего общую «ментальную интонацию», определяющую «аксиологически-эпистемологические априори» любых философско-образовательных радений.

Другой аспект связан со спецификой отечественной философии: ее очевидная общая несхожесть с европейскими, да и мировыми аналогами и (это уже касается ближайшей к нам исторически советской эпохи) столь же очевидный «принципиальный» изоляционизм. При всей неоднозначности отношения к советской философии как со стороны специалистов, так и неспециалистов, несомненно одно: сей феномен имел место быть, он – масштабен, многовариантен, достаточно многообразен, социально и культурно значим. А также, что принципиально для нашего разговора, он располагается в пределах отечественной философской традиции, а потому – вне зависимости от оценки, позитивной или негативной, – является одним из этапов эволюции отечественной мысли, который игнорировать невозможно. А коль так, то мы сразу же погружаемся в бесконечные дискуссии, длящиеся уже более полутора веков и не утихающие до сего дня, по поводу самоопределения и специфики это философской традиции. «Советская философия, или философия в СССР, несмотря на предельно возможную близость для основной массы активно действующих российских философов, превратилась в загадочный и трудноуловимый феномен истории философии, истории национальной культуры, истории вообще» [7, с. 4]. Не архаическим и формально риторическим выглядит радикальное вопрошание: «Философия, как известно, рождается в пределах некоторого сообщества. И, конечно, создание новой институции – это знак фиксации тех направлений, которые могут быть сегодня развиваемы.... Вот вопрос: «философия ли русская философия? Вопрос не новый, но не утративший актуальность» [17, с. 120]. И столь же радикальный отклик, который в профессиональном отношении ничего не проясняет, являясь лишь идеологической «очевидностью», специальное обоснование которой

выносятся за скобки: «Философия произрастает в определенном месте. У мысли есть окрестность. Значит, в самой русской философии есть потенции, которые могут развиваться вместе с мировой мыслью, но особым образом» [17, с. 120]. Соответственно, «стиль и лад» отечественного философствования вообще, и философского образования в частности, рассеивается и включает в себя множество предусловий (политическо-идеологических в той же мере, как институциональных и концептуально-операционных), фундированных и исторической традицией и текущим социокультурным горизонтом. Советская реальность в этом отношении — лишь один из таких «дисциплинарных априори». Вглядываться и выяснять специфику последних — это уже другой разговор. Не меньшее значение имело и то, что в силу хорошо известных обстоятельств советская философия, так же, как и вся держава, находилась практически в полной изоляции от тех событий, которые происходили в философском мире за ее, страны, пределами. Практически все интеллектуальные нововедения XX века, коих случилось невероятное количество, оставались и в прямом смысле неизвестны (либо — весьма фрагментарно и очень узкому кругу), и в переносном, т.е. не могли быть проработаны, усвоены и развиты. Причем, это относилось и к собственным, русским, но развиваемым за пределами страны, опытам. Последний мощный интеллектуальный вброс, получивший поддержку, одобрение и развитие, случился в конце 19-началае 20 век — вторая волна позитивизма. Все остальные философские новшества — либо игнорировались, либо отвергались. Тот вал философских откровений, что обрушился на головы отечественным специалистам с 90-х годов прошлого века, не может быть мгновенно осмыслен, молниеносно впитан и существенно повлиять на «генетический код ремесла (философии)», тем более дать значимые результаты: философия — дело неспешное, а философ пестуется долго, ибо речь идет не только об усвоении определенных операционных навыков.

Еще обращу внимание на два момента, которые порождают множество сложностей, с трудом разрешаемых в текущих образовательно-воспитательных обстоятельствах. И философия вообще, и философское образование не отзываются с ликующим восторгом на разнообразные инновационные введения, сегодня являющимися аксиологическими маркерами, едва ли ни самыми значимыми, легитимности тех или иных процедур. Думаю, что не ошибусь, если скажу, что многообразные и повсеместно директивно внедряемые в образование, так же, как и в контексты повседневности, информационно-коммуникационные системы в случае с философией никакого «дисциплинарного приращения» не дают, и никаких «прорывов» обеспечить не могут. Область — по понятию — неинновационна и инновационной быть не может в принципе. Это, разумеется, не означает, что профессионалы философы саботируют или сознательно игнорируют те возможности, которые предоставляются новыми (цифровыми в том числе) технологиями: их используют в своей повседневной практике. Однако, режим их, этих технологий, применения ограничивается лишь операциями, имеющими отношение к «реестру набора средств», сколь бы велик по количеству он ни был бы, но не к дисциплинарной аксиоматике как таковой: вместо ручки/печатной машинки — компьютерная клавиатура, вместо книги в руках — монитор, визит в библиотеку заменяется посещением электронной версии последней, лекция-семинар в студенческой аудитории — онлайн аналогами на тех или иных интернет-платформах и т.д. Нет, я не отрицаю удобств применения всех этих инноваций в повседневной профессиональной деятельности, равно как и тех изменений, которые они порождают. Но. В том-то и дело, что они не касаются смысла и сути философского образования. А именно: происходящие трансформации затрагивают социально-антропологические и экзистенциально-культурные регистры в первую очередь, и лишь в этой степени могут быть аналитически спроецированы в горизонт философской пайдеи. Кроме того, еще раз акцентирую внимание, речь идет лишь об *инструментарии*, но не о трансформации, перекодировке или реструктурировании совокупного «дисциплинарного тела», способы функционирования и репродуцирования которого уже множество веков как утверждены, опробованы и остаются неизменными: обозрение, обследование и обустройство горизонтов имманентности

посредством «концептуального скольжения» (Ж. Делез). В этом вопросе – в своих имманентных и канонических формах реализации – философское образование не может быть ни трансформировано, ни даже подвергнуто отдельной аналитической экспертизе «изнутри», хотя и не исключается возможность «внешнего обозрения».

И наконец последнее: фигура самого философа. Тут – безбрежное море разнообразных мнений, каждое из которых, безусловно, справедливо: «философ – это человек, который постоянно переживает ряда вон выходящие, видит и слышит их, указывает и жаждет, грезит ими» (Ф. Ницше) [18, с. 97] «философ лечит вопрос – как болезнь» (Витгенштейн Л. [18, с. 27], «философ – человек, который стремится открыть тотальность бытия» (Ж.П.Сартр) [19, с. 179], «философ – человек, который духовно (экзистенциально) обеспокоен и мотивирован на преодоление границ познания» (К. Ясперс) [20, с. 18]. Или, если не из классиков: «Философ взирает на мир.... Главное для него – производство смыслов, значимых для данной эпохи, и живущих в них людей» [21, с. 147]. Ни в коей степени ни оспаривая справедливость вышеприведенных слов, как и великое множество аналогичных высказываний по данному поводу, а им – несть числа, хочу все же повернуть вопрос в область «социальной прагматики», профессиональной, современной, имеющей непосредственное отношение к философскому образованию. Кого готовят на философских факультетах и отделениях, выдавая диплом с квалификацией философа? И где на практике он будет работать в качества «законного» специалиста. В минувшем советском прошлом вопрос это решался без особого труда, благодаря чему рекрутировать желающих не составляло труда: в высших или специальных учебных заведениях, где преподавание дисциплины философии было обязательным, либо – в соответствующих институтах надзирающих за социальной процессуальностью в различных областях жизни политотделах-политорганах, пропагандистско-просветительских учреждениях, курирующих воспроизводство и распространение идеологического канона. В постсоветской России подобные социальные институты либо ликвидированы, либо их присутствие в повседневной практике, в том числе образовательно-воспитательной, весьма существенно ограничено (например, преподавание философии). В утвержденном реестре профессиональных стандартов «открыватель тотальности бытия», или «мотиватор преодоления границ познания» и пр. отсутствует, и едва ли есть надежда, что когда-либо в будущем появится. Получивший высшую профессиональную квалификацию едва ли может конкурировать с привилегированными в текущей социокультурной конъюнктуре – и официально, и неофициально. – разнообразными технологами-наладчиками реальности и аниматорами-коучами экзистенции?! Едва ли такое можно себе представить. Впрочем, проблема эта неразрешима в принципе сегодня также, как и в прошлом: философия, как и философы всегда оставалась «не у текущих дел». Разумеется, всегда были, есть и будут экстравагантные чудаки, замороженные «вечным и духовным». Но насколько племя сих многолюдно? Насколько проводники-водители в эти просторы могут рассчитывать на то, что будут востребованы? Думаю, что ответ очевиден. Поэтому, весьма неприглядное положение, в котором оказалось философское образование в постсоветский период отечественной истории, не улучшится, сколь бы отчаянно не доказывали свою необходимость представители философического цеха и каких-бы охранительных привилегий у власть имущих ни доискивались. Это необходимо принять, с этим надо смириться: за пределами России дела обстоят не лучше, а может быть даже и хуже, да и в минувших столетиях отрядные прецеденты хоть и случались, но были редки и крайне непродолжительны.

Выводы

Отталкиваясь от нескольких максим, суть которых можно свести к следующему: «Вся философская традиция может быть понята как дело самооправдания... Сегодня далеко не новым контекстом, в котором актуально это дело философии, становится тотальное требование резуль-

тативности, предъявляемое к любой деятельности, ко всякой институции. Отвечая на этот запрос, философия может и должна прояснить относительность его уместности, определиться в отношении к нему. Уже само это прояснение может быть истолковано как первичная легитимация философии, определяющей границы любого вызова времени» [22, с. 1734]. А также от того, что «Кризис старой парадигмы образования потребовал и переосмысления роли университета как особой институции в системе подготовки специалистов, способных решать определенный круг задач» [23, с. 34]. Принимая во внимание, что не зависимо от обозначенных парадигмальных изменений, охвативших в том числе и сферу высшего профессионального образования, до сегодняшнего момента общая тенденция, и она фундируется концептом реальности, все еще доминирующим в общественном сознании, сохраняется неизменной и традиционной, остается классической. Такой, какой она была артикулированная теоретически и реализованной практически в социально институализированной системно-иерархически организованной модели под условным названием «классический университет». Современное российское высшее образование генетически восходит к тем формам, которые стали распространяться с 18 в.: «Университеты, получившие впоследствии название «классические», стали складываться в России в XVIII веке» [1, с. 34]. В этой модели философия и, соответственно, философское образование неизменно присутствовало (на различных ролях). В первом российском Санкт-петербургском университете, открытом по указу Петра I от 28 января 1724 г. уже «читались курсы метафизики, логики, красноречия и нравоучительной философии» [24, с. 5] Философия в качестве необходимой и значимой интеллектуально-эвристической процедуры имманентна европейской, и современной российской, образовательной модели. Советский период в этом отношении не явился исключением. Однако, вследствие того, что, с одной стороны, юрисдикция философских инвестиций и функциональной опеки была чрезвычайно расширена и охватила едва ли не все институализированные пайдеветические пространства, с другой стороны, в своем содержательном наполнении так или иначе являлась проводником идеологических директив, после распада СССР, и философия вообще, и философское образование переживает определенный кризис: сокращением ареала распространения. Это связано и с дисциплинарной спецификой данной области, почти всегда в исторических эпохах раритетной, практикуемой в кругу крайне незначительного круга адептов, и с особенностями отечественной философской традиции, до конца не определившейся в собственной идентичности, но также и с обстоятельствами переживаемого в последние 30 лет «непростого отношения» к советскому опыту построения жизни, репрезентативным маркером чаще всего философия и почитается. Не менее значимыми являются и более частные, но тем не менее значимые для определения перспектив развития философского образования, обстоятельства: философия, так же, как и философское образование, исходя из своего предметно-операционного поля, т.е. консервативна «по дисциплинарному понятию» и не откликается на инновационно-технологический призыв-вызов с готовностью. Кроме того, в существующей системе разделения труда статус профессионального философа не слишком привлекателен, но даже и двусмысленен. Получается, что вроде бы никакой опасности полного упразднения философского образования из социального горизонта не существует: гарантом является сама «классическая» модель высшего образования. Пока последняя воспроизводится — беспокойство неоправданно. При этом «социальная значимость» (ценность и статус) практически нулевая. Такова реальность и ее надо принять.

Работа выполнена в рамках исследовательского проекта РФФИ (грант № 20-011-00144 «Теоретическое наследие философии в Ленинграде-Петербурге. Вторая половина XX века»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дианова В.М.** Философское образование в классических университетах России: история и современность // *ΣΟΦΙΑ*. 2014. Vol. 14. С. 73–79.
2. **Кобзарь В.И.** Философский факультет в СПбГУ // *Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений*. 2010. № 5. С. 62–71.
3. **Ибрагимова З.З., Серебряков Ф.Ф.** Философская мысль в Казанском университете // *Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений*. 2011. № 1 (2). С. 54–60.
4. **Завьялова М.** Философский факультет Томского государственного университета (краткий исторический очерк) // *Философское образование. Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений*. 2011. № 1 (2). С. 40.
5. **Павлов А.Т.** Философское образование в России в начале XX века // *Вестник Русской христианской академии*. 2016. Т. 16. Вып. 2. С. 183–177.
6. **Осипов И.Д.** Традиции философского образования в Петербургском университете // *Вестник СПбГУ*. 2016. Сер.17. Вып. 3. С. 54–64.
7. **Немцев М.Ю.** Философия в СССР как предмет и тема истории философии // *Идеи и идеалы*. 2010. Т. 2. № 4 (6). С. 2–18.
8. **Замалеев А.Ф.** О советской философии // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2004. Сер. 6. Вып. 2. С. 4–8.
9. **Порус В.** Феномен Советской философии // *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 154–166.
10. **Левикова С.И.** Философия в системе российского образования // *Современное образование*. 2016. № 4. С. 1–10. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=20911 (дата обращения: 08.06.2021). DOI: 10.7256/2409-8736.2016.4.20911
11. Интернет проект Философия для детей URL: https://www.youtube.com/channel/UC6lYiikII7H2_V0LyQSPjIdw (дата обращения: 08.06.2021).
12. **Мионов В.** Проблема образования в современном мире и философия // *Отечественные записки*. 2002. № 2. С. 8–14.
13. **Невелев А.Б., Кротов А.А., Камалетдинова А.Я.** Современное философское образование: национальный проект // *Вестник Челябинского государственного университета. Философские науки*. 2018. № 2 (412). Вып. 47. С. 114–116.
14. **Камалетдинова А.Я., Розова Е.О.** Стратегии развития философского образования // *Вестник Челябинского государственного университета. Философские науки*. 2017. №1 (397). Вып. 43. С. 82–86.
15. **Зиновьев А.** Заметки об идеологии // *Континент*. 2013. № 152. С. 84–92.
16. *История русской философии / Под общ. ред. проф. А.Ф. Замалеева*. СПб.: Изд-во филос. ф-та СПбГУ, 2012. 354 с.
17. *Русская философия в современном мире: контексты актуальности. Материалы “круглого стола” // Вопросы философии*. М. 2017. № 4. С. 116–138.
18. *Путь в философию. Антология*. М. 2001. 445 с.
19. **Сартр Ж.П.** Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.В. Колядко. М., Иностранная литература, 2000. 635 с.
20. **Ясперс К.** Философия. Книга первая. Философское ориентирование в мире / Пер. А.К. Судакова. М. КАНОН+РООИ Реабилитация, 2012. 384 с.
21. **Резник Ю.М.** Человек вопрошающий. О назначении философа // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки»*. 2014. №1 (33). С. 147–154.
22. **Шиповалова Л.В.** Современная идея университета и возможная легитимация философии // *Философия и культура*. 2015. Т. 11 (95). С. 1734–1741. DOI: 10.7256/1999-2793.2015.11.16373)
23. **Ищенко Е.Н.** Философия в контексте университетского образования // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. 2015. № 2. С. 33–37.
24. **Дудник С.И.** Философское образование в петербургском университете // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2015. Сер. 17. Вып. 4. С. 5–9.

Статья поступила в редакцию 01.09.2021.

REFERENCES

- [1] **V.M. Dianova**, *Filosofskoye obrazovaniye v klassicheskikh universitetakh Rossii: istoriya i sovremennost* [Philosophical education in classical universities of Russia: history and modernity], *ΣΟΦΙΑ*, 14 (2014) 73–79.
- [2] **V.I. Kobzar**, *Filosofskiy fakultet v SPbGU* [Faculty of Philosophy at St. Petersburg State University], *Filosofskoye obrazovaniye: Vestnik Assotsiatsii filosofskikh fakultetov i otdeleniy* [Philosophical education: Bulletin of the Association of Philosophical Faculties and Departments], 5 (2010) 62–71.
- [3] **Z.Z. Ibragimova, F.F. Serebryakov**, *Filosofskaya mysl v Kazanskom universitete* [Philosophical thought at Kazan University], *Filosofskoye obrazovaniye: Vestnik Assotsiatsii filosofskikh fakultetov i otdeleniy* [Philosophical education: Bulletin of the Association of Philosophical Faculties and Departments], 1 (2) (2011) 54–60.
- [4] **M. Zavyalova**, *Filosofskiy fakultet Tomskogo gosudarstvennogo universiteta (kratkiy istoricheskiy ocherk)* [Faculty of Philosophy of Tomsk State University (a brief historical essay)], *Filosofskoye obrazovaniye. Vestnik Assotsiatsii filosofskikh fakultetov i otdeleniy* [Philosophical education. Bulletin of the Association of Philosophical Faculties and Departments], 1 (2) (2011) 40.
- [5] **A.T. Pavlov**, *Filosofskoye obrazovaniye v Rossii v nachale XX veka* [Philosophical education in Russia at the beginning of the twentieth century], *Vestnik Russkoy khristianskoy akademii* [Bulletin of the Russian Christian Academy], 16 (2) (2016) 183–177.
- [6] **I.D. Osipov**, *Traditsii filosofskogo obrazovaniya v Peterburgskom universitete* [Traditions of philosophical education at St. Petersburg University], *Vestnik SPbGU* [Vestnik of St. Petersburg State University], 17 (3) (2016) 54–64.
- [7] **M.Yu. Nemtsev**, *Filosofiya v SSSR kak predmet i tema istorii filosofii* [Philosophy in the USSR as a subject and theme of the history of philosophy], *Idei i idealy* [Ideas and ideals]. 2010 4 (6) (2) (2010) 2–18.
- [8] **A.F. Zamaleyev**, *O sovetskoj filosofii* [About Soviet philosophy], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of the St. Petersburg University]. 6 (2) (2004) 4–8.
- [9] **V. Porus**, *Fenomen Sovetskoj filosofii* [The phenomenon of Soviet philosophy], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia], 11 (2006) 154–166.
- [10] **S.I. Levikova**, *Filosofiya v sisteme rossiyskogo obrazovaniya* [Philosophy in the system of Russian education], *Sovremennoye obrazovaniye* [Modern education]. 4 (2016) 1–10. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=20911 (accessed: 08.06.2021). DOI: 10.7256/2409-8736.2016.4.20911
- [11] *Internet proyekt Filosofiya dlya detey*. Available at: https://www.youtube.com/channel/UC6IYii-II7H2_B0LyQSPjIdw (accessed: 08.06.2021).
- [12] **V. Mironov**, *Problema obrazovaniya v sovremennom mire i filosofiya* [The problem of education in the modern world and philosophy], *Otechestvennyye zapiski* [Domestic notes], 2 (2002) 8–14.
- [13] **A.B. Nevelev, A.A. Krotov, A.Ya. Kamaletdinova**, *Modern philosophical education: national project*, *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofskie nauki* [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philosophical Sciences]. 2 (412) (47) (2018) 114–116.
- [14] **A.Ya. Kamaletdinova, Ye.O. Rozova**, *Strategies for the development of philosophical education*, [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philosophical Sciences], 1 (397) (43) 82–86.
- [15] **A. Zinovyev**, *Zametki ob ideologii* [Notes on ideology], *Continent*, 152 (2013) 84–92.
- [16] *Istoriya russkoj filosofii* [The History of Russian Philosophy], ed. prof. A.F. Zamaleyeva. SPb.: Philos Publishing House. St. Petersburg State University, 2012.
- [17] *Russkaya filosofiya v sovremennom mire: konteksty aktualnosti* [Russian philosophy in the modern world: contexts of relevance] *Materials of the “round table”, Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 4 (2017) 116–138.
- [18] *Put v filosofiyu. Antologiya* [The path to philosophy. Anthology]. M. 2001.
- [19] **Zh.P. Sartr**, *Bytiye i nichto: opyt fenomenologicheskoy ontologii* [Being and nothing: the experience of phenomenological ontology] trans. from. fr., preface, pri-mech. V.V. Kolyadko. M., Foreign literature, 2000.
- [20] **K. Yaspers**, *Filosofiya. Kniga pervaya. Filosofskoye oriyentirovaniye v mire* [Philosophy. The first book. Philosophical orientation in the world, trans. A.K. Sudakov], M. KANON+ROOI Reabelitation, 2012.
- [21] **Yu. M. Reznik**, *Chelovek voproschayushchi. O naznachenii filosofa* [A person who asks questions. About the appointment of the philosopher], *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevsko-*

go. Seriya «Sotsialnyye nauki» [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Social Sciences], 1 (33) (2014) 147–154.

[22] **L.V. Shipovalova**, *Sovremennaya ideya universiteta i vozmozhnaya legitimatsiya filosofii* [The modern idea of the university and the possible legitimization of philosophy], *Filosofiya i kultura* [Philosophy and Culture], 11 (95) (2015) 1734–1741. DOI: 10.7256/1999-2793.2015.11.16373

[23] **Ye.N. Ishchenko**, *Filosofiya v kontekste universitetskogo obrazovaniya* [Philosophy in the context of university education], *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of higher education], 2 (2015) 33–37.

[24] **S.I. Dudnik**, *Filosofskoye obrazovaniye v peterburgskom universitete* [Philosophical education at the St. Petersburg University], *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of the St. Petersburg University], 17 (4) (2015) 5–9.

Received 01.09.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Соколов Евгений Георгиевич

Sokolov Evgeniy G.

E-mail: egslov@gmail.com

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12305
УДК 81"33

НАУЧНЫЙ ДИСКУРС И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В КАЗАХСТАНЕ: НОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ И ВЫЗОВЫ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ

Ш.К. Жаркынбекова¹, В.Е. Чернявская²

¹ Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Нур-Султан, Республика Казахстан;

² Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Статья рассматривает специфику научного дискурса и стандарты представления авторского результата в соответствии со сложившимися культурно-специфическими нормами англоязычной международной коммуникации. В рамках статьи особый ракурс рассмотрения проблемы задан в связи с современной ситуацией в Казахстане, где на государственном уровне инициирован постепенный переход к трилингвизму и овладение казахским, русским, английским языками. Переход к трилингвизму наиболее заметно осуществляется в академической среде Казахстана. Это выдвигает в центр внимания специалистов в различных предметных областях задачу овладения нормами вербализации научного результата и построения публикации в глобальном англоязычном пространстве. Показаны культурно-языковые характеристики научных публикаций казахстанских авторов, отражающие существующие академические традиции к представлению научного результата. Заключение основано на анализе структуры научных статей казахстанских авторов, опубликованных в казахстанских научных журналах в области гуманитарных и естественных наук в 2015–2020 гг.

Ключевые слова: научная коммуникация, научный текст, трансфер знаний, трилингвализм в Казахстане, культурно-языковая специфика.

Ссылка при цитировании: Жаркынбекова Ш.К., Чернявская В.Е. Научный дискурс и лингвистические стратегии в Казахстане: новые приоритеты и вызовы в условиях интернационализации // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 59–69. DOI: 10.18721/JHSS.12305

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

SCIENTIFIC DISCOURSE AND LINGUISTIC STRATEGIES IN KAZAKHSTAN: NEW PRIORITIES AND CHALLENGES IN THE INTERNATIONAL FRAMEWORK

Sh.K. Zharkynbekova¹, V.E. Chernyavskaya²

¹ Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan;

² Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
St. Petersburg, Russian Federation

The present paper discusses the scientific discourse and standards for presenting and foregrounding of the new scientific result in English-language international communication. A special perspective has been set in connection with the current situation in Kazakhstan, where at the state level a gradual transition to trilingualism and thus mastery of the Kazakh, Russian, and English languages was initiated. The transition to trilingualism is most noticeably carried out in the academic sphere and scholarly communication. In this framework, the focus is on mastering the norms of verbalizing a scientific result and producing a publication according to the sociocultural norms and patterns of English-based communication. The

paper discusses cultural and linguistic characteristics of scientific publications of Kazakhstani authors that reflect the existing academic traditions for the presentation of scientific results. The analysis is based on research papers in the field of humanities and natural sciences in 2015–2020 published in Russian and Kazakh languages by Kazakhstani authors.

Keywords: science communication, scientific text, knowledge dissemination, trilingualism in Kazakhstan, cultural specifics.

Citation: Sh.K. Zharkynbekova, V.E. Chernyavskaya, Scientific discourse and linguistic strategies in Kazakhstan: new priorities and challenges in the international framework, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 59–69. DOI: 10.18721/JHSS.12305

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

В современном Казахстане на государственном уровне поставлена задача поэтапной реализации амбициозного проекта «Триединство языков», что предполагает массовое овладения гражданами Казахстана трех языков, казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения и английского – языка интеграции в глобальный мир. В соответствии с концепцией языковой политики Республики Казахстан, русский язык определяется как основной источник информации в повседневной коммуникации, в различных областях науки и техники. При этом интеграция в мировое экономическое пространство предполагает знания мировых языков, в частности, английского языка. Сложившийся столетиями и свойственный для казахстанского общества билингвизм (знание казахского и русского языков) начинает сменяться полиязычием. Проект был предложен президентом Казахстана Н. Назарбаевым¹, впервые обсуждался в 2006 году, и его реализация осуществлялась согласно «Дорожной карте развития трехязычного образования на 2015–2020 годы». Предложенное триединство рассматривается как существенный фактор укрепления общественного согласия в том контексте, что сохранение других национальных языков и культур является государственной задачей. Переход к трилингвизму непростая, поэтапная задача, сейчас наиболее заметно осуществляется в академической среде, в образовании. Образование в Казахстане должно стать конкурентоспособным и высококачественным, создающим возможность для выпускников казахстанских школ продолжить обучение в зарубежных вузах. Триязычие рассматривается как одна из базовых компетенций наряду с евразийской поликультурностью, коммуникативностью и технократичностью.

Опора на английский язык как *lingua franca* в академической коммуникации отражает общую тенденцию в мире. Сегодня наука «говорит по-английски», глобализация предполагает «глобанглизацию». При этом обращение к этой проблеме предполагает осознание следующего принципиально значимого положения: интернационализация науки и коммуникация на английском языке означает не только и не столько структурно ориентированное знание английского языка, лексики и грамматики, сколько знание и овладение культурно-специфичными нормами и образцами вербализации научного результата в форме текста. Трансфер знаний предполагает знание культурно-обусловленных моделей построения публикации. Традиция изучения социокультурной специфики научных текстов и национальной (идиоэтнической) специфики стилей мышления заложена в разработках М. Клайна [1, 2] и глубоко проработана в публикациях 2000–2020 гг. применительно к немецкой [3, 4], английской (англо-саксонской) [5], российской традиции [6–10]. О культурно-специфических традициях в финском научном дискурсе см.: [11], в японском научном дискурсе [12].

¹ Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. Март 2006 г. https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-na-nazarbaeva-narodu-kazahstana-mart-2006-g

Точкой отсчета для современных дискуссий в этой связи является следующее обстоятельство: сегодня в научной коммуникации сложился определенный языковой и культурный редуционизм, а именно доминирование англо-американской традиции и соответственно культурно-специфического образца построения и восприятия научного текста. Это значит, что сложились различные культуры научной экспертизы, то есть рецензирования и оценки научного результата, представленного в форме текста. Не соблюдая нормы и стандарты структурирования публикации, автор может показаться непоследовательным и нелогичным. Нарушив культурно-специфические образцы научного стиля, автор будет выглядеть чуждо и не вызовет доверия, ср.: «By breaking rules of a text linguistic type a writer may appear incoherent or illogical; by breaking cultural specific rhetoric rules a writer may seem exotic and command low credibility» [11; с. 12]. Успешность публикации, то есть ее включение в научный дискурс, внимание специалистов и экспертов в предметной области, конвертируемое в цитирование, обуславливается тем, насколько она соответствует стандартам построения научного текста в англо-американской социокультурной практике.

Казахстанские ученые активно интегрируются в мировое научное сообщество. При этом остается существенной та проблема, которая характерна не только для Казахстана, но и артикулирована во многих дискуссиях российскими исследователями применительно к российским реалиям: многие авторы не владеют или не вполне соблюдают текстовые нормы и правила представления научного результата в форме публикации, ориентированной на международные образцы. Так, в Казахстане введены новые нормы для адаптации действующих критериев к международным требованиям. Речь идет о повышении ответственности редакционной коллегии научных журналов, деятельность которых включает в себя двойное слепое рецензирование, обязательные рецензии зарубежных специалистов, проверка на заимствования, транспарентность всего процесса публикации, онлайн система подачи и рецензирования статей, требования по этике и академической честности и т. п. В новых требованиях четко прописывается необходимость соблюдения строгой структуры научной статьи, которая должна содержать название, аннотацию, ключевые слова, основные положения, введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, информацию о финансировании (при наличии), список литературы. В каждой оригинальной статье (за исключением социально-гуманитарного направления) должна обеспечиваться воспроизводимость результатов исследования, описываться методология исследования с указанием происхождения оборудования и материалов, методов статистической обработки данных и других способов обеспечения воспроизводимости².

Тем не менее основной проблемой остается незнание (недостаточное соблюдение) речевого стандарта научно-исследовательской статьи, которая является моделируемым научным текстом. Корректное представление научного результата в международном пространстве не сводится только к корректной английской терминологии, но в значительной степени предполагает адекватную форму в представлении и обосновании новизны, авторского вклада, доказательности и аргументации. Исторически сложившийся в советский период научный стиль все еще значительно проявляется в современной практике казахстанских авторов.

В рамках публикации мы ставим целью показать некоторые культурно-языковые характеристики научных публикаций казахстанских авторов, отражающие существующие академические традиции в представлении научного результата. Был проведен анализ научных статей на русском и казахском языках, опубликованных в казахстанских научных журналах в области гуманитарных и естественных наук в 2015–2020 гг., таких как «Вестник ЕНУ им. Л. Н. Гумилева», «Вестник КазНУ им. аль-Фараби», «Известия НАН РК», «Доклады НАН РК», «Вестник НАН РК», «Вестник КарГУ им. Е.Букетова», «Вестник КазНПУ им. Абая», «Вестник КазНТУ им. К. Сатпаева», «Наука и жизнь Казахстана», «Доклады Казахской академии образования» и др. Объем корпуса

² Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 апреля 2020 года № 170. по внесению изменений в приказ «Об утверждении требований к научным изданиям для включения их в перечень изданий, рекомендуемых для публикации результатов научной деятельности». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013409>

50 статей. В текстах в процессе анализа принимались во внимание языковые единицы, номинирующие гипотезу, идею, авторский результат, исследовательские процедуры, включая оценку, формулирование выводов.

В предлагаемых суждениях мы сначала представим теоретико-методологический контекст изучения проблемы и характеристику сложившихся подходов к формулированию и выдвижению результата в научном дискурсе и далее, укажем те лингвистические и прагматические характеристики научного стиля казахстанских авторов, которые отличают их от доминирующей риторики представления авторского результата в соответствии со сложившимися международными стандартами.

Выдвижение результата в коммуникативном аспекте

Центральной темой в рамках предлагаемых рассуждений является выдвижение научного результата в дискурсе. Выдвижение предполагает структурное и содержательное позиционирование информации, позволяющее организовать текст так, чтобы сконцентрировать внимание адресата на наиболее значимых смыслах. Проблема выдвижения и вообще, представления научного результата возникла в результате осмысления новых приоритетов научной коммуникации в конце XX – начале XXI века. Научно-исследовательская деятельность существует в конкурентной ситуации между исследовательскими группами, научными школами, институтами в национальном и интернациональном масштабе. Целенаправленное структурирование информации, обеспечивающее ее полноценное извлечение из различных источников и оперативное представление для систем образования и науки, стало условием развития общества и экономики знаний.

В современных условиях сложилось представление о том, что продвижение результата, или обеспечение его заметности связано преимущественно с публикацией в рейтинговом международном издании. Соответственно, заметность результата определяется качеством журнала, его индексируемостью в ведущих базах данных Scopus, Web of Science, импакт фактором и метаданными издания, обеспечивающим видимость публикации и ее цитирование. Заметность публикации создается ее правильной идентификацией через метаданные статьи и метаданные журнала, его качественный сайт, doi публикации, способствующей нахождению статьи и ее цитированию. Основная стратегия продвижения научного результата предполагает его наилучшее представление в информационных поисковых системах. Понятный для многих лозунг «Publish or perish!» может быть сформулирован сегодня иначе: «Индексируйся или погибнешь!». Существует и другой аспект обеспечения научной заметности. Специфика распространения знания в науке обуславливается языковым фактором. Знание опосредовано лингвистически. Языковой фактор предполагает два взаимосвязанных уровня. Во-первых, уровень представления научного результата в тексте, то есть оптимальное языковое выражение в структуре публикации. Выдвижение может быть описано с опорой на понятие *прагматическое фокусирование*, что означает систему формальных и семантических средств привлечения внимания читателя. Во-вторых, выдвижение действует как совокупность коммуникативно-речевых приемов, обеспечивающих внимание специалистов и экспертов к данному тексту (новому результату). Таким образом, лингвистические средства и приемы выдвижения оказываются в точке пересечения нескольких актуальных направлений. Это *научная коммуникация (Science communication)* – область знания, занимающаяся взаимодействием науки и общества, популяризацией научного результата, представления результата для неэкспертов, предполагает взаимодействие ученых и специалистов PR, научных журналистов, коммуникаторов, популяризирующих науку. Сложилось направление, обозначаемое как *коммуникация в науке (scientific communication)*, это часть социологии науки, характеризующая особенности формальной и неформальной коммуникации среди ученых, роль неформальных каналов в продвижении научного знания. Сформировалось как отдельное

направление *академическое письмо* (*academic writing, academic publishing, scholarly communication*) как дидактически ориентированное направление, составляющая коммуникативно ориентированной подготовки специалиста, нацеленная на корректное написание исследовательской статьи, проекта на английском языке в соответствии с правилами научного стиля.

Научно-исследовательская статья в трансфере знаний

В формировании научного знания выделимы два различных этапа: на первом — ученый получает новый результат и на втором этапе представляет его в форме публикации в существующий дискурс. По выражению Д. Прайса, научная статья стала в XX веке «атомом научной связи». На рубеже веков тенденция представлять исследовательский результат в форме журнальных статей в специализированных профессиональных журналах только усилилась. Такой подход, однако, традиционен для европейской и американской академической культуры и существенно отличается от российской традиции, где приоритет отдавался монографиям как итоговым системным публикациям, обобщающим результаты многолетних исследований.

Научно-исследовательская статья квалифицируется как первое звено научного дискурса, она существует вместе с обзором, монографией, учебником как самостоятельными жанрами. Научная статья имеет строго заданную структуру. В языковой форме фиксируется процесс получения и выражения знания в языковой форме. Для исследовательской статьи на английском языке в большинстве индексируемых периодических журналов действует IMRAD-формат (аббревиатура от английского обозначения структурных элементов научной статьи Introduction Введение, Methods Методы, Results Результаты, Discussion Интерпретация, Обсуждение). Это стандартизированная модель рекомендована для эмпирических исследований, и может, как правило, характеризовать теоретические и обзорные исследования. Структура статьи по формату IMRAD может быть образно представлена в виде песочных часов: информация оформляется от общего (характеристика проблемной ситуации, гипотеза, идея) к конкретной задаче, создается фокус на сформулированной исследовательской проблеме и снова происходит переход от конкретного вопроса к общему исследовательскому контексту. Таким образом смысловая и композиционная структура научного текста моделируют систему операций получения, обоснования и презентации научного результата. Англо-саксонский научный стиль характеризуется как подчеркнуто диалогичный, обращенный к адресату. Научные тексты, написанные по-английски англо-американским автором сконцентрированы на способе, форме его представления читателю и доказательности для читателя³ [1, с. 238].

При отклонении рукописи в международные индексируемые журналы как основания называются несфокусированность предмета, исследовательского вопроса (*absence of focused research questions*); недостаточная представленность в изложении релевантной библиографии (*poor contextualisation of relevant literature and study setting*); расхождение теоретических положений и процедуры анализа (*a lack of integration and elaboration of theoretical and analytical frameworks*); противоречивость и недостаточность аргументации, неадекватное представление результатов исследования (*troublesome juxtaposition of reason/argument and narrative; inadequate level of data presentation and data analysis*).

Понимание научной статьи как моделированного текста означает следующее. В тексте отражен результат как единство онтологических компонентов знания: «старое — новое — прогностическое». И также в тексте, понимаемом как процесс научного познания, отражена последовательность мыслительных этапов: «постановка проблемы — идея — гипотеза — доказательство / обоснование — вывод — научный прогноз» и их методологическую характеристику.

³ Показателен пример из критического отзыва рецензента, представленный после слепого рецензирования рукописи статьи в международный англоязычный журнал («Blind Peer-Review»): «I find this an interesting approach, but the explanation is confusing. I am used to reader-oriented writing rather than writer-oriented writing, and have an expectation that new, unfamiliar concepts will be explicitly defined and explained».

Факторы заметности научной публикации

Показательны данные опроса авторов высоко цитируемых публикаций, нацеленного на выявление позиций, по которым сами высокоцитируемые исследователи определяют научное качество и те факторы, которые влияют на внимание со стороны специалистов. Так, проведенный среди голландских авторов опрос показал, что приоритетное значение имеют эпистемические критерии: 55 % авторов называют новизну, оригинальность и методологическую точность, 23% – поступательность, развитие исследовательской области как критерий качественного результата. 10% отдается в пользу инструментального характера исследования, его широкого применения, возможности использовать в других предметных областях, 12% опрошенных связывают превосходство результата с социально обусловленными характеристиками: заметность и признание среди коллег [13, с. 385]. Эти выводы могут быть дополнены другими данными опроса высокоцитируемых авторов в 22 областях знания относительно причин активного цитирования их работ. Данные интерпретировались на основе качественного контент-анализа авторских комментариев и выделения ключевых слов в ответах на вопрос. Выделено четыре основания для активного цитирования работ: тема представляет интерес для сообщества – 29%, новизна авторского вклада – 25%, практическая применимость результата – 24%, теоретическая значимость авторского результата – 21% [14]. Таким образом, сформулированная новизна, авторский вклад являются одним из ключевых факторов, принимаемых во внимание в экспертизе публикации.

В определении новизны и авторского вклада мы руководствуемся следующим определением. Новым следует считать полученный лично автором(-ами) результат, представленный в тексте и диалектически противопоставленный известному, существующему в научном обороте знанию. Новое научное знание должно удовлетворять требованиям нетривиальности. Соответственно, научно старое знание понимается как известное, которое к моменту создания нового результата существовало в дискурсе и входило в систему объективных, доказанных ранее фактов, подр.: [6, с. 106; 7, с. 15–16]. В проекции на структуру научного текста это означает, что научно новое знание не тождественно коммуникативно новому знанию, то есть фрагменту содержания, впервые выражаемому в данном тексте. Коммуникативно новым может быть и известное и собственно авторское знание. Языковая выражение нового происходит от одной ментальной фазы к другой – от идеи, гипотезы к аргументации и выводам и через взаимодействие с предшествующим знанием.

Представление нового авторского знания неразрывно связано с представлением проблемной ситуации. Проблема выступает основой поисковой активности, Формирование проблемы является исходной точкой для представления нового исследования в его целеполагании, доказательности и перспективности. Постановка проблемы есть одновременно и переход к ее разрешению. Выраженность в тексте проблемной ситуации может быть положена в основу характеристики «образа автора», осознает он это или нет, то есть глубины, детальности его владения историей вопроса, методологии и методики анализа. Критическая оценка предшествующей литературы и выявление открытых вопросов, противоречий, лакун является ключевым основанием для собственного авторского исследования. На основании критической оценки предшествующих публикаций возможно выдвижение актуальности и новизны, обоснование гипотезы нового исследования. Лингвистическое выражение нового результата предполагает анализ и оценку сделанного предшественниками. Этот процесс предстает неразрывно связанным с оценочными действиями автора текста: принимаю/отрицаю, объективно/сомнительно, целесообразно/нецелесообразно и т. п.

Культурно-языковая специфика формулирования результата в текстах казахстанских авторов

Наши наблюдения показывают, что в современных публикациях казахстанских авторов на русском и казахском языках учитывается и отражается структура представления авторского результата. Научно-исследовательские статьи построены в соответствии с представленной выше

моделью IMRAD, с соблюдением эталонных компонентов композиции текста. При этом обратим внимание на определенную специфику в риторике. Не претендуя на полноту и окончательность характеристик, выделим здесь некоторые аспекты культурно-специфических стратегий научного формулирования.

Эта специфика проявляется, во-первых, в выраженном хеджировании оценочного отношения автора к предшествующим исследованиям. Иными словами, для казахстанских авторов характерно некатегоричность при выражении собственной позиции, смягчение оценок. «Хеджинг» (от английского глагола to hedge: to be surrounded or enclosed by something) проявляет себя как особый коммуникативный прием вежливости по отношению к адресату. Вообще, следует исходить из того, что некатегоричность – стилевая черта научной речи, обусловленная этически, сложившимися традициями научного познания и коммуникации. В некатегоричности суждений проявляется коллективный характер научного познания. Хеджинг позволяет уйти от прямого высказывания и оценки, уменьшить категоричность высказывания и снизить ответственность автора за утверждения, которые он делает [2, 5]. Цель хеджинга в этом случае этикетна – пригласить реципиента к диалогу, получить обратную связь, подр.: [15]. Для казахстанских авторов этикетная функция хеджинга выходит на первый план, см.: [16–18].

По нашим наблюдениям, эксплицитная авторская оценка предшествующих исследований, как позитивная, так и негативная, эксплицитное оценочное сравнение предшествующих исследований по теме не являются стандартными коммуникативно-речевыми действиями авторов, отраженными в текстовой структуре. Казахстанские авторы, представляя историю вопроса и существующие исследования по теме, не стремятся проявлять свою позицию, предпочитая описывать историю изучаемого вопроса нейтрально. Это проявляется также в том, что выдвижение исследовательской проблемы и формулирование темы исследования в текстовой ткани происходит, в основном, с опорой на то, что исследовательская проблема представляет интерес, актуальна, но не через демонстрацию ее недостаточной изученности. Критика существующих публикаций, выявление слабых позиций, лакун, недостатков нетипична, равно как нетипично категоричное позиционирование собственного мнения.

Соответственно, в композиции публикации не представляются развернуто такие композиционно-прагматические блоки, как «представление авторской позиции», «гипотеза, идея». Эти блоки редуцированы и совмещены с другими в структуре текста.

Опровержение как разновидность доказательства, направленного на установление ложности какого-либо утверждения, не характерно на этапе аргументации. Типичными, повторяющимися формами доказательства являются рассуждение, подтверждение, функция которого засвидетельствовать достоверность определенного тезиса, и обоснование, то есть установление целесообразности какого-либо действия или утверждения. В языковой структуре эта прагматическая характеристика отражена большей долей цитирования и косвенной речи, ссылок на работы предшественников. Для казахоязычных авторов при аргументировании результатов характерна опора на мнение других ученых.

Выражение несогласия или опровержения не имеет яркого проявления в научной аргументации в казахских статьях.

Одно из объяснений, возможно, дает традиция и практика проявления солидарности в казахстанской культуре. Другой причиной может быть также соблюдение принципа вежливости, что не позволяет прямо выражать несогласие и критику. Следует также признать, что значимым сдерживающим фактором для других и в особенности молодых авторов является статус других исследователей, их авторитет и сложившаяся позиция в науке, в административной деятельности, редакционной коллегии журналов.

При представлении проведенного исследования казахстанские исследователи информируют о полученных результатах, преимущественно представляя фактическую информацию, без экс-

плицирования своего оценочного отношения к ней. Представляется, что для них важнее сама фактическая информация, сообщение о фактах, явлениях, процессах, а не ее интерпретация. В исследованных текстах казахстанские авторы используют меньше аргументов, с помощью которых они могли бы объяснять полученные результаты, подвести к выводам, используя языковые средства убеждения.

В текстах в большом количестве представлены языковые единицы, смягчающие и ограничивающие формулировки, позволяющие говорящему оградить себя от возможной критики или защититься от ошибочной интерпретации. Характерны языковые единицы и обороты: *к сожалению (не рассмотрены), в определенной степени открыт вопрос, в какой-то мере, все еще остается актуальным вопрос* и др. Категоричная модальность окончательности суждений при выражении авторского знания не прослеживается в текстах казахстанских авторов. Типичные примеры в контексте таковы:

Вслед за Рут Водак, мы также полагаем, что такой анализ возможен в двух уровнях.

Итак, трудно не согласиться с точкой зрения автора (...), так как стереотипы позволяют человеку составить представление о мире в целом, и выйти за рамки своего узкого социального, географического и политического мира.

Мы отдаем себе отчет, что результаты получены на основе промежуточных результатов, поэтому не претендуем на абсолютную значимость результатов.

Кейбір аударматанушылар реалияларды аудару мәселесін аударматанудың теориясымен сабақтастырады. Әрине, бұл жерде теориялық қазғидаларға сүйенудің маңызы үлкен. Солай дегенмен, реалияларды аудару аударма теориясының қазғидаларына негізделеді деп біржақты айтуға болмайды. Шындығына келгенде, реалияларды аудару аударма теориясынан шықпайды, аударма теориясы реалияларды тану, пайымдау, аудару тәжірибесінен шығады. Сондықтан, реалияларды аудару мәселесін нақты, салыстырмалы талдау негізінде пайымдаған дұрыс.

Во-вторых, отметим, что в представлении научного результата в казахстанских текстах не типично местоимение первого лица единственного лица *мен* или притяжательного прилагательного *менің*. В казахстанской научной культуре самономинация автора/субъекта речи до сих пор считается неправильной этикой общения. Напротив, представляется, что автор выступает не только от своего имени, но от имени других субъектов научного сообщества и особенно своего научного руководителя, как в случаях с представлением результатов диссертации. В этом случае собирательное местоимение *біз* и притяжательное местоимение *біздің* отражают сложившиеся стандарты поведения в научной коммуникации.

Изученная выборка текстов показала также нетипичность прямого обращения к адресату с помощью местоимений второго лица или конструкциями повелительного наклонения, типа *обратите внимание, посмотрите, сравните* и вовлечения его таким образом в диалог. Подобные формулировки в диалогической функции характерны для текстов англо-американских авторов на английском языке. Метадискурсивные средства выражения оценки, уверенности и неуверенности свидетельствуют об авторском проявлении в научном тексте, которые являются элементами персуазивной стратегии письма. Авторы должны эксплицитно или имплицитно в убедительной форме представляют свое исследование, пользуясь всеми возможными языковыми ресурсами в рамках жанра научной статьи.

Заключение

Используя понятие «модель», «стандарт» применительно к научному тексту, мы осознаем, что не существует схем представления результата в научном дискурсе, как не существует однозначно действующих приемов обеспечения востребованности результата. Существуют подтвержденные закономерности, обуславливающие успешное вхождение авторского результата в научный дискурс. Изучение культурно-специфических академических традиций не ставит цель свести все

многообразии подходов к одной модели. При этом безусловно следует учитывать, что научное знание должно быть представлено научному сообществу конвенциональным способом. Текст, построенный по правилам одной социокультурной практики, может оказаться неадекватным при восприятии специалистом, сформированным в рамках другой академической традиции. Коммуникативно-речевые стратегии, оптимально фокусирующие авторский результат в аспекте его приемственности и поступательности, имеют существенное значение при его оценке и использовании в научном дискурсе. Это касается в наибольшей степени гуманитарного знания и гуманитарного научного текста. Доминирование английского языка в международном общении обуславливает невнимание к тем публикациям, которые традиционно представляются на родном языке ученого. Перед национальными исследователями и авторами публикаций встает своего рода лингвистический вызов и необходимость осознанного и намеренного выдвижения своего результата. Автор публикации должен быть прагматически ориентирован на технологию представления нового знания в научный дискурс.

Статья подготовлена в рамках проекта «Лингвистические стратегии в казахстанском академическом дискурсе» по грантовому финансированию МОН РК на 2021 г., ИРН АР09562708.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Clyne M.** Cultural differences in the organization of academic text, *Journal of pragmatics*. 1987. Vol. 11. Pp. 217–247.
2. **Clyne M.** Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. *Fachtextpragmatik*, H. Schröder (Hg.). Tübingen, 1993.
3. **Franck N., Stary J.** Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Stuttgart: UTB, 2007.
4. **Chernyavskaya V.E.** “Monoculture of the Mind” and Cultural Diversity in Knowledge Dissemination // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2017. Vol. 2. No. 10. Pp. 220–228.
5. **Hyland K.** *Disciplinary Discourses: Social Interaction in academic Writing*. London: Longman, 2000.
6. **Баженова Е.А.** Специфика смысловой структуры научного текста и его композиции // *Стилистика научного текста (общие параметры)*. Том 2, ч. 1. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1996. С. 158–235.
7. **Данилевская Н.В.** Роль оценки в механизме развертывания научного текста. Пермь: ПГУ, 2005.
8. **Чернявская В.Е.** Выдвижение нового знания в структуре публикации (на материале научно-исследовательской статьи по лингвистике) // *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2017. № 5. С. 99–107.
9. **Чернявская В.Е.** Плагиат как социокультурный феномен // *Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов*. 2011. Т. 3 (69). С. 26–31.
10. **Беляева Л.Н., Чернявская В.Е.** Научный и технический текст и информация 4,0: ключевые задачи при создании структурированного контента // *Научно-технические Ведомости СПб ГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2019. Том 10, № 2. С. 53–63. DOI 10.18721/JHSS.10205
11. **Mauranen A.** *Cultural Differences in Academic Rhetoric: a Textlinguistic Study*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1993.
12. **Noguchi J.** *The Science Review Article. An opportune Genre in the Constrution of Science*. Peter Lang, Bern, 2006.
13. **Tussen R.J., Visser M.S., van Leeuwen T.N.** Benchmarking international scientific excellence: are highly cited research papers an appropriate frame of reference? // *Scientometrics*. 2002. Vol. 54, № 3. Pp. 381–397.
14. **Small H.** Why authors think their papers are highly cited // *Scientometrics*. 2004. Vol. 60, № 3. Pp. 305–306.
15. **Safronenkova E.L.** Hedging vs Tolerance in Presenting the Scientific Result in Research articles (Based on English Rsearch Articles of the Humanities Field) // *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*. 2019. Т. 10, № 3. С. 51–57. DOI: 10.18721/JHSS.10305

16. **Жаркынбекова Ш.К., Байбатырова А.А.** Выражение авторской позиции в научных статьях: метадискурсивные стратегии создания межличностных отношений // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2019. Т. 16. № 2. С. 188–213. DOI: 10.21638/spbu09.2019.203

17. **Байбатырова А., Жаркынбекова Ш.К.** Риторика русскоязычного академического дискурса: стратегии представления знаний в научных статьях по лингвистике // Вестник ПГУ им. Торайгырова. 2018. № 4. С. 53–64.

18. **Байбатырова А., Жаркынбекова Ш.К.** Когнитивные и метадискурсивные структуры научного текста // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: материалы межд. Научно-метод. конференции. Астана: Изд-во ИП “Дана”, 2018. С. 32–42.

Статья поступила в редакцию 07.08.2021.

REFERENCES

[1] **M. Clyne**, Cultural differences in the organization of academic text, *Journal of pragmatics*, 11 (1987) 217–247.

[2] **M. Clyne**, *Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Fachtextpragmatik*, H. Schröder (Hg.). Tübingen, 1993.

[3] **N. Franck, J. Stary**, *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. Stuttgart: UTB, 2007.

[4] **V.E. Chernyavskaya**, “Monoculture of the Mind” and Cultural Diversity in Knowledge Dissemination, *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2 (10) (2017) 220–228.

[5] **K. Hyland**, *Disciplinary Discourses: Social Interaction in academic Writing*. London: Longman, 2000.

[6] **Ye.A. Bazhenova**, Spetsifika smyslovy struktury nauchnogo teksta i yego kompozitsii [The specifics of the semantic structure of a scientific text and its composition], *Stilistika nauchnogo teksta (obshchiye parametry) [The style of the scientific text (general parameters)]* Vol. 2, part 1. Perm: Izd-vo Permskogo un-ta, 1996. Pp. 158–235.

[7] **N.V. Danilevskaya**, Rol otsenki v mekhanizme razvertyvaniya nauchnogo teksta [The role of evaluation in the mechanism of scientific text deployment]. Perm: PGU, 2005.

[8] **V.Ye. Chernyavskaya**, Vydvizheniye novogo znaniya v strukture publikatsii (na materiale nauchno-issledovatel'skoy stati po lingvistike) [The promotion of new knowledge in the structure of the publication (based on the material of a research article on linguistics)], *Filologicheskiye nauki. Nauchnyye doklady vysshey shkoly [Philological sciences. Scientific reports of the higher school]*, 5 (2017) 99–107.

[9] **V.Ye. Chernyavskaya**, Plagiat kak sotsiokulturnyy fenomen [Plagiarism as a socio-cultural phenomenon], *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo universiteta ekonomiki i finansov [Proceedings of the St. Petersburg University of Economics and Finance]*, 3 (69) (2011) 26–31.

[10] **L.N. Belyaeva, V.E. Chernyavskaya**, Scientific and Technical Texts in the framework of Information 4.0: content analysis and text synthesis, *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 10 (2) (2019) 53–63. DOI: 10.18721/JHSS.10205

[11] **A. Mauranen**, *Cultural Differences in Academic Rhetoric: a Textlinguistic Study*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1993.

[12] **J. Noguchi**, *The Science Review Article. An opportune Genre in the Construction of Science*. Peter Lang, Bern, 2006.

[13] **R.J. Tussen, M.S. Visser, T.N. van Leeuwen**, Benchmarking international scientific excellence: are highly cited research papers an appropriate frame of reference? *Scientometrics*, 54 (3) (2002) 381–397.

[14] **H. Small**, Why authors think their papers are highly cited, *Scientometrics*, 60 (3) (2004) 305–306.

[15] **E.L. Safronenkova**, Hedging vs Tolerance in Presenting the Scientific Result in Research articles (Based on English Research Articles of the Humanities Field), *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 10 (3) (2019) 51–57. DOI: 10.18721/JHSS.10305

[16] **Sh.K. Zharkynbekova, A.A. Baybatyrova**, Expressing an authorial stance in research articles: metadiscursive strategies for establishing interpersonal relations, *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 16 (2) (2019) 188–213. DOI: 10.21638/spbu09.2019.203

[17] **A.A. Baybatyrova, Sh.K. Zharkynbekova**, The rhetoric of the Russian language-based academic discourse: the moves for presenting knowledge in linguistics research articles, *Toraigrov University Bulletin*, 4 (2018) 53–64.

[18] **A.A. Baybatyrova, Sh.K. Zharkynbekova**, Kognitivnyye i metadiskursivnyye struktury nauchnogo teksta [Cognitive and metadiscursive structures of a scientific text], *Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku i literature: materialy mezhd. Nauchno-metod. konferentsii* [Text in the system of teaching the Russian language and literature: materials of the International Conference. Scientific method. Conferences], Astana: Izd-vo IP “Dana”, 2018. Pp. 32–42.

Received 07.08.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Жаркынбекова Шолпан Кузаровна
Zharkynbekova Sholpan K.
E-mail: zharkyn.sh.k@gmail.com

Чернявская Валерия Евгеньевна
Chernyavskaya Valeria E.
E-mail: tcherniavskaia@rambler.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12306
УДК 81-13

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ НАУКИ И ПРОБЛЕМА НАУЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Н.Н. Трошина

Институт научной информации по общественным наукам РАН,
Москва, Российская Федерация

Показана связь интернационализации сферы науки и высшего образования, реализуемой в соответствии с принципом “*English only*”, т.е. как англификация этой сферы, и изменений в современной парадигме научной культуры. Анализ учитывает исследования по методологии научного познания, социологии науки, когнитивной лингвистики и теории дискурса. Современный научный дискурс в его письменном и устном вариантах характеризуется явным доминированием английского языка не только в международном общении, но и в расширяющемся использовании этого языка внутри неанглоязычных стран на научных конференциях, в деятельности научных издательств и в проведении многих учебных программ в вузах на английском языке. Это свидетельствует о том, что интернационализация науки трактуется как сужение сферы использования других коммуникативно мощных европейских языков. Такой подход к организации научного процесса противоречит важным положениям международных документов, регулирующих международное сотрудничество в области научных исследований и высшего образования. Сложившаяся ситуация обусловлена влиянием, прежде всего, американской системы высшего образования и общеэкономическим влиянием англоязычных стран, в связи с чем английский язык квалифицируется в специальной литературе как экономическая переменная в области науки и образования. Обеднение языковой базы современной науки, т.е. использование преимущественно английского языка в различных областях знания приводит к вытеснению из этой сферы огромного пласта накопленного знания, вербализованного на других языках и отражающего научную культуру других стран, а также стиль научного мышления в других культурах. В связи с этим сокращаются возможности реализации гносеологически разнообразных подходов при решении научных задач, так как владение другими языками не только расширяет способ мышления, но и изменяет имевшийся ранее.

Ключевые слова: интернационализация науки, моноязычие, многоязычие, гносеологическое разнообразие, научная культура, культурная парадигма, научный стиль.

Ссылка при цитировании: Трошина Н.Н. Интернационализация науки и проблема научной культуры в эпоху глобализации // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 70–80. DOI: 10.18721/JHSS.12306

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

INTERNATIONALIZATION OF SCIENCE AND THE PROBLEM OF SCIENTIFIC CULTURE IN THE EPOCH OF GLOBALIZATION

N.N. Troshina

Institute of Scientific Information for Social Sciences
of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

The paper shows a relation between internalization of science and higher education falsely interpreted as anglicization of this sphere and changes in modern paradigm of scientific culture. The analysis is based on researches done according to the methodology of scientific knowledge, sociology of science,

cognitive linguistics and discourse theory. Modern scientific discourse in its written and oral variants is characterized by the obvious domination of the English language in international communication. It is also in a wider use inside the non-English speaking countries: in scientific conferences, in the activity of scientific publishing houses, and in carrying out of many educational programs in English at universities and colleges. It shows that internalization of science is interpreted improperly as reduction of the area where other communicatively powerful European languages can be used. Such approach towards organization of a scientific process contradicts significant provisions of basic international documents, which regulate the international cooperation in the field of scientific research and higher education. The existing situation is caused by the influence, first, of the American system of higher education and by the general economic influence of English-speaking countries, for which reason the English language is qualified in special literature as an economic variable in the field of science and education. Impoverishment of the language base in modern science leads to the exclusion of the great layer of accumulated knowledge articulated in other languages from this sphere. This knowledge shows the scientific culture of other countries, as well as the style of scientific thinking in other cultures. Therefore, the possibilities to carry out epistemologically different approaches upon solving scientific problems are reduced, because second language skills not only expand the way of thinking, but also change the one available before.

Keywords: internalization of science, monolingualism, polylingualism, epistemological diversity, scientific culture, cultural paradigm, scientific style.

Citation: N.N. Troshina, Internationalization of science and the problem of scientific culture in the epoch of globalization, *Society. Communication. Education*, 12 (3) (2021) 70–80. DOI: 10.18721/JHSS.12306

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Под сферой науки в настоящей статье понимается общее пространство научных исследований и высшего образования. Обе эти сферы испытывают в эпоху глобализации сильное влияние экономических факторов, причем одним из проводников этого влияния стал сегодня английский язык, в связи с чем в специальной литературе английский язык квалифицируется как «экономическая переменная в сфере образования» (*bildungsökonomische Variable*) [1]. Структура научной сферы с ее требованиями к издательской деятельности, организации учебного процесса в высшей школе закрепляется в сознании участников этой сферы средствами английского языка, вербализовавшим такие понятия, как *human resources management* «управление кадрами», *quality management* «управление качеством», *management change* «управление преобразованиями». Содержание этих понятий определяется ведущими американскими университетами, руководствующимися принципом англификации науки: то, что произведено не на английском языке, всерьез не воспринимается, подчеркивает профессор Загребского университета, член президиума Центра по европейскому образованию З. Германн [1, с. 131]. Этому влиянию подвергаются вузы в неанглоязычных странах, в том числе и в Германии, которая по праву может гордиться достижениями своей науки, так как вплоть до середины XX века она прочно удерживала лидерство в этой сфере. Сегодня крупнейшие немецкие университеты превращаются в так называемые «бизнес-университеты / коммерческие университеты» (*unternehmerische Universitäten*), чтобы завоевать прочное положение на рынке труда для своих выпускников и преподавателей, пишет З. Германн [1; см. также: 2, с. 109].

Перевод науки на экономическую основу поддерживается так называемым импакт-фактором журналов (*Impact Factor*), т. е. числовым показателем цитируемости научных статей, опубликованных в наиболее престижных научных журналах. Этот показатель существенно влияет на выделение финансовых средств для реализации научных проектов. Импакт-факторы журналов ежегодно вычисляются американским Институтом научной информации (*Institute for Scientific Information, ISI*) Томсона Ройтерса (см. об этом подробнее: [3, с. 13–17]).

Постановка проблемы

Взаимосвязь интернационализации науки и изменений в научной культуре, происходят в контексте развития глобализационных процессов и обнаруживаются при сопоставлении двух типов языковой ситуации в научной сфере — моноязычия и многоязычия. Эти два типа языкового режима, в которых протекает научно-исследовательская деятельность и образовательный процесс в высшей школе, получают далеко не одинаковую экономическую поддержку как международных, так и национальных институций. Сегодня уже невозможно отрицать преимущественное финансирование тех исследовательских проектов и программ, которые реализуются с коммуникативной опорой на английский язык. Другие национальные развитые языки в этом отношении сильно ущемлены.

Для характеристики влияния экономики на сегодняшнюю науку З. Германн ввел в оборот емкую когнитивную метафору *контроль над флюидом* (Kontrolle des Fluiden): как «флюид» характеризуется постоянно изменяющийся («текущий») массив знания. Этот контроль предлагается осуществить путем отказа от многоязычия, чтобы «информационные потоки стали управляемыми независимо от тех смысловых различий, которые привносятся в них национальными языками» [1, с. 126] и, соответственно, позволяют гносеологическое разнообразие в научном поиске, уточняет Р. Моцикат [4, с. 95].

Следует отметить, что моноязычие — это не новость для науки: такой период (весьма длительный!) наука пережила уже в Средние века, когда в научной сфере господствовала латынь, вербально поддерживавшая схоластику, перед которой не ставилась цель получения нового знания. С помощью приемов аргументативной логики трактовались лишь канонические тексты христианского (католического) богословия и Аристотеля. Но опубликование результатов исследований Галилео Галилея, Исаака Ньютона и Луки Пачоли, а также проведение дискуссий по этим результатам потребовало использования возможностей живых языков. И совсем не случайно, что постепенная смена латинского моноязычия на живое многоязычие совпала с расцветом эмпирических наук.

Понимание необходимости международного сотрудничества в области научных исследований и высшего образования лежит в основе трех важнейших документов, регулирующих это сотрудничество:

1) Великой хартии европейских университетов (1988 г., Болонья) (Magna Charta Universitarum Europaeum), в которой декларируется моральная и интеллектуальная независимость университетов от политических и экономических властей, признание исторических традиций и различных принципов организации образования; в п. 4 этого документа названные ориентиры трактуются как «жизненная потребность различных культур» [5];

2) Сорбонской декларации по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования (1998 г., Сорбонна); в этой Декларации подчеркивается, что «Европа — это не только евро, банки и экономика: она должна быть также и Европой знаний. Мы должны строить и усиливать интеллектуальную, культурную, социальную и техническую базу нашего континента. В большой степени это относится к университетам, которые продолжают играть переломную роль в таком развитии» [6];

3) Болонской декларации о создании Зоны европейского высшего образования (1999 г., Болонья), основанной на принципах, сформулированных в вышеназванных документах, и акцентирующей «принятие полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии» [7].

Однако при всей важности и несомненной общекультурной значимости поставленных задач основной аспект их реализации — языковой — оказался недостаточно проработанным. Не уточнялось, как предполагалось вербализовать это международное сотрудничество. Решение этой проблемы оказалось в руках не непосредственных реализаторов положений Хартии и Деклараций, т. е. ученых, а в руках «менеджеров от науки», как правило, не имеющих должной научной

подготовки и, тем более, научных заслуг. Не учитывая объема и специфики научных вкладов стран и их университетов в развитие различных отраслей знания, эти менеджеры выбрали языком создаваемого единого пространства высшего образования английский язык как самый распространенный в мире, видя в этом достаточную языковую базу для привлечения в вузы иностранных студентов и преподавателей, а также связывая английский язык с перспективой получения дополнительного финансирования и получения грантов. Американская модель высшего образования настолько воспринималась как ориентир для европейских университетов, что, например, в Германии в контексте стремления «хорошо подготовить Германию к глобализации» (*Deutschland fit für die Globalisierung machen*) появилось понятие «американец с немецким паспортом» [8].

Современная наука, несомненно, нуждается в языке международного общения, и таковым справедливо является английский язык. Вопрос в другом: какие последствия навязывание английского языка влечет для получения научного знания и насколько оправдан форсируемый перевод высшего образования на английский язык в неанглоязычных странах, если он сопровождается снижением качественного уровня обучения? [9, 653]. Хотя в Болонской декларации термин «интернационализация» отсутствует, именно с ней сторонники англификации науки связывают широкое использование английского языка в университетах и в издательской практике. Так, например, на сегодняшнем сайте международного издательства научной литературы “de Gruyter” представлена следующая информация: на английском языке опубликовано 56314 работ, на немецком – 11271, на французском – 283, на испанском – 163, на итальянском – 81, на русском – 34, на португальском – 23, на арабском – 17, на латыни – 10, на иврите – 8 [10]. По мнению Председателя «Общества немецкого научного языка» (*Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache, ADAWiS*) [11] профессора медицины Ральфа Моциката¹, усиливающаяся англификация высшего образования в неанглоязычных странах, в частности, в Германии, подрывает основы немецкого образования, которые понимались как нечто само собой разумеющееся [9, 651]. Юрист Алекс Флесснер, профессор Берлинского университета им. Гумбольдта указывает также на нарушение права граждан ФРГ на получение образования на родном немецком языке [12].

Р. Моцикат не связывает использование английского языка в международном общении с расширением его употребления в высшей школе и пишет о независимости этих двух процессов (*ganz unabhängig davon*) [13, с. 13], что представляется неправомерным, поскольку собственно научные исследования и высшее образование неразрывно связаны: англоязычная ситуация в международной научной коммуникации «подталкивает» в эту сторону и университетскую жизнь, что имеет как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, это подготавливает часть студентов к деятельности в международных проектах, а с другой, – делает для них невозможным обращение к огромному пласту научного знания, накопленного на других языках. Кроме того, многим иностранным студентам, получившим образование на английском языке, а не на местном, это создает большие проблемы при поиске работы в этой стране. В такую ситуацию часто попадают иностранные студенты после окончания немецких университетов, сообщает газета „Frankfurter Allgemeine Zeitung“².

Методология исследования

Теоретические положения и данные новейших публикаций российских и зарубежных ученых (2009–2020) в области методологии научного познания, социологии науки, когнитивной лингвистики и теории дискурса позволяют показать связь многоязычия и гносеологического разнообразия в научных исследованиях.

В.Е. Чернявская в статье «Может ли ученый мыслить национально-специфично? Когнитивный стиль как монокультурный феномен» задает вопрос: насколько может один язык не только

¹ Общество ADAWiS объединяет далеко не только одних германистов, но и специалистов по самым различным отраслям знания. – *Н.Т.*

² *Nach Deutschland kommen, um zu bleiben.* URL: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/campus/warum-auslaendische-studierenden-nach-deutschland-kommen-15662493.html> (дата обращения: 29.06.2021; 20.11.2020).

(и не столько!) адекватно распространять информацию, сколько давать достаточное когнитивное пространство для формирования и репрезентации нового знания? [14, с. 157]. Такая постановка вопроса связана, в частности, с тем, насколько чтение научной литературы на языке оригинала увеличивает глубину восприятия проблемы, обсуждаемой в оригинальном тексте? Это интересует также хорватского философа Паво Баришича, который считает, что перевод специальных научных текстов не позволяет понять всю их концептуальную глубину в полном объеме. Автор ссылается на выдающиеся произведения по критической и идеалистической философии, по экзистенциализму, написанные на немецком языке Кантом и Гегелем, Шопенгауэром и Ницше, Хайдеггером, Гадамером и Хабермасом, т. е. самыми читаемыми и цитируемыми философами в мире: «Чтобы правильно понять их произведения и всю глубину их размышлений, необходимо погрузиться в языковые и ментальные глубины немецкого языка. Потому что с каждым переводом уходит что-то из неповторимого своеобразия вершин их мысли» [15, с. 46]. Отметим, что при восприятии и понимании текста иноязычного и инокультурного автора нередко раскрывается иная картина мира, указывающая на иные эпистемические структуры, отраженные в данном тексте (ср. замечание Н.А. Бердяева, что «истина не может быть национальной, но разные национальности могут раскрывать отдельные ее стороны» [16, с. 29]). В отличие от моноязычия многоязычие создает возможность гносеологически разнообразного подхода в научных исследованиях, поскольку язык выполняет не только коммуникативную функцию общения с внешним миром (*extra-kommunikative Funktion*), но и внутренне-когнитивную функцию (*intern-kognitive Funktion*), подчеркивают Р. Моцикат и Г.Х. Дитер в статье «Универсальный язык для естественных наук? Критическое замечание», т. е. является эвристическим инструментом, так как рождение и формирование гипотезы происходит на родном языке [17, с. 28]. Именно родной язык предоставляет в распоряжение человека тот когнитивный потенциал со всеми его историко-культурными коннотациями и моделями аргументации, который необходим для образно-наглядного представления сложных смыслов: как бы хорошо человек ни владел иностранным языком, этот язык не может быть такой когнитивной базой ни для человека в диалоге с самим собой (т. е. в процессе познания), ни для его адресата, подчеркивает Р. Моцикат в статье «Ценность многоязычия для естественных наук» [18].

Ценное уточнение в понятие языковой картины мира вносят З.Д. Попова и И.А. Стернин в книге «Когнитивная лингвистика», различая:

1) когнитивную картину мира, т. е. «ментальный образ действительности, сформированный сознанием человека или народа и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного рефлексивного отражения действительности в процессе мышления. Таким образом, когнитивная картина мира – это совокупность концептосферы и стереотипов сознания, которые задаются культурой» [19, с. 52];

2) опосредованную картину мира, т. е. результат фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, в том числе и языковой [19, с. 53].

Поскольку язык не формирует картину мира, но дает информацию о ней, в научных исследованиях важно пользоваться данными, представленными средствами разных языков, показывающих различные картины мира. Справедлива точка зрения Ю.И. Александрова и Н.Л. Александровой, что разные языки, вербализующие разные культуры, не просто называют по-разному одно и то же явление: носители этих языков его по-разному видят; таким образом, представление об универсальности когнитивных процессов спорно [20, с. 29]. Ссылаясь на исследования К. фон Штуттерхайм и Р. Ньюзе [21], вышеназванные авторы уточняют, что владение вторым языком не только добавляет новый способ мышления, но и изменяет имевшийся ранее [цит. по: 20, с. 31]. Это положение можно проиллюстрировать примером, который приводит немецкий исследователь В. Тильманн, показывая, как в разных наименованиях одного и того же объекта исследования в разных языках по-разному акцентируются различные его свойства, в результате чего

иначе выстраиваются направления исследования: англ. *contour* и нем. *Verlauf* обозначают изменение частоты основного тона голоса, однако англ. *contour* выделяет признак «форма кривой» (аналогично графику функции), а нем. *Verlauf* – признак «изменения скорости во времени». Более того, как отмечает В. Тильманн, для английского языка, в отличие от немецкого, характерно неразличение *области* исследования и собственно научного *исследования* (Nicht-Differenzierung zwischen Gegenstandsbereich und wissenschaftlicher Forschung): одному английскому термину *linguistic* соответствуют два немецких – *sprachlich* «языковой» и *linguistisch* «лингвистический»³ [22, с. 105]. Ср. также: англ. *physical* vs. нем. *physisch* «физический» и *physikalisch* «относящийся к области физики», англ. *chemical* vs. нем. *chemisch* «химический» и *chemikalisch* «относящийся к области химии». Учитывая эти особенности англо- и немецкоязычной терминологии, В. Тильманн приходит к следующему выводу: «В области эпистемически ориентирующих языковых средств (erkenntnisleitende sprachliche Mittel), значимых для выполнения языком его гносеологической функции, немецкий и английский научные языки соотносятся в значительной как альтернативные (weitgehend alternativ) [22, с. 102].

Негативные последствия обеднения языковой базы научной коммуникации вследствие ее моноязычия и связанное с этим сужение когнитивного пространства наблюдается не только в области гуманитарных дисциплин, но и естественных, поскольку язык всегда обладает гносеологическим измерением, и даже сильно формализованные тексты из области химии или физики нуждаются в пояснениях на естественном языке [18], что подчеркивает также известный немецкий физик и философ Карл Фридрих фон Вайцзеккер: «Так называемую точную науку никогда и ни при каких условиях нельзя лишать привязки к тому, что называют естественным, или разговорным языком» [11].

С сожалением констатируя широкое использование редуцированного, т. е. то есть грамматически и стилистически сильно упрощенного английского языка в научных публикациях, прежде всего, авторов, для которых этот язык не является родным, Р. Моцикат даже предполагает наличие связи между этим обстоятельством и схематизацией рассуждений, представленных в потоке сообщений по малозначимым вопросам (Kleinteiligkeit der mitgeteilten Forschungsergebnisse) [18]. Полноценное научное общение возможно лишь на развитом языке; написать сложные тексты на *lingua franca* (в качестве него сегодня нередко воспринимается упрощенный английский язык) невозможно. Аргумент *The language of good science is bad English* «Хорошая наука говорит на плохом английском» едва ли убедителен. Поэтому абсолютно своевременно выражаемое В.Е. Чернявской в монографии «Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема» беспокойство о последствиях создавшегося социально обусловленного языкового редуционизма для внутринаучных познавательных процессов получения и верификации знания. «Вопрос о том, хорош или плох монолингвизм в научной коммуникации, ставится в последние годы не только в связи с так называемыми антиглобалистскими настроениями или тяготением к национальной идентичности. Этот вопрос проецируется на оценку качества знания, представляемого в рамках одной языковой монокультуры. Хорошо ли это для прогресса науки, если понимать под ним эвристичность как свойство знания выходить за свои первоначальные границы, обладать способностью к саморасширению и порождать рост информации?» [2, с. 111].

Результаты исследования

Доминирование английского языка в важнейших сферах жизни общества свидетельствует об иерархизации языков и, следовательно, культур, что приводит к изменениям в культурной парадигме того лингвокультурного сообщества, которое испытывает на себе это иноязычное и инокультурное влияние.

³ Под влиянием англоязычного термина *linguistic* русскоязычные термины «языковой» и «лингвистический» часто используются как синонимы в научном дискурсе и, тем более, в дискурсе массмедиа, с чем нельзя согласиться. – Н.Т.

В связи со сказанным необходимо остановиться на понятии культурной парадигмы и на ее соотношении с научным дискурсом. В настоящей статье принимается трактовка культурной парадигмы как «реально существующего феномена синхронной целостности культурных объектов», предложенное Н.Б. Бакач⁴. Эта целостность обеспечивается единством структуры и динамики культуры. Притом, что понятие культуры гораздо шире понятия науки, влияние науки на культуру в современном обществе возрастает, в связи с чем современное общество квалифицируется как общество знаний. Они добываются в том социокультурном и языковом контексте, в котором сформировался данный исследователь.

Признаками социокультурной парадигмы являются: объективность, конститутивность, коллективность, темпоральность, репрезентативность, имманентность субъекту⁵. Эти признаки свойственны каждой составляющей культуры. Анализ языковой ситуации в современной научной сфере свидетельствует о том, что в науке эти признаки проявляются следующим образом: 1) объективность – как реальное существование современного научного дискурса; 2) конститутивность – как необходимость следовать правилу писать и выступать по-английски; использование других языков в научном общении воспринимается как девиантное поведение и наказывается исключением их научного дискурса; 3) коллективность – как признание английского языка всем научным сообществом в качестве средства; 4) темпоральность – как язык, преимущественно используемый в научной коммуникации с середины XX века по сегодняшний день; 5) репрезентативность – как представленность в сознании всех членов научного сообщества; 6) имманентность субъекту – как признание важности членства в англоязычном научном дискурсе для научной самоидентификации исследователя.

Комплекс этих признаков, обнаруживаемых в современном научном дискурсе, позволяет говорить о существовании собственно научной культурной парадигмы, представленной идиоэтническими вариантами и формирующей то, что называется национальным научным стилем. Научный стиль, т. е. «знаю, что + знаю, как» (ср.: [2, с. 13] определяет выбор коммуникативно оптимальных стратегий для формулирования сообщения в дискурсе данного типа.

В специальной литературе существует признанная классификация национальных (идиоэтнических) научных стилей, поддерживаемых национально-культурной традицией и воспроизводящих «те устоявшиеся когнитивные и коммуникативно-речевые каноны, которые удостоверяют коллективный опыт», пишет В.Е. Чернявская [2, с. 58]. Эти каноны касаются идеальных образцов научного творчества, прежде всего, способа постановки проблем, аргументации и сообщения результатов исследования. Различаются английский (саксонский, Saxonic), немецкий (Teutonic), французский (Gallic) и японский (Nipponic) научные стили⁶.

Интересно, что проблема научного стиля занимала такого, казалось бы, далекого от лингвистики человека, как лауреата Нобелевской премии Л.П. Капицу. Он четко различал два типа научных школ – немецкую и английскую, о чем написал в книге «Эксперимент. Теория. Практика», на которую ссылается В.Е. Чернявская: «Исследователь немецкой школы исходит из теоретических предположений, проверяет и подтверждает их экспериментально. Ученый английской школы, как правило, исходит не из теории, а из наблюдаемого явления, старается объяснить его имеющимися теориями. Само явление и его анализ выступают основным побудительным моментом для исследователя» [23, с. 286 – цит. по: 2, с. 112]. Немецкий научный стиль отличается подчеркнутой теоретичностью, пространством изложением научного контекста, т. е. изложением уже имеющихся данных по исследуемой проблеме и многочисленными отсылками к опубликованным работам. Так в научном тексте, написанном автором, сформировавшимся в традициях

⁴ Бакач Н.Б. Культурная парадигма как объект социально-философского анализа: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Волгоград, 1998. 21 с.

⁵ Подробнее о признаках культурной парадигмы см: Бакач Н.Б. Культурная парадигма как объект социально-философского анализа: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Волгоград, 1998. С. 15.

⁶ Подробную библиографию по этому вопросу см.: [20]. – *Н.Т.*

немецкой научной школы, проявляется то, что диктуется типично немецкими чертами характера, — точностью, добросовестностью, аккуратностью. Однако это затрудняет адресату обнаружение в тексте собственно нового знания. Коммуникативные стратегии, реализующие эти стилистические черты, выводят на первый план не адресата (читателя), а адресанта (автора) текста, из-за чего немецкие научные тексты считаются трудными для понимания.

Англосаксонский стиль в силу его диалогичности и даже склонности к научно-популярному изложению воспринимается, напротив, как более легкий для читателя. Авторы-немцы, однако, считают это нарушением норм академического письменного общения и даже нанесением ущерба научной репутации автора. Будучи частью культурно детерминированной человеческой практики [2, с. 115], национальный научный стиль обнаруживается даже в тех случаях, когда текст написан на безупречном английском языке, но в соответствии с немецким стилистическим каноном, что подтверждается исследованиями М. Клайна — австралийского лингвиста австрийского происхождения⁷, получившего германистическое образование в Боннском университете.

Интернационализация науки на базе английского языка приводит (практически уже привела!) к ориентации письменной научной коммуникации на английский (саксонский) стиль.

Заключение

Интернационализация современной науки, протекающая под сильнейшим политическим, экономическим, культурным и научным влиянием англоязычных стран, — это отклик на глобализационные процессы. В силу тесной взаимосвязи научно-исследовательской и преподавательской деятельности интернационализация захватывает обе названные сферы и проявляется в следовании англо-американскому понятию science, модели высшего образования и в англификации письменного и устного научного дискурса. Последнее используется как средство коммерциализации научной сферы.

Особенно сильны позиции английского моноязычия в издательской сфере, так как большинство научных статей и монографий принимаются к публикации только, если они написаны на английском языке и содержат ссылки на англоязычных авторов. Английский язык превалирует также и в устной научной коммуникации.

Неправильно трактуемое понятие интернационализации, т. е. вопреки положениям основных международных документов в этой области, обуславливает постепенный переход высшего образования в неанглоязычных странах на английский язык, что отрицательно сказывается на качестве высшего образования и приводит к нарушению прав студентов и преподавателей — граждан этих стран, а также к деформации национальной научной культуры как важной составляющей культуры в целом.

Складывается кризисное положение в области научной культуры, которое все более отчетливо осознается, прежде всего, учеными из неанглоязычных стран и проявляется в активизации их научной саморефлексии, т. е. в большом количестве публикаций по вопросу о тревожной судьбе национальной науки в этих странах [3].

В качестве реальной альтернативы английскому моноязычию, подрывающему основы национальной научной культуры, «Общество немецкого научного языка» (ADAWiS) [11] предлагает дифференцированное многоязычие, реализуемое как:

- 1) выбор национальных языков в различном объеме для проведения учебных программ в вузах в зависимости от специфики профессиональной подготовки студентов;
- 2) развитие межкультурной компетенции студентов в соответствии с принципом «Нет интернационализации без межкультурной компетенции» [24, с. 72; 25];
- 3) представление развернутых аннотаций на английском языке к научным текстам, написанным на других языках;

⁷ Майкл Клайн (Michael Clyne, Michael Klein) родился в 1939 г. в Мельбурне (Австралия), куда его родители переселились из Австрии после ее присоединения к Германии (Anschluss) в 1938 году. — *Н.Т.*

4) использование национальных языков на внутренних научных конференциях и на международных (в последнем случае с синхронным переводом на английский язык).

Дифференцированное многоязычие планируется использовать также при создании общеевропейской базы научного цитирования, независимой от американского Института научной информации Томсона Ройтерса. Инициаторами создания базы являются Германия и Франция. Такое решение было принято и оформлено в виде проекта программы под названием “GAIA-X” на международном конгрессе по цифровым технологиям в 2016 году в Дортмунде (Германия). Информация в этой базе должна отражать не только индексы цитирования научных публикаций, но и их содержание и европейские ценности, для чего следует привлекать к рецензированию специалистов в конкретных областях знания. Особое внимание при создании такой базы предполагается уделить ее технической надежности, чтобы «воспрепятствовать нежелательной утечке информации из европейского пространства», т. е. акцентируется аспект цифрового суверенитета европейской науки⁸. 15 октября 2020 года была подписана Декларация о создании «общеевропейского облака» (Cloud-Declaration), т. е. общеевропейской виртуальной инфраструктуры (cloud-based infrastructure) и уточнялся проект “GAIA-X”⁹.

Кризисная ситуация в научной культуре означает постепенную смену культурной парадигмы в науке. Переход в этой ситуации на дифференцированное многоязычие может способствовать сохранению цельности научного знания, т. е. сохранению великих научных школ и традиций прошлого в сочетании с современными научными достижениями, в результате чего может быть сформирована новая парадигма научной культуры, в рамках которой будет сохранена национально-культурная идентичность исследователя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Gehrmann S.** Die Kontrolle des Fluiden: Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung // *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. München, New York: Waxmann, 2015. Pp. 117–156.

2. **Чернявская В.Е.** Научный дискурс: Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. М.: УРСС, 2017. 144 с.

3. **Трошина Н.Н.** Немецкий язык в науке эпохи глобализации: Аналитический обзор. М.: РАН. ИНИОН, 2021.

4. **Mocikat R.** Die Anglophonisierung der Wissenschaften als Folge ihrer Ökonomisierung? // *Die Sprache von Forschung und Lehre: Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 2020. Pp. 91–96.

5. Великая хартия европейских университетов. URL: http://bolognaby.org/images/Library/Magna_Carta_Universitatum_ru.pdf (дата обращения: 25.06.2021).

6. Сорбонская декларация. URL: textarchive.ru/c-2262125.html (дата обращения: 20.06.2021).

7. Болонская декларация. URL: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracia.pdf (дата обращения: 01.07.2021).

8. **Meyer H.J.** Nur Mut zu einer Reform der Reform: Anmerkungen zum Bologna-Prozess // *Forschung & Lehre*. 2009. No. 8. Pp. 574–577.

9. **Mocikat R.** Fertigwissen in der Einheitssprache // *Forschung & Lehre*. 2010. No. 9. Pp. 652–653.

10. Languages of publications. URL: <https://www.degruyter.com/search?query=Languages+of+publications> (дата обращения: 028.06.2021).

11. ADAWiS. URL: http://adawis.de/fileadmin/user_upload/Leitlinien/Leitlinien_2015_russisch.pdf (дата обращения: 29.06.2021).

⁸ „GAIA-X“ – ein neuer Datenraum für Europa. URL: <https://www.bmbf.de/de/gaia-x-ein-neuer-datenraum-fuer-europa-9996.html> (дата обращения: 01.07.2021)

⁹ Digital Lunch 3: Dateninfrastruktur in Europa. URL: <https://www.dnhk.org/veranstaltungen/details/digital-lunch-3-dateninfrastruktur-in-europa> (дата обращения: 06.09.2021)

12. **Flessner A.** Die Bedeutung von Wilhelm von Humboldts Sprachdenken für die Rechtswissenschaft // Festschrift 200 Jahre Juristische Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin: Geschichte, Gegenwart und Zukunft. Berlin: de Gruyter, 2010. Pp. 874–898.
13. **Mocikat R.** Internationalisierung und Wissenschaftssprache – eine Einführung // Die Sprache von Forschung und Lehre: Lenkung durch Konzepte der Ökonomie? Baden-Baden: Nomos, 2020. Pp. 13–14.
14. **Чернявская В.Е.** Может ли ученый мыслить национально-специфично? Когнитивный стиль как монокультурный феномен // Университетский научный журнал. 2012. № 2. С. 156–163.
15. **Varišić P.** Sprachzwangslage der Wissenschaft: Exkurs zum Weltkongress für Philosophie // Zagraber germanistische Beiträge. 2019. No. 28 : Anglophonisierung der Wissenschaftssprache. Pp. 39–54.
16. **Бердяев Н.А.** Философская истина и интеллигентская правда // Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. М.: РИПОЛ классик, 2017. С. 6–36.
17. **Mocikat R., Dieter H.H.** Eine Universalsprache für die Naturwissenschaften? Ein kritischer Zwischenruf // Aviso. München, 2011. No. 2. Pp. 26–31.
18. **Mocikat R.** Der Wert der Mehrsprachigkeit in den Naturwissenschaften. URL: https://adawis.de/fileadmin/user_upload/Otzenhausen_2016_s.pdf (дата обращения: 17.06.2021).
19. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток – Запад, 2010. 314 с.
20. **Александров Ю.И., Александрова Н.Л.** Комплементарность культуроспецифичных типов познания // Вестник Мос. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова. Сер. 14: Психология. М., 2010. № 1. С. 22–35.
21. **Stutterheim C. von, Nüse R.** Processes of conceptualization in language production: language-specific, perspectives and event contrast // Linguistics. 2003. V. 41. Pp. 851–881.
22. **Thielmann W.** Ist die Anglophonisierung der europäischen Wissenschaft ein Problem? Überlegungen zur Sprachenfrage in den Wissenschaften // Die Sprache von Forschung und Lehre: Lenkung durch Konzepte der Ökonomie? Baden-Baden: Nomos, 2020. Pp. 97–109.
23. **Капица Л.П.** Эксперимент. Теория. Практика. М.: Наука, 1987. 495 с.
24. **Rösch O.** Internationalisierung der Hochschulbildung – und was ist mit Kultur? // Die Neue Hochschule. 2013. No. 3: Internationalisierung beginnt zu Hause. Pp. 70–74.
25. **Rösch O., Tolkiehn G., Lehnert R.** Die Landessprache in der Lehre – Welche Bedeutung kommt ihr bei der Internationalisierung zu? // Die neue Hochschule: Internationalisierung der Hochschulen. Bonn, 2019. No. 6. Pp. 12–15.

Статья поступила в редакцию 03.08.2021.

REFERENCES

- [1] **S. Gehrman**, Die Kontrolle des Fluiden: Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive. München, New York: Waxman. 2015. Pp. 117–156. (In German)
- [2] **V.E. Chernyavskaya**, Nauchnyy diskurs: Vydvizheniye rezultata kak kommunikativnaya i yazykovaya problema [Scientific Discourse: Advancing Results as a Communicative and Language Problem]. M.: URSS. 2017. 144 p. (In Russian)
- [3] **N.N. Troshina**, Nemetskiy yazyk v nauke epokhi globalizatsii [The German Language in the Science of the Age of Globalization]. M.: INION RAN. 2021. 52 p. (In Russian)
- [4] **R. Mocikat**, Die Anglophonisierung der Wissenschaften als Folge ihrer Ökonomisierung? Die Sprache von Forschung und Lehre: Lenkung durch Konzepte der Ökonomie? Baden-Baden: Nomos. 2020. Pp. 91–96. (In German)
- [5] Velikaya khartiya evropeyskikh universitetov [Magna carta of European universities] Available at: http://bolognaby.org/images/Library/Magna_Carta_Universitatum_ru.pdf (accessed: 25.06.2021). (In Russian)
- [6] Sorbonskaya deklaratsiya [The Sorbonne declaration] Available at: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracia.pdf (accessed: 01.07.2021). (In Russian)
- [7] Bolonskaya deklaratsiya [The Bologna declaration] Available at: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracia.pdf (accessed: 01.07.2021). (In Russian)

- [8] **H.J. Meyer**, Nur Mut zu einer Reform der Reform: Anmerkungen zum Bologna-Prozess. *Forschung & Lehre*. 8 (2009) 574–577.
- [9] **R. Mocikat**, Fertigwissen in der Einheitssprache. *Forschung & Lehre*. 9 (2010) 652–653.
- [10] Languages of publications Available at: <https://www.degruyter.com/search?query=Languages+of+publications> (accessed: 028.06.2021). (In English)
- [11] ADAWiS Available at: http://adawis.de/fileadmin/user_upload/Leitlinien/Leitlinien_2015_russisch.pdf (accessed: 29.06.2021). (In German)
- [12] **A. Flessner**, Die Bedeutung von Wilhelm von Humboldts Sprachdenken für die Rechtswissenschaft. *Festschrift 200 Jahre Juristische Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin: Geschichte, Gegenwart und Zukunft*. Berlin: de Gruyter. 2010. Pp. 874–898.
- [13] **R. Mocikat**, Internationalisierung und Wissenschaftssprache – eine Einführung. *Die Sprache von Forschung und Lehre: Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos. 2020. Pp. 13–14. (In German)
- [14] **V.E. Chernyavskaya**, Mozhet li uchenyy myslyt' natsional'no spetsifichno? Kognitivnyy stil' kak monokulturnyy fenomen [Can a scientist think in a specifically national way? Cognitive style as a monocultural phenomenon]. *Universitetskiy nauchnyy zhurnal*. SPb. 2 (2012) 156–163. (In Russian)
- [15] **P. Barišić**, Sprachzwangslage der Wissenschaft: Exkurs zum Weltkongress für Philosophie. *Zagreber germanistische Beiträge. Anglophonisierung der Wissenschaftssprache*. 28 (2019) 39–54. (In German)
- [16] **B. Berdiaev**, Filozofskaya istina i intelligentskaya pravda: Sbornik statey o russkoy intelligentsii [Philosophical veritas and truth of intelligentsiya: Articles about Russian Intellectuals]. Moscow: RIPOL klassik. 2017. Pp. 6–36. (In Russian)
- [17] **R. Mocikat, H.H. Dieter**, Eine Universalsprache für die Naturwissenschaften? Ein kritischer Zwischenruf. *Aviso*. München. 2 (2011) 26–31. (In German)
- [18] **R. Mocikat**, Der Wert der Mehrsprachigkeit in den Naturwissenschaften. Available at: https://adawis.de/fileadmin/user_upload/Otzenhausen_2016_s.pdf (accessed: 17.06.2021). (In German)
- [19] **Z.D. Popova, I.A. Sternin**, Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. Moscow: AST: Vostok–Zapad. 2010. 312 p. (In Russian)
- [20] **Yu.I. Aleksandrov, N.L. Aleksandrova**, Komplementarnost' kul'turospetsifichnykh tipov poznaniya [Complementarity of cultural specific types of knowledge]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova, Ser. 14. Psikhologiya*. Moscow. 1 (2010) 22–35. (In Russian)
- [21] **C. von Stutterheim, R. Nüse**, Processes of conceptualization in language production: language-specific, perspectives and event contrast. *Linguistics*. 41 (2003) 851–881. (In English)
- [22] **W. Thielmann**, Ist die Anglophonisierung der europäischen Wissenschaft ein Problem? Überlegungen zur Sprachenfrage in den Wissenschaften. *Die Sprache von Forschung und Lehre: Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos. 2020. Pp. 97–109. (In German)
- [23] **L.P. Kapitsa**, Eksperiment. Teoriya. Praktika [Experiment.Theory. Practice]. Moscow: Nauka. 1987. 495 p.
- [24] **O. Rösch**, Internationalisierung der Hochschulbildung – und was ist mit Kultur? Die Neue Hochschule. *Internationalisierung beginnt zu Hause*. 3 (2013) 70–74. (In German)
- [25] **O. Rösch, G. Tolkiehn, R. Lehnert**, Die Landessprache in der Lehre – Welche Bedeutung kommt ihr bei der Internationalisierung zu?, *Die neue Hochschule: Internationalisierung der Hochschulen*. Bonn. 6 (2019) 12–15.

Received 03.08.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Трошина Наталья Николаевна
Troshina Natalia N.
E-mail: troshinat@mail.ru

DOI: 10.18721/JHSS.12307
УДК 378.147.88

ЦИФРОВАЯ СРЕДА ПОДДЕРЖКИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПРОФИЛЯ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Т.Н. Носкова, Н.Д. Козина

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

В статье описана цифровая среда поддержки проектной деятельности как элемент модели организации проектной деятельности студентов профиля «Технологическое образование». Рассмотрены ресурсы цифровой среды, позволяющие управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Раскрыта деятельность преподавателя по организации педагогической поддержки студентов в цифровой среде в рамках изучения дисциплины «Дизайн-проектная деятельность». Описаны условия для включения студентов не только в учебную, но также и внеучебную деятельность. Приводится практический опыт построения образовательных связей, обмена информацией и данными, кооперации и коллаборации в цифровой среде, что в совокупности способствовало формированию у студентов необходимых навыков использования цифровых инструментов в обучении и преподавании. Описаны образовательные эффекты результатов внедрения спроектированной цифровой среды в образовательную практику, к которым относятся: а) персонализация обучения, возможность выбора на основе личностных предпочтений студента; б) личностно-ориентированные технологии внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: цифровая среда поддержки проектной деятельности, технологическое образование, проектная деятельность, цифровизация, профессиональная подготовка.

Ссылка при цитировании: Носкова Т.Н., Козина Н.Д. Цифровая среда поддержки проектной деятельности студентов бакалавриата профиля «Технологическое образование» в высшей школе // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 81–92. DOI: 10.18721/JHSS.12307

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

DIGITAL ENVIRONMENT FOR SUPPORTING THE PROJECT ACTIVITIES OF UNDERGRADUATES STUDYING “TECHNOLOGICAL EDUCATION” IN HIGHER SCHOOL

T.N. Noskova, N.D. Kozina

Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, Russian Federation

This paper describes a digital environment for supporting project activities as an element of the model for organizing project activities of the “Technological education” profile students. Digital environment resources are considered, which make it possible to manage the educational and cognitive activities of students. The study discovered the activity of the teacher in the organization of pedagogical support in the digital environment as part of the study of the discipline “Design-project activity”. The article described the conditions for inclusion of students not only in the academic, but also extracurricular activities. This paper gave the practical experience of building educational connections, information and data exchange, cooperation in digital environment, which together contributed to the development

of students' necessary skills in using digital tools in teaching. The skills included: a) personalized learning, the ability to make a choice based on the student's personal preferences; b) person-oriented technologies of independent extracurricular work.

Keywords: digital environment for supporting project activities, technological education, project activities, digitalization, professional training.

Citation: T.N. Noskova, N.D. Kozina, Digital environment for supporting the project activities of undergraduates studying "Technological education" in higher school, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 81–92. DOI: 10.18721/JHSS.12307

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Сегодня, в период активного развития цифровой экономики и трансформации современного образования, изменения коснулись предметной области «Технология». Основы модернизации современного технологического образования определены Концепцией преподавания учебного предмета «Технология» (далее – Концепция). С целью эффективной реализации основных задач предметной области «Технология» Концепция регламентирует предоставление обучающимся возможности использования цифровых ресурсов в работе на всех предметах, включая процедуры итоговой аттестации, так, как они используются сегодня в профессиональной и повседневной деятельности человека. Вместе с тем, проектный метод в технологическом образовании становится ведущим во всех видах образовательной деятельности, что способствует формированию у обучающихся культуры проектной и исследовательской деятельности [1, с. 89].

С целью подготовки студентов кафедры технологического образования института информационных технологий и технологического образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, обучающихся по программе бакалавриата (направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технологическое образование»), к организации проектной деятельности школьников в новых форматах, с формированием цифровых компетенций была разработана модель организации проектной деятельности [1]. Отличием разработанной модели от других является наличие цифровой среды поддержки проектной деятельности студентов, направленной на улучшение качества выполнения учебных проектных работ. По Носковой Т.Н. высокотехнологичная виртуальная сетевая образовательная среда - система образовательных условий, необходимых для запуска, на базе ИКТ, параллельных, дополнительных традиционным, процессов социализации и профессионализации субъекта [2]. Использование современных образовательных сред способно сделать процесс организации и проведения проекта максимально комфортным для всех участников проектной деятельности [3, с. 29]. В то же время, в цифровой среде есть возможность гибкого, рефлексивного, самостоятельного обучения, основанного на непрерывной обратной связи, что является одним из самых значимых педагогических факторов, повышающих академическую успешность учащихся [4].

В рамках изучения курса «Дизайн-проектная деятельность» (в соответствии с учебным планом по программе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технологическое образование») проектная деятельность была организована в форме смешанного обучения: дистанционные видеолекции на базе платформы Moodle; лабораторные занятия в аудитории и организация внеаудиторной самостоятельной работы на базе платформы Moodle с выходом в цифровую среду поддержки проектной деятельности (дистанционно). Всего часов на теоретическое обучение студентов 72, из них 14 часов выделено на лекционные занятия, 22 часа – лабораторные занятия, 36 часов – самостоятельная работа. В рамках самостоятельной работы платформа Moodle выполняет информационную и организационную функции, т.к. всё

содержание работ прописано именно в системе Moodle, при этом, в содержании курса имеется ссылка на цифровую среду поддержки проектной деятельности студентов.

Педагогическую поддержку проектной деятельности рассматриваем, опираясь на идеи О.С. Газмана, как деятельность преподавателя, направленную на оказание оперативной помощи учащимся в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении [5]. Таким образом, цифровая среда поддержки подразумевает помощь педагога в решении проблем проектной деятельности студентов с целью достижения планируемых образовательных результатов.

Проектирование цифровой среды поддержки проектной деятельности

Для выбора цифровой платформы среды проведён в онлайн-формате опрос студентов, чтобы выяснить наиболее часто используемые ими сетевые сервисы. В опросе приняли участие 54 студента. 85,2 % студентов ответили, что социальные сети ВКонтакте и Instagram они используют чаще всего как наиболее удобные (табл. 1).

Полученные данные определили выбор базовой платформы цифровой среды: за основу выбрана социальная сеть ВКонтакте, в которой студенты активно взаимодействуют, знакомы с интерфейсом сервиса. О перспективах использования социальных сетей в обучении также свидетельствуют исследования зарубежных авторов [6–10], в которых подтверждается, что совместное онлайн-обучение помогает студентам быть более творческими, динамичными и научно-ориентированными. По мере развития онлайн-инструментов и технологий социальные сети стали рассматриваться как ключевой инструмент для поддержки прикладной учебной деятельности [11]. Преимущество социальных сетей также состоит в том, что они предусматривают сочетание инструментов, которые студенты могут подбирать, комбинировать и выбирать те, которые наилучшим образом соответствуют их индивидуальному стилю обучения и способствуют росту их научных достижений [12, с. 147; 13].

Целью цифровой среды поддержки становится накопление в ней цифровых следов самостоятельной деятельности студентов, что позволяет педагогу осуществлять поэтапный мониторинг хода образовательного процесса, поддерживая студентов, испытывающих трудности, а самим студентам рефлексировать по поводу достигаемых результатов, замыкая «горизонтальные» обратные связи, взаимооценивая и комментируя результаты деятельности партнеров. Цифровая среда позволяет создать условия (обогащенные новыми возможностями) для самодвижения, саморазвития, самореализации, самообучения и самовоспитания, формируя тем самым новое пространство образовательных взаимодействий [14, с. 65]. В то же время, исследования учёных Великобритании свидетельствуют о том, что цифровая среда поддерживает достижение студентами целей высшего образования, но требует дополнительных ресурсов [15]. Цифровые инструменты и технологии среды позволяют по-новому управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся – в опоре на базы данных, удаленные формы коммуникации, удаленные формы сетевого мониторинга, средства сетевого планирования и организации деятельности, вывести обучающегося на позицию активного познающего субъекта, запустить у него механизмы осознанного самоконтроля и самооценки, самоуправления [16, с. 162].

Информационными ресурсами цифровой среды поддержки становятся продукты деятельности самих обучающихся, осуществляемые в решении поставленных задач самостоятельной работы (индивидуально и совместно): ресурсы мультимедийные (видео (YouTube канал) и фото результатов проектной деятельности студентов, Google-документы (совместная работа над текстом заданий самостоятельной работы), нормативные документы. Данные ресурсы становятся информационным поводом для взаимооценки и активизации обратных связей в цифровой среде.

Ресурсы управления учебно-познавательной деятельностью направлены на регуляцию самостоятельной проектной деятельности студентов в цифровой среде. Система ресурсов управления включает в себя сервисы для планирования деятельности: онлайн-создание чек-листов Todoist

Таблица 1. Данные опроса студентов по вопросу соотношения возможностей проектируемой цифровой среды поддержки и платформ, наиболее удобных для использования (по результатам опроса студентов)

Table 1. Student survey data on the ratio of the capabilities of the designed digital support environment and the platforms most convenient for use (based on a student survey)

Возможности цифровой среды поддержки	Количество участников, выбравших платформу (в %)										
	Вконтакте	Instagram	Telegram	Twitter	Facebook	YouTube	e-mail	Спец. сайты	Личные встречи		
Публикация результатов проектной деятельности (фото/видео)	70,3	62,9	3,7	7,4	0	22,2	11,1	14,8	22,2		
Обсуждение результатов проектной деятельности своих и других участников среды	66,6	29,6	3,7	3,7	0	7,4	3,7	7,4	48,1		
Получение полезной для проектной деятельности информации (мастер-классы с преподавателями и старшекурсниками, подборки информационных ресурсов по специализации и др.)	74,0	40,7	7,4	0	0	22,2	11,1	11,1	29,6		
Получение информации о возможных местах практики/стажировках	74,0	18,5	7,4	0	0	7,4	18,5	14,8	14,8		
Получение информации о конкурсах по специализации студента	62,9	22,2	7,4	0	0	11,1	25,9	11,1	18,5		
Обмен опытом и знаниями между участниками среды (студентами и преподавателями)	59,2	25,9	3,7	0	3,7	3,7	7,4	14,8	51,8		
Поиск единомышленников и создание проектных команд	77,7	37,0	7,4	0	3,7	3,7	0	11,1	33,3		
Получение информации о специфике участия в различных, выставках, фестивалях	66,6	25,9	7,4	3,7	0	3,7	25,9	11,1	22,2		
Получение информации о том, как эффективно реализовывать творческие проекты	59,2	25,9	7,4	3,7	0	3,7	18,5	11,1	18,5		

и Google Keep, сервисы по организации самостоятельной деятельности: онлайн-доски, рабочие листы; сервисы структурирования информации и организация коммуникаций: обсуждения Вконтакте, хештеги, метки; сервис по фиксации и установлении сроков предоставления результатов проектной деятельности: Google Календарь.

Накапливаемые на цифровой площадке ресурсы коммуникации в процессе обсуждения выполненных заданий через комментирование и оценки в соответствующих тематических рубриках; включения в разные события через новостную ленту (стена группы); сопровождения проектной деятельности студентов через личные сообщения Вконтакте и сервис для видеоконференций ZOOM; установления и поддержания обратной связи через Google-формы, электронную почту; презентации промежуточных результатов работы над проектом через онлайн-сервис «Белая доска».

Обсуждение результатов использования цифровой среды поддержки. Следует отметить, что эта новая форма организации деятельности не сразу была освоена и принята студентами. На начальных этапах проектной деятельности цифровая среда была востребована ими главным образом в информационном аспекте. Студенты размещали в ней продукты своей учебной деятельности. Важно, что эта площадка стимулировала формирование цифровых компетенций. По Устину П.Н. [17] цифровая компетенция включает: технические навыки использования цифровых технологий; умения осмысленно использовать цифровые технологии для работы, учебы и повседневной жизни в целом в различных видах деятельности; умения критически оценивать цифровые технологии; мотивацию к участию в цифровой культуре. В реализации проектной деятельности для формирования цифровых компетенций разработаны задания для работы с разными инструментами. Краткое содержание программы курса «Дизайн-проектная деятельность» приведено в табл. 2.

Студенты работали с целым рядом графических редакторов: Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe Illustrator, Adobe Lightroom; в бесплатных графических редакторах: Canva, Gravit Designer, Gimp, Фотомастер, Paint Tool Sai 2; а также в мобильных приложениях для редактирования и работы с изображениями: PicsArt, Vazaart. Получение навыка построения графической композиции для создания коллажа осуществлялось при помощи цифрового инструмента Votomo, а упражнения на цветовую гармонию студенты выполняли при помощи приложения Color Scheme. Подбор и поиск изображений реализовывался через социальный интернет-сервис Pinterest. Выполнение задания предполагало размещение в цифровой среде поддержки и обсуждение промежуточных результатов с преподавателем и партнерами. В создании авторского рекламного ролика, отражающего этапы работы над фирменным стилем, осуществлялась работа в видеоредакторах Adobe After Effects; Adobe Premiere Pro; в бесплатных редакторах для обработки видео: Crello, Moovly, Wideo; а также в мобильных приложениях для редактирования и работы с видео: Inshot, VN Video Editor Maker. Создание анимированных элементов и трехмерной графики реализовывалось в редакторах TVPaint Animation Pro, Blender. Основным отличием упомянутых выше редакторов (фото и видео) является не только стоимость, но и разноуровневая дифференцированность, в зависимости от опыта работы студента с цифровым инструментарием. Так, работа в таких платных профессиональных программах, как Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe Illustrator, Adobe Lightroom, Adobe After Effects; Adobe Premiere Pro предполагает начальные навыки работы в графических редакторах, знание интерфейса и умение выполнять базовые операции. Бесплатные редакторы, такие как: Canva, Gravit Designer, Gimp, Фотомастер, Paint Tool Sai 2, Crello, Moovly, Wideo, а также большинство мобильных приложений, как правило, понятны и доступны для применения обучающемуся, не имеющему опыта работы с видео или фоторедакторами. На наш взгляд, универсальным инструментом для редактирования фото, создания анимированной графики и видеороликов является кроссплатформенный сервис для графического дизайна Canva. Программу не нужно устанавливать на компьютер, интерфейс сервиса интуитивно понятен, а

Таблица 2. Краткое содержание программы курса «Дизайн-проектная деятельность»
Table 2. Brief content of the program of the course “Design-project activity”

№, Тема	Содержание, время	Осваиваемые цифровые инструменты
1. Введение в дизайн – проектирование. Вид графической деятельности – графический дизайн	Виды и взаимодействие сфер дизайнерской деятельности. Понятие коллажа, построение традиционного и цифрового коллажа. Понятие дизайн-макета, этапы создания. <i>Общее знакомство с разными цифровыми дизайнерскими инструментами, используемыми в графическом дизайне, выполнение традиционного и цифрового коллажей – 10 ч</i>	Графические редакторы Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe Illustrator; приложение для отработки навыка построения графической композиции <i>Вопомо</i> ; приложение для определения цветовой гармонии <i>Color Scheme</i>
2. Понятие дизайн-проекта. Основные этапы создания проекта	Понятие проекта, дизайн-проекта. Основные этапы реализации проекта. Постановка цели и разработка концепции проекта. Планирование реализации проекта. Предпроектное исследование и ресурсное обеспечение проекта. <i>Изучение программ и сервисов для планирования проектной деятельности – 10 ч</i>	Онлайн-сервис для планирования деятельности <i>ToDoist</i> , <i>Google Keep</i> и <i>Google Календарь</i> , <i>TeckTick</i> ; платформы для создания дизайн-макета <i>Easil</i> , <i>AdobeSpark</i> , кроссплатформенный сервис для графического дизайна <i>Canva</i> ; онлайн-сервис «Белая доска» <i>Conserboard</i>
3. Понятие фирменного стиля. Методы и приемы создания	Функции и основные компоненты фирменного стиля. Методический аспект работы над фирменным стилем в цифровой среде. Основные этапы разработки фирменного стиля. Виды компьютерной графики. <i>Создание цифрового дизайн-макета изделий из текстильных или конструкционных материалов на базе разработанных коллажей – 8 ч</i>	Графические редакторы Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe Illustrator; электронные базы шрифтов <i>Fontfabric</i> , <i>Paratype</i> , <i>Google Fonts</i>
4. Дизайн – мышление. Изображение – как презентация идей	Основы дизайн-мышления, преимущества визуального представления информации. Цвет в инфографике. Композиционные решения и базовые законы восприятия в инфографике. Особенности дизайн-мышления в цифровой среде. Изучение интеллект-карт, анализ их возможностей. <i>Разработка в стиле инфографики графического листа, отражающего реализованные этапы работы над проектом – 8 ч</i>	Сервисы для создания интеллект-карт <i>Mindmeister</i> , <i>Draw.io</i> ; кроссплатформенный сервис для графического дизайна <i>Canva</i> ; онлайн-сервис «Белая доска» <i>Conserboard</i> ; социальный интернет-сервис <i>Pinterest</i>
5. Создание логотипа. Композиционные решения	Понятие логотипа, основные композиционные группы логотипов. Этапы создания и проектирования логотипа. Технические особенности создания логотипа в профессиональных графических редакторах. <i>Разработка авторского логотипа в монохроме и цвете. Изучение сервисов для проведения опроса. Участие в опросах для выбора лучших цветовых решений логотипа – 8 ч</i>	Графические редакторы Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe Illustrator; кроссплатформенный сервис для графического дизайна <i>Canva</i> ; мобильные приложения для редактирования и работы с изображениями <i>PicsArt</i> , <i>Vazaart</i> ; сервисы для проведения опроса <i>Google Forms</i> , <i>Tureform</i>
6. Способы нанесения и использования логотипа. Авторский логотип в декорировании текстильных изделий	Композиционные приемы в декорировании текстильных изделий, теоретические основы разработки комплекта одежды с авторским логотипом или принтом. Способы нанесения и использования логотипа. <i>Создание цифрового дизайн-макета сумки-шоппер на базе разработанного авторского логотипа. Создание комплекта изделий из текстильных или конструкционных материалов (древесина, пластик, керамика) на базе разработанного авторского логотипа. Представление созданных дизайн-макетов изделий в различных условиях (билборды, модный показ, журналы, буклеты) для дальнейшей презентации проекта – 12 ч</i>	Графические редакторы Adobe Photoshop, Corel Draw, Adobe Illustrator; кроссплатформенный сервис для графического дизайна <i>Canva</i> ; мобильные приложения для редактирования и работы с изображениями <i>PicsArt</i> , <i>Vazaart</i> ; онлайн-сервис для разработки интерфейсов и прототипирования <i>Figma</i> ; онлайн-сервис «Белая доска» <i>Conserboard</i>
7. Моушн-дизайн. Визуальное оформление дизайн-проекта	Сферы применения моушн-дизайна, основные инструменты создания анимационной графики. Инструменты для создания и редактирования видео, графики и анимации, а также трехмерной графики и анимации. Общие принципы создания моушн-графики. <i>Создание рекламного ролика, отражающего этапы работы над фирменным стилем (на базе разработанных дизайн-макетов «Авторский логотип», «Сумка-шоппер», «Авторский логотип в декорировании изделий») – 12 ч</i>	Видеоредакторы <i>Adobe After Effects</i> ; <i>Adobe Premiere Pro</i> ; <i>Stello</i> , <i>Moovly</i> , <i>Wideo</i> ; мобильные приложения для редактирования и работы с видео: <i>Inshot</i> , <i>VN Video Editor Maker</i> ; редакторы для создания анимированных элементов и трехмерной графики <i>TVPaint Animation Pro</i> , <i>Blender</i> ; кроссплатформенный сервис для графического дизайна <i>Canva</i>

широкий арсенал опций и дополнительных элементов позволяет создать профессиональную работу за короткие сроки.

Анализ результатов позволяет сделать выводы о том, что технические навыки использования цифровых технологий сформированы у 94% обучающихся, успешно прошедших процедуру промежуточной аттестации; умения осмысленно использовать цифровые технологии для работы, учебы и повседневной жизни в целом в различных видах деятельности также сформированы у 94% обучающихся, однако на разном уровне: отлично – 70%, хорошо – 30% в соответствии с критериями оценки продуктов проектной деятельности; мотивация к участию в цифровой культуре оценивалось по таким качественным показателям, как: готовность к повышенным трудозатратам, проявление инициативности в дополнительном поиске информации по теме разрабатываемого проекта; самостоятельный поиск и изучение новых технологий и инструментов. Результаты свидетельствуют о среднем уровне мотивационного аспекта, при этом, результаты совместной рефлексии показали, что 47% из группы имеют высокую мотивацию к развитию разработанного проекта в данном формате.

Коммуникационная активность студентов в реализации «горизонтальных» обратных связей в среде проявилась на продвинутых этапах проектной деятельности, когда появились творческие результаты реализации проекта. Проектные задания, направленные на поэтапную разработку фирменного стиля, были опубликованы в цифровой среде поддержки проектной деятельности при помощи онлайн-сервиса «Белая доска» и обсуждений: «Идея и концепция проекта», «Планирование проекта. Чек-лист», «Коллаж», «Логотип», «Дизайн-макет «Коллекция авторских изделий»», «Моушен-дизайн». Обратные связи были организованы через обсуждения, где не только преподаватель указывал ошибки и недочёты, но и партнеры комментировали работы и выражали свое мнение, обучались друг у друга. Результаты каждого этапа проектной деятельности публиковались при помощи онлайн-сервиса «Белая доска». У студентов была возможность создания «личного пространства», где наглядно был виден прогресс и формировался визуальный ряд промежуточных работ. Последний аспект имеет ценность не только для самого студента, но и упрощает работу преподавателя, т.к. целостное видение выполненных заданий является важным звеном в корректировке композиционных и стилевых задач.

Востребованность цифровой среды возросла в период публикации и обсуждения промежуточных работ студентов, достигла пика на завершающем этапе обобщения и представления результатов. В частности, студентами было опубликовано 118 промежуточных результатов проектной деятельности, оценочная активность студентов за период обучения проявилась в 371 отметках «Мне нравится», 109 развёрнутых личностных суждениях (из них 77 комментариев со стороны внешних партнёров). Итоговые работы были представлены и защищены студентами в сервисе Zoom, в дальнейшем опубликованы в цифровой среде поддержки и оценены студентами 1 курса кафедры цифрового образования, обучающимися по направлению «Информатика и информационные технологии в образовании». Также была организована совместная рефлексия с участниками среды через личные сообщения в общей беседе. По словам студентов, «цифровая среда даёт возможность, увидев творческие успехи коллег, найти мотивацию и получить творческое вдохновение для выполнения своих работ», «в цифровой среде видны маленькие победы каждого из нас: с чего начинали, какие были идеи и к чему все же пришли», «комментарии к работам не забудутся, в отличие от устных замечаний или похвал в цифровой среде знаки внимания от преподавателей и одногруппников принимают символичный вид, что очень здорово».

В цифровой среде поддержки проектной деятельности были созданы условия для включения студентов не только в учебную, но также и внеучебную деятельность – задача, которую сложно решать в обычных образовательных взаимодействиях. Особенности внеурочной деятельности по технологии является сочетание всех направлений деятельности учеников [18, с. 189]. Во внеучебные формы деятельности входят: предметные олимпиады, кружковое движение, ма-

стер-классы, семинары, культурные мероприятия (выставки, экскурсии, творческие встречи). С этой целью в цифровой среде поддержки были организованы посты об организации внеучебной деятельности студентов, новостная лента о событиях, функционировал сервис «мероприятия», ссылки на базу инновационных образовательных продуктов «Современная школа» и другие. При помощи новостной ленты в среде публиковались информация о текущих мероприятиях: олимпиадах, образовательных марафонах, конференциях, акселераторах, хакатонах, фестивалях, панельных дискуссиях и т.д. Следует отметить, что за время обучения администратором среды и преподавателем было опубликовано 103 объявления. Включение студентов во внеучебную деятельность оценивалось по двум критериям: широта и глубина охвата аудитории. Широта охвата подразумевала процент просмотров студентами контента, относящегося ко внеучебной деятельности, – информации о мероприятиях различной направленности (социальной, научной, культурно-просветительской и т.д.). В результате анализа количества просмотров публикаций по основным направлениям внеучебной деятельности был сделан вывод о том, что наиболее востребованы среди студентов научно-ориентированные публикации: 83% участников включились в просмотр научного контента; 70% заинтересовались волонтерским движением; 56% просмотрели информацию о мероприятиях Университета; 50% включились в просмотр постов о профильной подготовке, меньшее количество участников заинтересовались материалами о кружковом движении (45%), об образовательных марафонах, акселераторах и хакатонах (41,7%), о программах практик и стажировок (40%).

Глубина охвата определялась на уровнях вовлеченности студентов во внеучебную деятельность: поверхностно-информированный, ознакомительно-дискуссионный (включение в обсуждения по разным аспектам участия в проектах) и углублённый, предполагающий непосредственное участие в мероприятиях. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о неполном включении студентов во внеучебную деятельность. Большая часть студентов во внеучебную деятельность включалась на уровне поверхностно-информированном: 76,1%. Включенность студентов на уровне ознакомительно-дискуссионном составила 26,7%. Большой отклик получила социальная направленность внеучебной деятельности. Студенты приняли активное участие в обсуждении проекта «Волонтеры просвещения» от Министерства просвещения Российской Федерации, а опубликованная запись набрала 154 просмотра. На углублённом уровне включения во внеучебную деятельность проявили себя только 11,8% студентов, которые реально участвовали в мероприятиях. Например, через участие в серии совместных дистанционных семинаров-практикумов кафедры технологического образования и Центра по искусству и музыке библиотеки им. В.В. Маяковского (БИКЦИМ) в рамках проекта «Я – в дизайне», где цифровая среда поддержки являлась необходимым звеном в организации мероприятий.

Деятельность преподавателя по организации педагогической поддержки при изучении дисциплины «Дизайн-проектная деятельность» состоит в следующем: диагностика и определение затруднений у конкретного студента; обсуждение и нахождение способов и приёмов преодоления затруднений; обеспечение возможности овладения этими приемами через консультацию и сопровождение в цифровой среде поддержки проектной деятельности. Функции преподавателя в цифровой образовательной среде совпадают с функциями преподавателя в традиционном обучении, отличаясь спецификой реализации [19, с. 196]. В учебной деятельности поддержка студентов реализовывалась в тех аспектах образовательного процесса, которые вызвали наибольшие трудности: использование цифровых сервисов и инструментов, работа в графических редакторах, работа с композицией и цветом, создание анимации. Помощь осуществлялась через консультирование, ссылки на теоретические материалы, методические рекомендации, пошаговые инструкции по работе с графическими редакторами и программами. Помимо поддержки педагогом, в цифровой среде были возможности взаимопомощи со стороны обучающихся, – например, тот, кто имеет навыки и опыт работы с тем или иным графическим редактором, мог также консультировать

и помогать другим в освоении. Во внеучебной деятельности поддержка осуществлялась через воспитательную работу: стимулирование, мотивация к участию в конкурсах и олимпиадах, демонстрация реальных практик и примеры стартапов.

По завершении курса проведено анкетирование студентов в онлайн-формате. В анкетировании приняли участие 52 студента. Результаты анкетирования показали, что для 78,6% участников ресурсы среды способствовали постановке целей проекта и развитию мотивации к реализации проекта. 14,3 % отнесли к новым возможностям в обучении прохладно (скорее да, чем нет), 7,1% не поддержали это нововведение. При этом 64,3% респондентов оценили достаточность информационных ресурсов среды для самостоятельной реализации всех этапов проектной деятельности на 4 балла по пятибалльной шкале, 35,7% поставили высший балл. На заключительный вопрос анкеты «Будете ли Вы использовать предложенные цифровые инструменты для организации проектной деятельности (белая доска, чек-листы, планировщики дел, сервисы для создания презентаций) в Вашей будущей профессиональной деятельности?», – 71,4% ответили положительно; 21,4 % считают, что скорее да, чем нет и 7,1 % выбрали ответ скорее нет, чем да.

Заключение

Процессы цифровой трансформации оказывают влияние на разные образовательные области, в том числе и на предметную область «Технология». Анализ научно-педагогической литературы, а также педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов по вопросу организации проектной деятельности студентов свидетельствует о противоречии между возможностями современной цифровой образовательной среды и недостаточным её использованием для целенаправленной организации проектной деятельности обучающихся. В этой связи возникает потребность в переосмыслении традиционной организации проектной деятельности студентов технологического образования. Внедрение разработанной цифровой среды поддержки проектной деятельности студентов бакалавриата профиля «Технологическое образование» может рассматриваться как одна из современных форм повышения качества выполнения учебных проектных работ, развития междисциплинарных связей, персонализации обучения и подготовки будущих учителей к новым формам образовательных взаимодействий со школьниками. Теоретическая значимость внедрения разработанной цифровой среды в образовательную практику состоит в выявленных образовательных эффектах: а) персонализация обучения, возможность выбора на основе личностных предпочтений студента; б) личностно-ориентированные технологии внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Важным практическим результатом проведенного экспериментального исследования стал опыт построения образовательных связей, обмена информацией и данными, кооперации в цифровой среде поддержки проектной деятельности, что способствовало формированию у студентов необходимых навыков использования цифровых инструментов в обучении и преподавании. Эта среда позволяет научить будущих учителей организовывать школьные проекты не только в аудиторной среде, но и в цифровом пространстве, формируя компетенции деятельности не только с традиционными инструментами (ручной инструмент при обработке конструкционных и текстильных материалов, умение вручную осуществлять технологические операции), но также цифровым инструментарием. Стимулирует выход за рамки учебной деятельности в широкое цифровое поле, где возможна непрерывная работа над проектом вне времени и пространства, интеграция со внеучебной деятельностью на основе личностных смыслов и устремлений обучающихся. Все это отвечает запросам будущей профессиональной деятельности учителей, которая во многом будет разворачиваться в перспективной цифровой образовательной среде.

Работа выполнена в рамках государственного задания при финансовой поддержке Минобрнауки России (проект № FSZN-2020-0027).

The research was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (project No. FSZN-2020-0027).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Козина Н.Д.** Модель организации проектной деятельности в подготовке студентов бакалавриата технологического образования // *Человек и образование*. 2020. № 3 (64). С. 89–94.
2. **Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В.** Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // *Высшее образование в России*. 2017. № 8/9 (215). С. 121–130.
3. Белолобова А.А. Сетевая проектная деятельность и цифровые инструменты для её реализации // *Открытое образование*. 2020. № 24(4). С. 22–31. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-4-22-31
4. **Rickards W.N., Stitt-Bergh M.** High education evaluation, assessment and faculty engagement // *New Directions for Evaluation*. 2016. Vol. 151. Pp. 11–20.
5. **Газман О.С.** Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // *Новые ценности образования: десять концепций и эссе*. 1995. № 3. С. 58–64.
6. **Ansari J.A.N., Khan N.A.** Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning // *Smart Learn. Environ.* 2020. Vol. 7, No. 9.
7. **Issa T., Alqahtani S., Al-Oqily I., Goktalay S.B., Köse U., Issa T., Abu-Salih B., Almufaraj W.K.** Use of social networking in the Middle East: student perspectives in higher education // *Heliyon*. 2021. Vol. 7, No. 4.
8. **Al-rahmi W.M., Alias N.B., Othman M.S., Marín V.I., Tur G.** A model of factors affecting learning performance through the use of social media in Malaysian higher education // *Computers & Education*. 2018. Vol. 121. Pp. 59–72.
9. **Rayens W., Ellis A.** Creating a Student-Centered Learning Environment Online // *Journal of Statistics Education*. 2018. Vol. 26, No. 2. Pp. 92–102.
10. **Morreale S.P., Thorpe J., Westwick J.N.** Online Teaching: Challenge or Opportunity for Communication Education Scholars? // *Communication Education*. 2020. Vol. 70, No. 1. Pp. 117–119.
11. **Purvis A.J., Rodger H.M., Beckingham S.** Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education // *International Journal of Educational Research Open*. 2020. Vol. 1.
12. **Neelakandan S., Annamalai R., Rayen S.J., Arunajsmine J.** Social Media Networks Owing To Disruptions For Effective Learning // *Procedia Computer Science*. 2020. Vol. 172. Pp. 145–151.
13. **Langegård U., Kiani K., Nielsen S.J., Svensson P.-A.** Experience nursing students in the pedagogical transition from on-campus learning to distance learning using digital tools // *BMC Nursing*. 2021. Vol. 20, No. 1.
14. **Носкова Т.Н.** Дидактика цифровой среды: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 384 с.
15. **Lacka E., Wong T.C., Haddoud M.Y.** Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education // *Computers & Education*. 2021. Vol. 163.
16. **Носкова Т.Н., Куликова С.С.** Цифровая образовательная среда: аспект управления // *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам междунар. научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 9-25 марта 2020 г. / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, институт информационных технологий и технологического образования. СПб., 2020. С. 160–167.*
17. **Устин П.Н., Сабирова Э.Г., Гарипова И.И.** Цифровые компетенции учителя как субъекта образовательной деятельности в его индивидуальной траектории развития // *В.М. Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. 2–4 октября 2020 г. / НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования».* Казань, 2020. С. 216–218.
18. **Шеин Н.Н.** Педагогические подходы организации занятий проектной деятельностью по технологии во внеурочное время // *Актуальные проблемы преподавания предметной области «Технология» в условиях инновационного развития образования: Материалы XII Международной научно-практической конференции (21–22 ноября 2019 г.) / РИО АГПУ. Армавир, 2019. С. 185–190.*

19. Субочева М.Л., Вайндорф-Сысоева М.Е., Некрасова Г.Н., Новикова Н.Н., Вахтомина Е.А., Косино О.А., Тен Е.П. Теоретические подходы к проектированию информационной образовательной среды технологического образования: монография. М.: Изд-во «Спутник +», 2018. 207 с.

Статья поступила в редакцию 19.08.2021.

REFERENCES

- [1] N.D. Kozina, Model of project activity organization in preparing bachelors of technological education, *Chelovek i obrazovanie [Man and Education]*, 3 (64) (2020) 89–94.
- [2] T.N. Noskova, T.B. Pavlova, O.V. Yakovleva, Pedagogical activity tools in electronic environment, *Higher Education in Russia*, 8/9 (215) (2017) 121–130.
- [3] A.A. Belolobova, Network Project Activities and Digital Tools for their Implementation, *Open Education*, 24 (4) (2020) 22–31. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-4-22-31
- [4] W.N. Rickards, M. Stitt-Bergh, High education evaluation, assessment and faculty engagement, *New Directions for Evaluation*. 151 (2016) 11–20.
- [5] O.S. Gazman, Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem], *Novyye tsennosti obrazovaniya: desyat kontseptsiy i esse [New values of education: ten concepts and essays]*, 3 (1995) 58–64.
- [6] J.A.N. Ansari, N.A. Khan, Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. *Smart Learn. Environ*, 7 (9) (2020).
- [7] T. Issa, S. Alqahtani, I. Al-Oqily, S.B. Goktalay, U. Köse, T. Issa, B. Abu-Salih, W.K. Almufaraj, Use of social networking in the Middle East: student perspectives in higher education, *Heliyon*, 7(4) (2021).
- [8] W.M. Al-rahmi, N.B. Alias, M.S. Othman, V.I. Marín, G. Tur, A model of factors affecting learning performance through the use of social media in Malaysian higher education, *Computers & Education*, 121 (2018) 59–72.
- [9] W. Rayens, A. Ellis, Creating a Student-Centered Learning Environment Online, *Journal of Statistics Education*, 26 (2) (2018) 92–102.
- [10] S.P. Morreale, J. Thorpe, J.N. Westwick, Online Teaching: Challenge or Opportunity for Communication Education Scholars? *Communication Education*. 70 (1) (2020) 117–119.
- [11] A.J. Purvis, H.M. Rodger, S. Beckingham, Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education, *International Journal of Educational Research Open*, 1 (2020).
- [12] S. Neelakandan, R. Annamalai, S.J. Rayen, J. Arunajsmine, Social Media Networks Owing To Disruptions For Effective Learning, *Procedia Computer Science*, 172 (2020) 145–151.
- [13] U. Langegård, K. Kiani, S.J. Nielsen, P.-A. Svensson, Experience nursing students in the pedagogical transition from on-campus learning to distance learning using digital tools. *BMC Nursing*, 20 (1) (2021).
- [14] T.N. Noskova, Didaktika tsifrovoy sredy: monografiya [Didactics of the digital environment: a monograph], SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2020, 384 p.
- [15] E. Lacka, T.C. Wong, M.Y. Haddoud, Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education, *Computers & Education*, 163 (2021).
- [16] T.N. Noskova, S.S. Kulikova, Digital educational environment: an aspect of management, *New educational strategies in modern information space: a collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference, St. Petersburg, March 9-25, 2020 / A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Institute of Information Technologies and Technological Education. SPb., 2020. Pp. 160–167.*
- [17] P.N. Ustin, E.G. Sabirova, I.I. Garipova, Digital competencies of a teacher as a subject of educational activity in his individual development trajectory, V.M. Bekhterev and modern personality psychology: a collection of articles of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference. October 2-4, 2020. “Center for Social and Humanitarian Education”, Kazan, 2020. Pp. 216–218.
- [18] N.N. Shein, Pedagogical approaches to organizing classes in project activities on technology in extracurricular time, *Actual problems of teaching the subject area “Technology” in the conditions of in-*

novative development of education: Materials of the XII International Scientific and Practical Conference (November 21-22, 2019), RIO AGPU. Armavir, 2019. Pp. 185–190.

[19] **M.L. Subocheva, M.Ye. Vayndorf-Sysoyeva, G.N. Nekrasova, N.N. Novikova, Ye.A. Vakhtomina, O.A. Kosino, Ye.P. Ten**, Teoreticheskiye podkhody k proyektirovaniyu informatsionnoy obrazovatelnoy sredy tekhnologicheskogo obrazovaniya: monografiya [Theoretical approaches to the design of the information educational environment of technological education: monograph], M.: Publishing house “Sputnik +”, 2018. 207 p.

Received 19.08.2021.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Носкова Татьяна Николаевна

Noskova Tatiana N.

E-mail: noskovatn@gmail.com

Козина Наталия Дмитриевна

Kozina Nataliya D.

E-mail: nkozina@ Herzen.spb.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12308

УДК 378

ОНЛАЙН-КУРС В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

О.А. Иванова

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

В данной статье обобщаются основные тенденции развития современной лингводидактики в рамках информационного общества, а также возрастающая роль ИКТ при обучении иностранным языкам в высшей школе. Прослеживается использование различных ИКТ для обучения иностранным языкам с 20 века до настоящего момента и, как следствие, элементы дистанционного обучения внедряются в традиционную практику обучения в высшей школе. Рассмотрены трактовки понятия «смешанное обучение» как в отечественных, так и зарубежных источниках, что позволило уточнить рабочее определение данного понятия в настоящей статье. Представлены классификации моделей смешанного обучения и их расшифровка, а также предложена наиболее оптимальная модель смешанного обучения для языкового вуза на основе анализа методической литературы и результатов опроса, проведенного среди обучающихся 3 курса в языковом вузе (МГПУ ИИЯ) после интеграции онлайн-курса в учебно-воспитательный процесс. Дано определение массового открытого онлайн-курса. Выделены основные достоинства и недостатки MOOK, связанные непосредственно с трансляцией содержания дисциплины, развиваемыми компетенциями, осуществлением контроля, открытыми возможностями онлайн-курсов, привлечением аудитории к курсу, в том числе и представителей иного лингвосоциума, межличностным общением, самоорганизацией и мотивацией студентов, уровнем языковой подготовки и навыков работы с компьютером. Следовательно, были предложены пути решения возможных трудностей использования онлайн-курса в высшей школе, как дополнительного средства обучения. Проанализированы возможности онлайн-курса относительно эффективности обучения иностранному языку в сопоставлении с другими ИКТ. Таким образом, представилось возможным сделать вывод о лингводидактическом потенциале MOOK для обучения в системе смешанного обучения в вузе.

Ключевые слова: онлайн-курс, массовый открытый онлайн-курс, MOOK, смешанное обучение, модель смешанного обучения, ИКТ.

Ссылка при цитировании: Иванова О.А. Онлайн-курс в системе смешанного обучения и его лингводидактический потенциал // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 93–104. DOI: 10.18721/JHSS.12308

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

ONLINE-COURSE WITHIN BLENDED LEARNING AND ITS LINGO-DIDACTIC POTENTIAL

O.A. Ivanova

Moscow City Teacher Training University,
Moscow, Russian Federation

In this paper, the major trends within contemporary lingua-didactic development are summarized along with increasing role of ICT (information and communication technology) in teaching foreign languages at the university. The use of various ICTs for teaching foreign languages is traced from the 20th century to the present and, as a result, elements of distance learning are being introduced into the

traditional practice of teaching in higher education. The definition of blended learning is reviewed in both domestic and overseas sources making it possible to clarify the working definition of the concept in this paper. The author presents blended learning models choosing the most suitable one for the linguistic university. The choice was made based on the methodological literature analysis and the results of a 3-year students survey conducted after implementation of the online-course into educational process. The MOOC (massive open online course) definition is presented. The main problems and opportunities of the MOOC usage at the university are outlined. They are mainly connected with the content of the course, development of the competencies, testing, open opportunities of the online-course, engaging students from different countries, interpersonal communication, self-management and motivation, the language and computer skills level. Therefore, the solutions for possible difficulties connected with MOOC being a supplementary tool of teaching at the university were suggested. The author juxtaposed some ICT with MOOC in order to analyze their effectiveness for teaching foreign languages. Hence, a conclusion concerning the linguo-didactic potential of MOOCs for training within the blended learning system at a university was drawn.

Keywords: online-course, massive open online-course, MOOC, blended learning, blended leaning model, ICT.

Citation: O.A. Ivanova, Online-course within blended learning and its lingo-didactic potential, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 93–104. DOI: 10.18721/JHSS.12308

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Современное образование в условиях информатизации общества сталкивается с определенными вызовами в вопросах подготовки бакалавров к осуществлению профессиональной деятельности, среди которых можно отметить необходимость формирования и развития готовности и способности бакалавров овладевать новыми знаниями, умениями и навыками посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Данное требование к будущим специалистам обусловлено динамично и стремительно развивающимся миром на фоне глобализации и постоянного прироста научного знания, актуальностью концепции непрерывного образования (lifelong learning) и активным внедрением ИКТ в образовательный процесс как в общеобразовательной (МЭШ), так и в высшей школе (Moodle, MOOC). Т.Н. Бокова и В.Г. Малахова выделяют следующие тенденции, характерные для информационного общества: обилие информации и ее доступность для пользователя без значительных временных и материальных затрат; научно-технический прогресс и изобилие информации, которая обновляется и устаревает ежедневно; образование для всех; глобальная информационная инфраструктура [1]. Соответственно актуальной представляется проблема оптимизации и модернизации учебно-воспитательного процесса в вузе при помощи современных технологий.

Научная новизна исследования заключается в обосновании массового открытого онлайн-курса как вспомогательного средства обучения в языковом вузе, использование которого в рамках модели смешанного обучения представляется наиболее целесообразным для учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Цель исследования состоит в выявлении лингводидактического потенциала онлайн-курса в системе смешанного обучения в языковом вузе.

Поставленная цель позволила сформулировать следующие задачи исследования:

- определить оптимальную модель смешанного обучения для внедрения онлайн-курса в учебно-воспитательный процесс языкового вуза;
- проанализировать основные достоинства и недостатки MOOC в сопоставлении с другими средствами ИКТ;
- рассмотреть возможности интеграции аутентичного материала в онлайн-курс.

Методология статьи представлена следующими методами исследования: анализ, синтез, классификация, обобщение, сравнительный анализ.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для выбора оптимальной модели смешанного обучения в вузе и вспомогательных средств ИКТ, решающих задачи традиционного курса в высшей школе. Данная работа представляет интерес для преподавателей и сотрудников языковых вузов, а также студентов, занимающихся исследованиями по смежной тематике.

Результаты исследования

С конца XX – начала XXI века каждый технологический прорыв использовался преподавателями для обучения своих подопечных с целью улучшения и совершенствования форм взаимодействия с обучающимися, а также методов и средств обучения. Технологическая сторона вопроса обучения иностранным языкам, в частности, прошла путь от лингафонного кабинета (1970-е годы, аудио-лингвальный метод обучения) и видеомануалов (1980-е) до компьютеров и интернета с возможностью аутентичного межкультурного общения в режиме реального времени. В процессе цифровизации образования Н.М. Ветчинин выделяет среди преимуществ простоту использования ИКТ, большую скорость передачи данных, а также быструю реакцию на изменение потребностей обучающихся [2, с. 111].

Более того, использование элементов дистанционного обучения в традиционном курсе вуза позволяет не только «экономить время обучения, но и открывает дополнительные возможности для интерактивного образования [3, с. 224]. М.Ю. Тамбовкина подчеркивает в своей работе [4] неизбежность использования ИКТ в современном цифровом мире по ряду причин, среди которых не последнее место занимает сокращение очного общения между преподавателями и обучающимися в высшей школе. Однако, как отмечают А.Л. Бердичевский и И.А. Гиниатуллин, если еще несколько лет назад было принято считать онлайн-обучение ведущей современной формой образования XXI века, то «на сегодняшний день пришли к выводу, что онлайн-обучение ни в коем случае не должно заменить традиционные формы образования и рассматривается в настоящее время как форма дополнения традиционного процесса образования» [5, с. 115].

Следовательно, в условиях сокращения аудиторного времени и с возрастающими возможностями и разнообразием инструментов дистанционного обучения, наиболее целесообразной формой обучения на современном этапе развития лингводидактики, методов и средств обучения представляется именно смешанное обучение, объединяющее в себе лучшее из обеих практик преподавания в вузе. Использование современных ИКТ в учебно-воспитательном процессе способствует повышению мотивации студентов к осваиваемому курсу, предоставляя новые возможности для организации самостоятельной работы обучающихся и развития их самоорганизации [6, с. 88]. Модель смешанного обучения с очным сопровождением предоставляет больше возможностей для взаимодействия в рамках дисциплины [7, с. 106].

В понятие смешанного обучения отечественные и зарубежные исследователи и методисты вкладывают разный смысл, что демонстрируется в статье Г.И. Рубцова и Н.В. Панич [8]. Дональд Кларк пишет о смешанном обучении, как о возможности непрерывного образования без отрыва от производства, то есть обучение осуществляется параллельно с получением практического опыта работы. Данная модель образования частично отражена в подготовке педагогических кадров в высшей школе, так как частью образовательной программы являются выходы обучающихся бакалавриата на производственную практику в школу с прерыванием учебно-воспитательного процесса на время практики, так как в вузе господствует традиционная форма обучения [9]. Профессор К.Дж. Бонк и его коллега Ч.Р. Грэхем Бонк рассматривают смешанное обучение с нескольких сторон, а именно: «как совмещение различных способов обучения, совмещение различных методов обучения, совмещение обучения в ходе личного общения с обучением в

режиме онлайн» [10]. Бр. Томлинсон и Кл. Виттейкер говорят о смешанном обучении, как о понятии, пришедшем в образование из бизнеса, где под ним подразумевалась профессиональная переподготовка сотрудников. Авторы приходят к мнению, что для обсуждаемого в рамках системы образования явления характерно именно применение компьютерных технологий в традиционном обучении, что является не новым феноменом, а логическим развитием форм образования [11].

Различия в трактовке понятия "смешанное обучение" разными исследователями в области онлайн обучения отмечается и Джоном Вотсоном. Автор подчеркивает, что, в общем, под моделью смешанного обучения понимается дистанционная трансляция содержания дисциплины в сочетании с лучшими характеристиками очного обучения, что способствует индивидуализации учебно-воспитательного процесса [12]. В настоящей статье авторами разделяется мнение отечественных методистов [4, 5, 13–15], которые в своих исследованиях понимают под смешанным обучением форму обучения, сочетающую в себе параллельно реализуемое традиционное обучение (в привычной очной форме) и использование средств дистанционного обучения в рамках одного курса.

Бр. Томлинсон и Кл. Виттейкер предлагают классификацию моделей смешанного обучения, которая основана на степени вовлечения онлайн ресурсов в традиционный учебно-воспитательный процесс. Данная классификация представлена на рис. 1. В настоящей статье мы говорим о смешанном обучении, которое в зарубежной литературе представлено как "blended learning", то есть традиционное и онлайн обучение соотносится в рамках курса почти в равных долях.

Традиционное деление смешанного обучения в зарубежной практике зависит от преобладания одного из компонентов смешанного обучения в образовательном процессе (очное присутствие обучающихся, степень вовлеченности ИКТ, самообразование) и выглядит следующим образом [13, с. 661; 16, с. 3333]:

- Face-to-Face Driver (преимущественно традиционное обучение с использованием Интернета и средств дистанционного обучения для вспомогательных целей, что соотносится с моделью «web-enhanced» из предыдущей классификации).
- Rotation (чередование онлайн обучения с традиционным; И.А. Нагаева подразделяет данную модель на классную ротацию, лабораторную ротацию, использование опережающей самостоятельной работы (flipped classroom), индивидуальную ротацию [15, с. 62], соотносится с моделью «blended» из предыдущей классификации).
- Flex (гибкая модель, индивидуальная образовательная траектория обучающихся, работа в малых группах, выполнение групповых проектов).
- Online Lab (лабораторная работа, выполняемая в онлайн режиме при очном присутствии на учебном занятии).
- Self-blend (самостоятельный выбор курсов для прохождения онлайн, основанный на личных потребностях в дополнении своих знаний, навыков и умений по мере прохождения очной дисциплины или курса).
- Online Driver (самообразование, прохождение курса онлайн, возможны консультации с преподавателем курса, соотносится с моделью «fully online» из предыдущей классификации).

Для реализации смешанного обучения в языковом вузе на ступени бакалавриата представляется целесообразным использовать модель, предполагающую взаимодействие обучающихся в очной и дистанционной форме, так как особое значение в обучении иностранным языкам при использовании онлайн обучения имеют очные обсуждения пройденного материала онлайн, что отражено в технологии смешанного обучения [17, с. 214–215]. Соответственно, из предложенного выше деления смешанного обучения на модели для языкового вуза наиболее подходящими являются ротационная модель (rotation) с опережающей самостоятельной работой обучающихся (flipped classroom) при ознакомлении с лекционным материалом курса и при подготовке к прак-

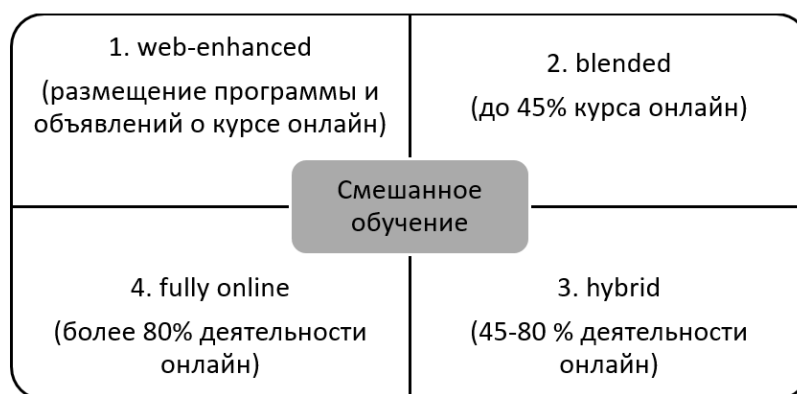


Рис. 1. Классификация смешанного обучения по Бр. Томлинсону и Кл. Виттейкеру

Fig. 1. Classification of mixed learning by B. Tomlinson and C. Whittaker

тическим/семинарским занятиям и гибкая модель (flex) для выполнения групповых проектов при взаимодействии с представителями иного лингвосоциума.

Выбор модели с использованием дополнительных компонентов смешанного обучения обусловлен, в том числе, и результатами проведения практических занятий у студентов 3 курса в МГПУ (учебный год 2019-2020, дисциплина «Практика межкультурного общения»), проходящих профессиональную подготовку по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Опрос (рис. 2) проводился среди студентов трех групп после завершения дисциплины, в рамках которой использовался онлайн-курс С.Г. Тер-Минасовой «Язык, культура и межкультурная коммуникация», дополняющий содержание практических занятий лекциями (знаниевый компонент). Хотелось бы подчеркнуть, что большая часть обучающихся (56 %) предпочла бы ротационную модель смешанного обучения.

В рамках смешанного обучения возможно использование разных ресурсов для определенных задач обучения иностранному языку. Так, А.В. Гуреева приводит ряд средств интернет-технологий, отвечающих потребностям преподавателей иностранных языков [18]. Системы управления учебно-воспитательным процессом – LMS (Learning Management System), среди которых одними из самых популярных являются Moodle и iSpring, подходят для размещения и распространения материалов курса среди обучающихся, а также для проведения тестирования среди студентов. Однако для ротационной модели смешанного обучения в языковом вузе в данном средстве дистанционного обучения не хватает возможности привлечения к курсу зарубежных студентов и соответственно взаимодействия с представителями иного лингвосоциума в режиме реального времени.

Такие средства проведения видеоконференции как Zoom, Skype, ooVoo могут быть использованы для проведения лекций онлайн, но при ведении курса особую ценность имеют систематизированно опубликованные записанные заранее лекции, которые находятся в открытом доступе для участников данного курса, а не единичная лекция, которая проводится в определенное время. Блоги на таких площадках как Facebook или Instagram способствуют отработке лексико-грамматического материала в письменной речи студентов и так как платформы являются популярными на международном уровне, у обучающихся есть шанс участвовать в межкультурном общении с представителями разных культур, однако такое взаимодействие является не гарантированным, а скорее случайным и не направленным на решение задач той или иной дисциплины.

Вики-технологии и многочисленные ресурсы Google удобно использовать для работы над совместным документом или проектом, но при этом данные средства дистанционного взаимодействия могут быть лишь вспомогательными и не подходят для организации курса по очной дисциплине.

КАКОЙ СПОСОБ ВНЕДРЕНИЯ ОНЛАЙН-КУРСА В ОЧНЫЙ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ ВАМ НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫМ?

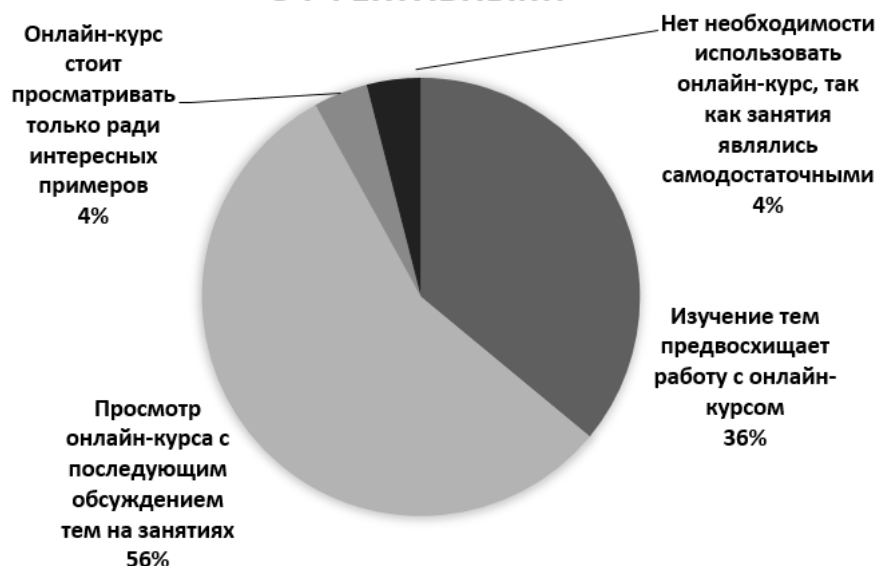


Рис. 2. Результаты внедрения онлайн-курса в традиционное образование в МГПУ, ИИЯ

Fig. 2. The results of the introduction of an online course in traditional education at the Moscow State Pedagogical University, IFL

YouTube может служить библиотекой подкастов за счет разнообразия представленного контента, а опция субтитров помогает упражняться в аудировании обучающимся с разной языковой подготовкой. Веб-квест – это проблемное задание, которое способно разнообразить учебно-воспитательный процесс и добавить интерактивности, но не претендует на роль основного средства смешанного обучения. Мобильные приложения тоже могут быть использованы в качестве вспомогательных электронных средств обучения.

На данный момент существует множество вспомогательных ресурсов дистанционного обучения и на наш взгляд наиболее перспективным является именно массовый открытый онлайн-курс (МООК). В настоящей статье под МООК понимается особый тип систематизированного и целостного образовательного онлайн-курса, размещенного в сети Интернет на платформе-провайдере МООК.

Преимуществами МООК перед другими средствами дистанционного обучения являются:

- 1) структурированное размещение курса на одной платформе;
- 2) возможность при помощи одного ресурса комплексно формировать и развивать компетенции обучающихся, а именно знаниевый компонент, умения, навыки и отношения (attitudes);
- 3) осуществление контроля (тестирование, взаимопроверка (peer assessment));
- 4) привлечение обучающихся из отечественного и зарубежных вузов благодаря открытому доступу к курсу вне зависимости от местонахождения, финансового положения и предыдущего личного и профессионального опыта обучающихся;
- 5) вовлечение участников в сотрудничество (collaborative) групповые проекты, при выполнении которых обучающиеся могут использовать на практике полученные знания, а также совершенствовать свои навыки и умения межкультурной коммуникации, параллельно обращаясь

к таким составляющим аксиологического компонента обучения как толерантность и эмпатия, важность которых сложно переоценить для успешного взаимодействия с представителями других культур.

Вместе с тем, стоит отметить и ряд проблем, которые возникают при использовании онлайн-курса как вспомогательного средства обучения в рамках традиционного курса:

- отсутствие межличностного общения с преподавателем и одногруппниками;
- высокий уровень мотивации и самоорганизации как обязательные условия участия в MOOK;
- разный уровень подготовки обучающихся (внутри группы отечественного вуза и при привлечении студентов из других учебных заведений высшего образования в России и за рубежом);
- умение работать с ИКТ как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя;
- участие в одном курсе представителей разного лингвосоциума, затрудняющее выполнение совместных заданий / проектов.

Однако несмотря на потенциальные проблемы использования MOOK в традиционном курсе высшей школы существуют пути их разрешения. Так, недостаток личного общения компенсируется очными обсуждениями изучаемой темы в учебной аудитории и, более того, онлайн-курс позволяет целенаправленно связываться онлайн при помощи чатов / форумов / видеосвязи с представителями разных культур для обсуждения тем курса и совместной работы над заданиями / проектами, что в особенности является актуальной и положительной возможностью MOOK, так как на современном этапе развития лингводидактики «межкультурный подход рассматривается в качестве современной парадигмы, в рамках которой осуществляется формирование личности, готовой к межкультурной коммуникации» [19, с. 183].

Решая вопрос разных уровней подготовки обучающихся, возможно использование входного тестирования, которое обозначает планку необходимых знаний, умений и навыков, а также уровень иноязычной языковой компетенции, необходимой для участия в онлайн-курсе и, соответственно, повышения уровня своей компетентности. В свете последних событий развития средств обучения и их использования в условиях пандемии, сокращается число преподавателей и обучающихся, не способных использовать ИКТ, из чего следует, что большинство участников образовательной среды располагают базовыми навыками работы с компьютером, всемирной сетью Интернет и прочими вспомогательными средствами дистанционного обучения.

Е.А. Савкина подчеркивает следующее: «в процессе подготовки обучающихся к межкультурному общению необходимо учитывать, что функционирование языка обусловлено такими социальными факторами, как культурные нормы, традиции, ценности того или иного общества» [20, с. 110]. Соответственно, обращая внимание на возможную межкультурную аудиторию курса, имеет смысл вводная лекция в начале MOOK, сосредоточенная на различиях между представителями разных культур, которые стоит принимать во внимание при общении и решении общих задач, что сократит или предотвратит возможный риск возникновения недопонимания или конфликтной ситуации между участниками курса.

Для определения лингводидактического потенциала MOOK представляется целесообразным провести параллель между его ключевыми компонентами и возможностями интеграции аутентичных материалов в онлайн-курс, так как вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Шукиным под лингводидактическим потенциалом понимаем «различные способы и возможности использования аутентичных материалов на изучаемом языке (текстов, фильмов, музыкальных произведений, веб-страниц и др.) в процессе преподавания и изучения иностранного языка [21, с. 127]. Среди основных составляющих MOOK в ходе анализа наиболее популярных платформ (Открытое образование, Универсариум, Coursera, EdX, FutureLearn), предоставляющих доступ к разнообразным курсам, были выделены: 1) видео-лекции / текстовые лекции; 2) тесты; 3) рекомендованная литература и ресурсы для самостоятельного изучения от разработчиков курса; 4) эссе / письменные задания с взаимопроверкой (peer assessment); 5) форум.

Аутентичным материалом может считаться речевой продукт носителя языка, из чего следует, что лекция в любом из выше указанных форматов должна быть подготовлена человеком, для которого изучаемый студентами язык является родным. В том случае, если онлайн-курс разрабатывается русскоговорящим преподавателем, одна или несколько лекций могут быть подготовлены приглашенным специалистом. На текущий момент множество зарубежных лекций находятся также в общем доступе, что может послужить поводом для интеграции такой лекции в курс при условии разработки к ней тестовых вопросов или задания. Тесты, являющиеся неотъемлемой частью MOOK, могут содержать аутентичный материал, связанный с реальными примерами межкультурной коммуникации и выдержками из аутентичных текстов.

Наиболее гибкой частью структуры онлайн-курса выступают разделы с рекомендованной литературой, материалами, ссылками. В отличие от заранее записанной видео-лекции, редактирование разделов с рекомендациями носит оперативный характер, и автор курса может при желании или необходимости добавлять наиболее актуальные ссылки и источники. Для обращения внимания обучающихся на данные ресурсы имеет смысл включить требование ссылаться на данные источники при выполнении письменного задания и при подготовке совместных проектов. На форуме курса есть возможность добавлять темы для обсуждения, что способствует целенаправленному обсуждению обучающимися заданного вопроса. Соответственно, форум может быть использован не только для оперативного решения возникших проблем технического характера, но и организации обсуждения аутентичных материалов. Исходя из вышесказанного, во все ключевые структурные компоненты MOOK, в той или иной степени, возможна интеграция аутентичных материалов и организация работы с ними, следовательно онлайн-курс обладает определенным лингводидактическим потенциалом.

При внедрении MOOK в учебно-воспитательный процесс К. Бортвик и А. Плутино рекомендуют предусмотреть подготовку обучающихся именно к смешанному формату обучения заранее, а также четко обозначить цели и задачи традиционного курса с использованием дистанционных средства обучения [22].

Ряд зарубежных методистов [23–26] среди результатов своих исследований отмечают положительное отношение студентов к формату смешанного обучения, что частично совпадает с опытом автора в использовании MOOK «Язык, культура и межкультурная коммуникация» С.Г. Тер-Минасовой как части очного курса в МГПУ ИИЯ. Отсутствие абсолютной поддержки смешанного обучения со стороны студентов обусловлено тем, что очный курс оказался довольно насыщенным и в некоторых случаях обучающиеся отмечали недостаток времени для выполнения необходимых заданий в рамках курса. Однако данный вопрос требует уточнения причин возникновения трудностей, так как они могут быть связаны с действительно большой загруженностью обучающихся и с неумением студентов эффективно использовать свое время. Решение данного вопроса планируется в последующих исследованиях при разработке наиболее корректного MOOK, дополняющего традиционное обучение в вузе.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, стоит подчеркнуть, что использование онлайн-курса в системе смешанного обучения в высшей школе позволит преподавателю всесторонне и систематизированно осветить темы традиционного курса и использовать аудиторное время наиболее эффективно, посвящая его обсуждению проблемных вопросов, выполнению практических заданий и активизации познавательной деятельности обучающихся при формировании и развитии их умений и навыков, являющихся ключевыми в рамках изучаемого курса и для будущей профессиональной деятельности. Онлайн-курс «позволяет сделать образовательный процесс более персонифицированным и максимально отвечающим потребностям обучающихся» [27, с. 200], что подтверждается гибкостью MOOK при внесении изменений в курс. Возможность привлечения к онлайн-курсу

зарубежных студентов расширяет спектр развиваемых в курсе компетенций обучающихся, предоставляет условия для подлинно межкультурной коммуникации в режиме реального времени и позволяет сразу применять полученные знания на практике. Интеграция аутентичных материалов возможна во все основные компоненты структуры онлайн-курса. Следовательно, представляется возможным сделать вывод о несомненно высоком лингводидактическом потенциале MOOK в системе смешанного обучения (blended learning) при реализации ротационной модели с использованием практически в равной степени традиционного и дистанционного обучения в языковом вузе при обучении бакалавров иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бокова Т.Н., Малахова В.Г.** Особенности образования в информационном обществе // Альма Матер. 2019. № 11(ноябрь). С. 35–40.
2. **Вечнин Н.М.** Тренды университетской цифровизации: от простого к сложному // Ноосферные исследования. 2021. № 1. С. 106–114.
3. **Морданов М.А., Аксенова А.И.** Анализ состояния и развития электронного высшего образования и направления его совершенствования в современных условиях // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. 2021. № 1. С. 212–225.
4. **Тамбовкина Т.Ю.** Трансформации организационных форм обучения в языковом вузе // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: материалы международной конф., посвященной памяти Профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения. М.: ООО «Языки Народов Мира», 2017. С. 284–288.
5. **Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г.** Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие под общ. ред. А.Л. Бердичевского. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2020. 368 с.
6. **Черницова Ю.П.** Исследование готовности студентов использовать электронные образовательные ресурсы в процессе обучения иностранным языкам // Концепт. 2021. № 6. С. 79–92. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11043
7. **Okaz A.A.** Integrating Blended Learning in Higher Education. // Procedia – Social and Behavioral Sciences. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815023460> (дата обращения: 10.07.2021).
8. **Рубцов Г.И., Панич Н.В.** Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 102–108.
9. **Clark D.** Blended Learning: An Epic White Paper Epic Group plc. URL: <https://ru.scribd.com/document/84278560/Clark-D-Blended-Learning> (дата обращения: 15.11.2020).
10. **Bonk C., Graham C.** The Handbook of Blended Learning. / C. Bonk, C. Graham – Hoboken: Wiley, 2012. 624 p.
11. **Tomlinson B., Whittaker C.** Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council, 2013. 258 p.
12. **Watson J.** Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. North American Council for Online Learning. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED509636> (дата обращения: 08.07.2021).
13. **Кравцов В.В., Савельева Н. Н., Черных Т.В.** Смешанное обучение как ответ на вызовы современному образованию // ОТО. 2015. № 4. С. 659–669.
14. **Ломоносова Н.В.** Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Москва, 2018. 24 с.
15. **Нагаева И.А.** Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6 (33). С. 56–67.
16. **Vokova T.N., Kabanova O.A.** The Implementation of Massive Open Online courses into Educational Processes at Russian Universities // The European Journal of Social & Behavioural Sciences. URL: <https://www.europeanpublisher.com/en/journal/ejsbs/issues/volume-30-issue-2> (дата обращения: 10.07.2021).

17. **Кабанова О.А.** Онлайн-курс в системе смешанного обучения с позиции межкультурного подхода // Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию: материалы Второй международной научно-практической конференции (Москва, 21–25 апреля 2020) / под общ. ред. Л.Г. Викуловой. М: МГПУ; НВИ; Языки народов мира, 2020. С. 214–220.
18. **Гуреева А.В.** Оптимизация преподавания иностранного языка в языковом вузе средствами интернет-технологий // Современное педагогическое образование. 2019. № 9. С. 18–22.
19. **Левина О.М.** Современная трансляция межкультурного иноязычного образования: проблема «мягкой силы» в призме адвисивных речевых актов // Межкультурная коммуникация в современном поликультурном мире: культура, образование, политика. 2018. Вып. 6. С. 182–186.
20. **Савкина Е.А.** Параметры социокультурной компетенции участника межкультурной коммуникации // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. № 3 (11). С. 108–120. DOI: 10.18721/JHSS.11309
21. **Азимов Э.Г., Шукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
22. **Borthwick K., Plutino A.** Education 4.0 revolution: transformative approaches to language teaching and learning, assessment and campus design. [Voillans]: Research-publishing.net. URL: <https://clck.ru/WDKKc> (дата обращения: 10.07.2021).
23. **Bersin J.** The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned. New York, NY: Wiley & Sons, 2004. 321 p.
24. **Precel K., Eshet-Alkalai Y., Alberton Y.** Pedagogical and Design Aspects of a Blended Learning Course. // International Review of Research in Open and Distributed Learning. URL: <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/2009-v10-n2-irrodl05158/1067918ar/> (дата обращения: 06.07.2021).
25. **Singh H.** Building effective blended learning programs. // Educational Technology. 2003. Vol. 43 (6). P. 51–54.
26. **Thorne K.** Blended learning: How to integrate online and traditional learning. London: Kogan Page, 2003. 161 p.
27. **Еремичкая И.А., Ахунжанова Н.А.** Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс вуза: проблемы и возможности // МНКО. 2021. №2 (87). С. 198–200.

Статья поступила в редакцию 21.07.2021.

REFERENCES

- [1] **T.N. Bokova, V.G. Malakhova,** Osobennosti obrazovaniya v informatsionnom obshchestve [Features of education in the information society], Alma Mater. 11 (2019) 35–40.
- [2] **N.M. Vetchinin,** Trends in university digitalization: from simple to complex, Noosfernyye issledovaniya [Noospheric researches]. 1 (2021) 106–114.
- [3] **M.A. Mordanov, A.I. Aksenova,** Analysis of the state and development of electronic higher education and its improvement in modern conditions, Novyye impulsy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy [New impulses of development: issues of scientific research]. 1 (2021) 212–225.
- [4] **T.Yu. Tambovkina,** Transformatsii organizatsionnykh form obucheniya v yazykovom vuze [Transformations of organizational forms of teaching in a language university], Professional formation of a foreign language teacher in the system of pedagogical education: materials of the international conference dedicated to the memory of Professor Galina Vladimirovna Rogova in connection with the 100th anniversary of her birth. Moscow: ООО “Languages of the Peoples of the World”, 2017. Pp. 284–288.
- [5] **A.L. Berdichevskiy, I.A. Giniatullin, Ye.G. Tareva,** Metodika mezhkulturnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze: ucheb. posobiye [Methods of intercultural foreign language education at the university] ed. A.L. Berdichevsky. 2-ye izd., ster. M.: FLINTA, 2020. 368 p.
- [6] **Yu.P. Chernitsova,** Investigating the readiness of university students to use E-learning resources in the process of studying foreign languages, Kontsept [Concept]. 6 (2021) 79–92. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11043
- [7] **A.A. Okaz,** Integrating Blended Learning in Higher Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815023460> (accessed: 10.07.2021).

- [8] **G.I. Rubtsov, N.V. Panich**, Smeshannoye obucheniye: analiz traktovok ponyatiya [Mixed learning: analysis of interpretations of the concept], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 5 (32) (2016) 102–108.
- [9] **D. Clark**, Blended Learning: An Epic White Paper Epic Group plc. Available at: <https://ru.scribd.com/document/84278560/Clark-D-Blended-Learning> (accessed: 15.11.2020).
- [10] **C. Bonk, C. Graham**, *The Handbook of Blended Learning*. Hoboken: Wiley, 2012. 624 p.
- [11] **B. Tomlinson, C. Whittaker**, *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council, 2013. 258 p.
- [12] **J. Watson**, *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning*. North American Council for Online Learning. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED509636> (accessed: 08.07.2021).
- [13] **V.V. Kravtsov, N.N. Savelyeva, T.V. Chernykh**, Smeshannoye obucheniye kak otvet na vyzovy sovremenному obrazovaniyu [Blended learning as a response to the challenges of modern education], *OTO*. 4 (2015) 659–669.
- [14] **N.V. Lomonosova**, The system of mixed education in the conditions of informatization of higher education: abstract. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2018.
- [15] **I.A. Nagayeva**, Blended learning in modern educational process: necessity and possibility, *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and foreign pedagogy]*. 6 (33) (2016) 56–67.
- [16] **T.N. Bokova, O.A. Kabanova**, The Implementation of Massive Open Online courses into Educational Processes at Russian Universities, *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. Available at: <https://www.europeanpublisher.com/en/journal/ejsbs/issues/volume-30-issue-2> (accessed: 10.07.2021).
- [17] **O.A. Kabanova**, An online course in a mixed learning system from the perspective of an intercultural approach, *Dialogue of cultures. Culture of dialogue: from conflict to mutual understanding: materials of the Second International Scientific and Practical Conference (Moscow, April 21-25, 2020)* ed. by L.G. Vikulova. M: MSPU; NVI; Languages of the peoples of the world, 2020. Pp. 214–220.
- [18] **A.V. Gureyeva**, Optimizatsiya prepodavaniya inostrannogo yazyka v yazykovom vuze sredstvami internet-tekhnologiy [Optimization of teaching a foreign language in a language university by means of Internet technologies], *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye [Modern pedagogical education]*, 9 (2019) 18–22.
- [19] **O.M. Levina**, Modern translation of intercultural foreign language education: The problem of “Soft power” exerted through speech used with the intention of giving advice, *Mezhkulturnaya kommunikatsiya v sovremenном polikulturnom mire: kultura, obrazovaniye, politika [Intercultural communication in the modern multicultural world: culture, education, politics]*, 6 (2018) 182–186.
- [20] **E.A. Savkina**, Parameters of an intercultural communication participant’s sociolinguistic competence, *Society. Communication. Education*, 11 (3) (2020) 108–120. DOI: 10.18721/JHSS.11309
- [21] **E.G. Azimov, A.N. Shchukin**, *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M.: ICAR Publishing House, 2009. 448 p.
- [22] **K. Borthwick, A. Plutino**, Education 4.0 revolution: transformative approaches to language teaching and learning, assessment and campus design. [Voillans]: Research-publishing.net. Available at: <https://clck.ru/WDKKc> (accessed: 10.07.2021).
- [23] **Bersin J.** *The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned*. New York, NY: Wiley & Sons, 2004. 321 p.
- [24] **K. Precel, Y. Eshet-Alkalai, Y. Alberton**, Pedagogical and Design Aspects of a Blended Learning Course, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Available at: <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/2009-v10-n2-irrodl05158/1067918ar/> (accessed: 06.07.2021).
- [25] **H. Singh**, Building effective blended learning programs, *Educational Technology*. 43 (6) (2003) 51–54.
- [26] **K. Thorne**, *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page, 2003. 161 p.
- [27] **I.A. Yemitskaya, N.A. Akhunzhanova**, Implementation of online courses in the educational process of a university: problems and opportunities, *MNKO*. 2 (87) (2021) 198–200. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-198-200

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Иванова Ольга Александровна
Ivanova Olga A.
E-mail: KabanovaOA@mgu.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

DOI: 10.18721/JHSS.12309
УДК 378.016:81

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Н.В. Вишневецкая

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

В статье ставится вопрос о лингвистической и лингводидактической типологии профессиональной лексики преподавателя иностранного (английского) языка, очерчены проблемы систематизации методической терминологии и предложены пути их решения. С применением методов лексикографического анализа словарей педагогической лексики выявлена тематическая классификация профессиональной лексики преподавателей английского языка. На основе составленного тематического списка показаны принципы отбора лексического материала с помощью комбинированного метода использования в качестве источников отбора лексики одновременно словарей и аутентичных материалов. Для отбора лексических единиц по принципу частотности используются методы корпусной лингвистики. В публикации определена тематическая структура общей профессиональной педагогической лексики на основе различных источников, которая уточнена и адаптирована применительно к высшему языковому образованию. Продемонстрирован принцип отбора лексического материала по выделенным тематическим группам, описаны сложности гармонизации педагогических терминосистем в русском и английском языках и пути решения данных трудностей. В статье доказана продуктивность комбинированного подхода к отбору профессиональной педагогической лексики. Выделенные две тематические классификации профессиональной лексики могут быть использованы при разработке курса для студентов магистратуры в аспекте расширения их профессионального лексикона и научения принципам работы с профессиональным вокабуляром.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое общение, профессиональный педагогический дискурс, педагогическая лексика, педагогическая терминология, профессиональная подготовка преподавателей.

Ссылка при цитировании: Вишневецкая Н.В. Тематическая типология лексического состава профессионального педагогического дискурса // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 3. С. 105–114. DOI: 10.18721/JHSS.12309

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

TOPIC-BASED TYPOLOGY OF SPECIALIZED VOCABULARY IN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL DISCOURSE

N.V. Vishnevetskaya

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation

The article is devoted to the linguistic and linguo-didactic typology of a foreign language (English) teacher. It outlines the problems related to the systematization of educational terminology and proposes possible solutions. To identify the topic-based classification of L2 teachers' professional vocabulary, the article uses the lexicographical analysis of education dictionaries. On the basis of the compiled list, the principles of vocabulary selection are demonstrated: we followed the combined approach, using dictionaries and authentic materials as sources of vocabulary selection. Moreover, the methods of

corpus linguistics are used to select the vocabulary from the list according to the principle of frequency. The study defines the topic-based structure of the general professional vocabulary of education based on various sources, which was subsequently specified and adapted to higher education. The author demonstrated the principle of lexical material selection based on the above mentioned structure and describes the difficulties of English and Russian terminology harmonization (their synonymy and polysemy). A solution to the above problems is suggested. The article justifies the combined approach to the selection of professional vocabulary of education. Based the two classifications identified in the article, a course for postgraduate students may be developed. At the same time, the vocabulary list remains open and the course implies training future foreign language teachers and teaching them the principles of working with professional vocabulary.

Keywords: professional teachers' communication, professional educational discourse, vocabulary of education, pedagogical terminology, teacher's training.

Citation: N.V. Vishnevetskaya, Topic-based typology of specialized vocabulary in professional pedagogical discourse, Society. Communication. Education, 12 (3) (2021) 105–114. DOI: 10.18721/JHSS.12309

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

Профессиональное межкультурное общение в педагогической среде в XXI веке интенсифицируется, и русскоязычный преподаватель иностранного языка (далее – ИЯ) не всегда оказывается готовым к межкультурному взаимодействию с иноязычными коллегами. Диалог культур — «процесс открытого и уважительного межкультурного языкового взаимодействия, в результате чего происходит глубокое понимание родной и иноязычной культуры, достигается взаимопонимание между представителями различных лингвокультурных систем» [1, с. 299]. В этом общении особую роль играют профессиональный язык и профессиональная культура, они являются основополагающими для корректного взаимодействия в профессиональном сообществе, имеющем свои культурные и языковые особенности.

Преподаватель сталкивается с множественными вызовами профессионального межкультурного диалога, одним из которых является недостаточное знание единиц профессионального языка. В связи с этим дидактический вектор в обучении будущих преподавателей ИЯ в вузе должен быть ориентирован на развитие профессионального лексикона будущих специалистов в целях обеспечения готовности коммуниканта принимать участие в профессионально-обусловленной межкультурной коммуникации с коллегами — представителями иного лингвистического и культурного сообщества.

Профессиональный дискурс обладает *социолингвистическими параметрами*, которые выражаются в умении коммуникантов воспринимать и использовать в речи лексические средства выражения профессионального тезауруса; именно эти средства должны быть включены в содержание профессионального обучения будущих преподавателей вуза. В ходе целенаправленной подготовки таких преподавателей в курсе магистерских программ следует думать о прогнозировании и методической обработке вероятных коммуникативных намерений, определяющих ход профессионально направленной коммуникации [2, 3], и соответствующим образом подготовить к ним участника профессионального общения, обогатив профессиональной лексикой его речевой инструментарий.

Постановка проблемы

Лексический состав профессионального языка преподавателя вуза обладает определенной структурой, и компоненты этой структуры (профессиональная терминология, профессиональный жаргон, профессионализмы) должны являться компонентами содержания обучения в продуктивном (профессиональная терминология) или рецептивном (профессиональный жаргон,

профессионализмы) плане (об этом подробнее см. [4]). Возникают проблемы а) определения критериев отбора такого лексического состава профессионального языка преподавателя, который способен обеспечить результативность межкультурного общения, б) установления источников отбора лексических единиц (на материале английского языка), относящихся к сфере профессионального общения педагогов, в) тематической типологизации отобранной педагогической лексики. Решению этих проблем посвящена данная публикация.

Методология исследования

Основой для исследования послужил оригинальный комбинированный метод сочетания источников отбора терминологической лексики. С одной стороны, важным источником отбора материала послужили зарубежные и отечественные словари, посвященные высшему и языковому образованию, глоссарии методических терминов, в том числе включающие педагогический жаргон. С другой стороны, в качестве дополнительного источника лексических единиц рассмотрены аутентичные материалы, а именно тексты, подкасты, видео- и аудиозаписи, блоги, нормативные документы, художественные произведения и т.д. по тематикам языкового и высшего образования. Анализ лексикографических исследований и словарей профессионального общения позволил определить тематическую типологизацию педагогической лексики. С применением комбинированного метода удалось уточнить выделенную типологию применительно к высшему образованию. Для отбора лексических единиц с точки зрения частотности их употребления в педагогическом дискурсе использованы элементы корпусной лингвистики.

Полученные результаты

В связи с тем, что терминология педагогического общения обладает значительным количеством лексем, и включение в обучающий комплекс для обучающихся магистратуры всех терминов (и элементов профессионального жаргона) не представляется возможным, в ходе исследования было решено ограничиться сферами высшего и языкового образования. Ввиду немногочисленности словарей терминов высшего образования и, как следствие, отсутствия соответствующей тематической классификации лексики, первоначально была изучена выделенная авторами классификация общей профессиональной педагогической лексики, впоследствии данная классификация была адаптирована для уровня высшего образования.

В качестве опоры/ориентира для создания тематической структуры профессиональной лексики были использованы:

- лексикографические и лингвистические исследования [5–8];
- англоязычные словари: «An A-Z of ELT» (S. Thornbury) (2006); EURYDICE (Словари Европейской комиссии) (2003–2007), «Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics» (2002), «The Greenwood Dictionary of Education» (2003) (в последнем тематические сферы выделены В.Г. Будыкиной [6]);
- англо-русские словари: «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков» (И.Л. Колесникова и О.И. Долгина, 2008), «Англо-русский словарь терминов высшего образования. На примере высшего образования в США» (В.Г. Будыкина, 2011);
- русскоязычные словари методических терминов: «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» (Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин, 2009), «Тематический словарь методических терминов по иностранному языку» (Т.И. Жаркова и Г.В. Сороковых, 2014).

В результате изучения источников были выделены десять тематических групп, упоминаемых большинством авторов и актуальных в свете проблематики языкового образования:

1. Педагогика — основные понятия педагогики (*андрагогика*, *background knowledge*);

2. Методы – названия научных методов исследования в области лингводидактики (*педагогический эксперимент, case study research*);
3. Программа – лексемы, фиксирующие компоненты образовательной программы (*ФГОС, course design*);
4. Технология – компоненты технологии обучения (*наглядность, buzz group*);
5. Формы – организационные формы обучения, в т.ч. контроля и оценивания (*семинар, GCSE*);
6. Ступени обучения – ступени, уровни, профили обучения (*аспирантура, high school*);
7. Языковое образование – специфические феномены языкового образования (*полилингвальное образование, CLIL*);
8. Институционализация – особые черты университетского образования (*заседание кафедры, Chaired Professor*);
9. Психология – психологические основы методики обучения, в т.ч. в области инклюзивного образования (*автоматизм, dyslexia*);
10. Реформирование – инновационные процессы в сфере образования (*Болонский процесс, global education*).

В состав тематической группы № 9 мы включили раздел, лексически слабо репрезентированный в словарях – инклюзивное образование в силу того, что данной тематике в последнее время уделяется большое внимание в документах Совета Европы [9], зарубежных ([10, 11]) и отечественных ([12, 13]) исследованиях. Некоторые группы объединены нами в более обширные. Например, в нескольких словарях были подробно представлены термины, фиксирующие особенности организации занятий по аспектам языка (отдельно обучение фонетике, грамматике и т.д.), в нашем исследовании они объединены в группе № 7.

Определение тематических групп позволило подойти к этапу изучения аутентичных источников для решения двух задач: во-первых, для отбора лексических единиц, во-вторых, для уточнения тематической классификации профессиональной лексики применительно к сфере деятельности преподавателя вуза. Для отбора лексического материала использовался комбинированный подход. В качестве основного источника отбора выступили словари терминов высшего и языкового образования, в том числе онлайн-словари и глоссарии Европейской Комиссии.

В качестве дополнительного источника выступили аутентичные материалы научно-публицистического характера, которые, согласно предположению, могли содержать лексические единицы, не представленные в словарях. Именно научно-публицистическая сфера функционирования педагогического дискурса первой реагирует на изменения и на проникновение в нее неологизмов и профессиональных жаргонизмов. В качестве таких источников отбора выступили научные статьи (например, [14–17]); научно-популярные статьи в блогах, посвящённых высшему образованию (FacultyFocus, Shorelight Education, Scott Thornbury's blog и др), видеозаписи (влоги, лекции TED), подкасты (FacultyFocus), онлайн-курсы (Coursera, FutureLearn), художественная литература (произведения о жизни студенчества, преподавателей вузов), нормативные документы (например, с раздела сайта UNESCO, посвящённого высшему образованию). Продуктивным источником отбора был признан корпус MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English), содержащий записи лекций, семинаров, конференций и других мероприятий Мичиганского университета. MICASE предоставляет открытый доступ ко всем содержащимся в нём текстам (с возможностью выбора тематики, типа текста и других параметров) и благодаря этому является ценным ресурсом для отбора единиц англоязычного профессионально-педагогического лексикона преподавателя высшей школы.

В ходе проведения процедуры отбора лексики был принят во внимание тот факт, что системы автоматизированной цифровой обработки текстовых корпусов не всегда дают верифицируемые результаты в силу смешанного характера текста (содержания в нём не только педагогической терминологии и педагогического жаргона). Более достоверные результаты отбора могут быть

получены в ходе ручного аннотирования корпусов [18]. (При ознакомлении с источниками данный факт полностью подтвердился).

В результате исследования выявленные тематические группы были экстраполированы в сферу высшего образования. Большинство групп осталось без изменений (№ 2, 5, 8, 9, 10), группы № 3 и 6 были объединены ввиду схожести лексического материала и немногочисленности лексических единиц в каждом из них, по этому же принципу были объединены группы №1 и 9. Группа №2 («Методы») была расширена реалиями, связанными с научной деятельностью преподавателей-исследователей (в связи с чем группа была названа «Научная деятельность»), а группа № 4 («Технология») оказалась неактуальной применительно к высшему образованию в силу универсальности и общеупотребительности содержащихся в ней лексических единиц.

Список был дополнен группами, специфическими для высшего образования: «Поступление в вузы», «Функциональные роли», «Организации», «Виды учебных заведений». Было решено сохранить группу № 7 («Языковое образование») – поскольку лексические единицы именно этой группы дифференцируют языковое высшее образование от других сфер высшего образования. Кроме того, помимо общеупотребительной лексики в данную группу входят единицы, специфические именно для высшего языкового образования (например, CLIL).

Итак, в состав списка тематических групп профессиональной лексики для высшего образования входит следующее:

1. Педагогика – основные понятия педагогики, в т.ч. инклюзивного образования (*transformative pedagogy, lifelong learning, defectology, ADD*);
2. Научная деятельность – концепты, связанные с научной деятельностью преподавателей-исследователей (*educational research, sabbatical, university research centre*);
3. Поступление – процессы, связанные с поступлением в вуз (*open enrollment policy, recruitment plan, holistic admission*);
4. Образовательные программы – виды и компоненты образовательных программ, а также уровни, профили обучения и научные степени (*double major, support course, foundation year*);
5. Формы обучения – организационные формы обучения, в том числе контроля и оценивания (*add/drop, field-based learning, PASS*).
6. Функциональные роли – номинации функциональных ролей в коммуникативном пространстве университета (*teaching assistant, college grad, freshman, adjunct professor*);
7. Организации – номинации организаций, функционирующих в университете (*alumni network, Faculty Support Centre, University and College Union*);
8. Виды учебных заведений – (*backpack college, open enrollment college, community college, graduate school*);
9. Институционализация – особые черты университетского образования и обихода (*staff meeting, campus job portal, Fresher's week, paper class*);
10. Реформирование – инновационные процессы в сфере высшего образования (*alignment, internationalization of higher education, academic validation*);
11. Языковое образование – специфические феномены языкового образования (*TESOL, scaffolding, lexical approach, Dogme ELT, TKT*).

При систематизации методической терминологии и в ходе поиска русскоязычных эквивалентов к отобранным единицам возникло немало проблем. Во-первых, несмотря на то, что терминологическая лексика характеризуется однозначностью, в педагогической терминологии имеют место синонимичность и полисемия. Безусловно, к настоящему моменту многие термины являются утвержденными и общепринятыми, но зачастую в терминосистеме сосуществуют несколько равнозначных наименований. Например, *словарь педагогики, педагогическая лексика, педагогическая терминология, термины образования, профессиональный педагогический тезаурус* и т.д. — лексические вариации одного и того же концепта. (Пример из английского языка: *dissertation*

advisor, thesis advisor, scientific advisor, PhD advisor, supervisor). Педагогическим терминам также присуща многозначность. Например, лексема «метод» может означать метод как направление, метод обучения, метод воспитания, метод научного исследования. Трудность состоит в том, что эти термины могут иметь разный перевод на иностранный язык. Именно вариативность терминов затрудняет поиск англоязычного эквивалента, поскольку в различных словарях понятие может быть отражено по-разному.

Во-вторых, сложным для решения является вопрос о гармонизации педагогических терминосистем в русском и английском языках. Существует проблема переводческой вариативности, в связи с чем необходима минимизация вариантов перевода терминов. Это обусловлено спецификой семантики некоторых языковых знаков, а также различиями в культуре носителей разных языков. Например, лексема *facilities* представляет значительную трудность с точки зрения достижения тождественности терминов русской и английской терминосистем [19]. Нельзя не упомянуть лексемы, которые переходят в русский язык и ассимилируются без изменений, т.е. при написании терминов используются латинские буквы. При этом зачастую они имеют перевод, но он не является узальной формой: *CLIL, soft skills*.

В-третьих, некоторые европейские наименования стали частью терминологии российского высшего образования, но часто дословный перевод с английского языка может ввести в заблуждение носителя русскоязычной профессиональной картины мира. В методике обучения профессиональному языку необходима унификация таких феноменов для обеспечения более однозначной корреляции терминов. Например, *Diploma of Higher Education* дословно переводится как «диплом о высшем образовании», а на самом деле является лишь сертификатом о краткосрочном обучении и не всегда выдается высшими учебными заведениями [20]. В качестве другого примера можно привести лексему *skills*, вербализующую два разных русскоязычных концепта: «навык» и «умение».

Для преодоления указанной проблемы следует руководствоваться правилом исключения синонимических вариантов, не обладающих особой значимостью для использования в академической среде, и, напротив, закрепления терминологических единиц, которые наиболее точно и полно охватывают семантику терминов. Для решения вопроса отбора ключевого термина и исключения синонимов был использован принцип частотности, распространенный в корпусной лингвистике.

Лингвистический корпус — массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой [21]. Корпус предоставляет широкие поисковые возможности, для данного исследования он может использоваться в качестве инструмента валидации частоты употребления отобранной лексики. Для реализации этой задачи был применен ресурс Sketch Engine. Объем корпуса (около 37 млн. документов) и репрезентативность (в составе корпуса представлены тексты электронных СМИ, сайтов, блогов, порталов, а также опубликованные в интернете печатные издания, например, художественные и учебно-научные тексты) в совокупности с инструментальными возможностями системы обеспечивают достоверность полученных результатов [22]. Только на этом ресурсе имеется возможность воспользоваться важными корпусами, такими, например, как English Web Corpus (EnTenTen), располагающий текстами из интернета, что увеличивает вероятность нахождения в конкордансе контекстов использования профессионального жаргона, и British Academic Spoken English Corpus (BASE), содержащий тексты лекций и семинаров британских университетов.

В нашем исследовании корпус нашел применение при отборе ключевых терминов, например, в случае англоязычного варианта лексемы «научный руководитель». В словарях и аутентичных текстах было обнаружено семь синонимов, представляемых нами от наименее частотного к наиболее частотному (в скобках приводится количество примеров использования в English Web

Corpus): *PhD advisor* (1157) → *doctoral advisor* (1993) → *dissertation advisor* (2207) → *research advisor* (4236) → *thesis advisor* (5813) → *scientific advisor* (7713) → *academic advisor* (30425). Отметим, что вариант написания *adviser* показал меньшую продуктивность во всех случаях, поэтому был выбран вариант *advisor*. Следовательно, согласно правилу исключения синонимических вариантов в курсе обучения студентов магистратуры в содержание обучения необходимо включить наиболее частотные варианты – *academic advisor* и *scientific advisor*.

Итогом исследования является разработка перечня терминологических единиц, отобранных с опорой на комплексный подход для организации курса подготовки обучающихся магистратуры к профессионально-педагогической межкультурной коммуникации.

Выводы

В результате исследования выделены тематические группы организации лексических (терминологических) единиц из сферы профессионально-педагогического дискурса, с использованием которых может быть разработан практический курс по обучению будущих вузовских преподавателей ИЯ. Были установлены лингводидактические критерии отбора лексики, базирующиеся на принципе частотности. К каждой из выделенных групп приведены примеры лексических единиц, но полный список намеренно не представлен. Педагогический дискурс как гибкая коммуникативная среда реагирует на изменения и проникновения в нее неологизмов и профессиональных жаргонизмов; другие лексические единицы, напротив, устаревают и выходят из обихода. К тому же не представляется возможным предугадать все варианты ситуаций межкультурного общения, в которых может оказаться преподаватель. Поэтому, как представляется, состав (количественный и качественный) лексики должен быть открытым, он может меняться с появлением в обиходе новых лексем.

Практическая значимость решения вопроса тематической типологизации лексических единиц профессионального педагогического дискурса заключается в возможности ее применения для моделирования курса магистратуры «Практикум профессионального общения» для будущих преподавателей английского языка в вузе. Овладение лексическими средствами профессиональной межкультурной коммуникации обеспечит формирование у будущих специалистов в сфере высшего языкового образования социолингвистической компетенции [23] – способности к варьированию своего коммуникативного поведения в зависимости от условий взаимодействия с разностатусными партнёрами по коммуникации с учетом их индивидуально-специфических свойств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Тройникова Е.В.** Конвергенция поликультурного и многоязычного образования в практике иноязычной подготовки студентов // *Язык и культура*. 2019. № 45. С. 299–311. DOI: 10.17223/19-996195/45/21
2. **Tareva E.G., Tarev B.V.** The Assessment of Students' Professional Communicative Competence: New Challenges and Possible Solutions // *XLinguae*. 2018. No. 11 (2). Pp. 758–767. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.59
3. **Тарева Е.Г.** Преподавание иностранного языка: новые вызовы ученому и преподавателю-практику // *Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы*. М., 2017. С. 366–373.
4. **Вишневецкая Н.В.** Структура профессионального лексикона в обучении преподавателей языкового вуза межкультурному общению // *Научный старт-2021*. М., 2021. С. 63–66.
5. **Комаровский Б.Б.** Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.
6. **Будькина В.Г.** О гармонизации образовательных терминосистем (к постановке проблемы) // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 33 (248). С. 191–193.

7. **Кошкина Е.А.** Анализ подходов к структурированию терминологии отечественной дидактики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. № 170. С. 17–25.
8. **Игна Я.Д.** Систематизация лингводидактических терминов в современных словарях // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. 2017. № 3 (180). С. 84–87. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-3-84-87
9. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2018.
10. **Moriña A.** Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities // European Journal of Special Needs Education. 2017. No. 32 (1). Pp. 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.125494
11. **Wise G., Dickinson C., Katan T., Gallegos M.** Inclusive higher education governance: Managing stakeholders, strategy, structure and function // Studies in Higher Education. 2020. No. 45 (2). Pp. 339–352. DOI: 10.1080/03075079.2018.1525698
12. **Зорина Е.А.** Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 165–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-165-184
13. **Ахметова Д.З., Артюхина Т.С., Бикбаева М.Р., Сахнова И.А., Сучков М.А., Зайцева Э.А.** Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 2. С. 141–150. DOI: 10.21992/0869-3617-2020-29-2-141-150
14. **Shartner A, Young T.J.** Intercultural transitions in higher education: international student adjustment and adaptation // Higher Education. 2020. No. 81. Pp. 1367–1369.
15. **Keles U., Yazan B.** Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis // Language Teaching Research. 2020. DOI: 10.1177/1362168820976922
16. **Njakowska J., Tsagari D., Spanoudis G.** Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2020. No. 10 (4). Pp. 779–805. DOI: 10.14746/ssllt.2020.10.4.6
17. **Korotkina I.** Classical Elements and Word-formation in Academic Discourse // Russian Journal of Linguistics. 2018. No. 22 (2). Pp. 389–403. DOI: 10.22363/2312-9182-2018-22-2-389-403
18. **Зурабова Л.Р.** Корпусное исследование субдиалекта шиак провинции Нью-Брансуик (Канада): характеристики лексико-грамматической системы при переключении языковых кодов // Вестник Томского Государственного Университета. 2020. № 459. С. 27–38. DOI: 10.17223/15617-793/459/3
19. **Куприянова М.Е.** Проблема переводческой вариативности на примере лексемы facilities // Вестник РУДН. 2014. № 1. С. 120–124.
20. **Будыкина В.Г.** Лексикографическое представление терминосистемы высшего образование в условиях вхождения России в образовательное европейское пространство // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 24 (315). С. 55–59.
21. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111.
22. **Камшилова О.Н., Чернявская, В.Е.** «Академическая репутация»: корпусный анализ понятия в российском общественном дискурсе 2000–2011 гг. // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. № 70. С. 50–68. DOI: 10.17223/19986645/70/4
23. **Савкина Е.А.** Параметры социолингвистической компетенции участника межкультурной коммуникации // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 108–120. DOI: 10.18721/JHSS.11309

Статья поступила в редакцию 27.07.2021.

REFERENCES

- [1] **Ye.V. Troynikova**, Convergence of multicultural and multilingual education in the context of student's foreign language training, Language and Culture. 45 (2019) 299–311. DOI: 10.17223/19996195/45/21
- [2] **E.G. Tareva, B.V. Tarev**, The Assessment of Students' Professional Communicative Competence: New Challenges and Possible Solutions, XLinguae. 11 (2) (2018) 758–767. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.59
- [3] **Ye.G. Tareva**, Prepodavaniye inostrannogo yazyka: novyye vyzovu uchenomu i prepodavatellyu–praktiku [FLT: new challenges faced by researchers, teachers, practitioners], Fundamentalnoye i aktualnoye v razvitiy yazyka: kategorii, faktory, mekhanizmy. M., 2017, pp. 366–373.

- [4] **N.V. Vishnevetskaya**, *Struktura professionalnogo leksikona v obuchenii prepodavateley yazykovogo vuza mezhkulturnomu obshcheniyu* [Structure of professional vocabulary in L2 university teachers' training in intercultural communication], *Nauchnyy start-2021*. M., 2021, pp. 63–66.
- [5] **B.B. Komarovskiy**, *Russkaya pedagogicheskaya terminologiya* [Russian Pedagogical Terminology]. M.: Prosveshcheniye, 1969.
- [6] **V.G. Budykina**, *O garmonizatsii obrazovatelnykh terminosistem (k postanovke problemy)* [On the problem of pedagogical term system alignment], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Chelyabinsk State University Bulletin]. 33 (248) (2011) 191–193.
- [7] **Ye.A. Koshkina**, *Analiz podkhodov k strukturirovaniyu terminologii otechestvennoy didaktiki* [The analysis of approaches to structuring terminology of Russian didactics], *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]. 170 (2014) 17–25.
- [8] **Ya.D. Igna**, *Systematization of the terms of language didactics in contemporary dictionaries*, *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 3 (180) (2017) 84–87. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-3-84-87
- [9] *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe, Strasbourg, 2018.
- [10] **A. Moriña**, *Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities*, *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1) (2017) 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.125494
- [11] **G. Wise, C. Dickinson, T. Katan, M. Gallegos**, *Inclusive higher education governance: Managing stakeholders, strategy, structure and function*, *Studies in Higher Education*, 45 (2) (2020) 339–352. DOI: 10.1080/03075079.2018.1525698
- [12] **Ye.A. Zorina**, *Eradicating the barriers to inclusive higher education*, *Education and Science*, 20 (5) (2018) 165–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-165-184
- [13] **D.Z. Akhmetova, T.S. Artyukhina, M.R. Bikbayeva, I.A. Sakhnova, M.A. Suchkov, E.A. Zaytseva**, *Digitalization and inclusive education: common ground*, *Higher Education in Russia*, 29 (2) (2019) 141–150. DOI: 10.21992/0869-3617-2020-29-2-141-150
- [14] **A. Shartner, T.J. Young**, *Intercultural transitions in higher education: international student adjustment and adaptation*, *Higher Education*, 81 (2020) 1367–1369.
- [15] **U. Keles, B. Yazan**, *Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis*, *Language Teaching Research*, 2020. DOI: 10.1177/1362168820976922
- [16] **J. Njakowska, D. Tsagari, G. Spanoudis**, *Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire*, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10 (4) (2020) 779–805. DOI: 10.14746/ssl.2020.10.4.6
- [17] **I. Korotkina**, *Classical Elements and Word-formation in Academic Discourse*, *Russian Journal of Linguistics*, 22 (2) (2018) 389–403. DOI: 10.22363/2312-9182-2018-22-2-389-403
- [18] **L.R. Zurabova**, *A corpus-based study of grammatical and lexical features of Chiac (New Brunswick, Canada) as a contact variety with code-switching*, *Tomsk State University Journal*, 459 (2020) 27–38. DOI: 10.17223/15617793/459/3
- [19] **M.Ye. Kupriyanova**, *Problema perevodcheskoy variativnosti na primere leksemnykh form*, *Vestnik RUDN*, 1 (2014) 120–124.
- [20] **V.G. Budykina**, *Leksikograficheskoye predstavleniye terminosistemy vysshego obrazovaniya v usloviyakh vkhozhdeniya Rossii v obrazovatelnoye yevropeyskoye prostranstvo* [Planing and compiling the dictionary of Russian higher education terminology regarding the integration into European higher education area], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Chelyabinsk State University Bulletin], 24 (315) (2013) 55–59
- [21] **P.V. Sysoyev**, *Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam* [Linguistic corpus in teaching foreign languages], *Yazyk i kultura* [Language and Cultures], 1 (9) (2010) 99–111.
- [22] **Ye.A. Savkina**, *Parameters of an intercultural communication participant's sociolinguistic competence*, *Society. Communication. Education*, 11 (3) (2020) 108–120. DOI: 10.18721/JHSS.11309
- [23] **O.N. Kamshilova, V.Ye. Chernyavskaya**, *Academic Reputation: A Corpus-Based Analysis of the Concept in Russian Social Practice in 2000–2011*, *Tomsk State University Journal of Philology*, 70 (2021) 50–68. DOI: 10.17223/19986645/70/4

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / THE AUTHOR

Вишневецкая Наталья Владимировна

Vishnevetskaya Natalya V.

E-mail: vish_natalya@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021

Научное издание

ОБЩЕСТВО. КОММУНИКАЦИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ

SOCIETY. COMMUNICATION. EDUCATION

Том 12, № 3, 2021

Учредитель и издатель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС77-77377 от 25 декабря 2019 г.

Редакция журнала

д-р филол. наук, профессор *В.Е. Чернявская* – главный редактор
Г.А. Пышкина – ответственный секретарь

Телефон редакции 7(812)552-62-16

Сайт <http://human.spbstu.ru>

E-mail: ntv-human@spbstu.ru

Компьютерная верстка *А.А. Кононова*

Лицензия ЛР № 020593 от 07 августа 1997 г.

Подписано в печать 23.09.2021. Формат 60×84 1/8.

Санкт-Петербургский политехнический университета Петра Великого
Адрес: 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29