

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Я. Бартошевски
доктор общественных наук
профессор кафедры социальной работы
Государственная высшая
профессиональная школа
г. Конин, Польша
wojterapia@wp.pl

В. Пестиньски
кандидат общественных наук
адъюнкт
Университет безопасности
г. Познань Польша
wojterapia@wp.pl

Professor Mordecai Roshwald: the problem of moderate realism and epistemological and metaphysical

Профессор М. Рошвальд: проблема умеренного реализма, эпистемологии и метафизики

Рассматриваются проблемы умеренного реализма, метафизики и гносеологии. Именно этот подход в контексте человеческого опыта. Статья состоит из двух частей. Обсуждается опыт умеренного реализма и гносеологии, метафизики. Представлены результаты проведенного исследования

Ключевые слова: реалист; эпистемология; метафизика; опыт

Introduction

The desire to understand reality has led us to undertake a study of the philosophical thought of Professor Mordecai Roshwald, because all of us seeking to understand ourselves, others and the natural world, and also the society in which we lived. Ongoing dialogue with the past allows us to look at the human reality from the perspective of the experience of others that have occurred in previous centuries. We can say that the consciousness of history allows us to learn from the past, which was marked by totalitarianism, genocide, persecution on grounds of origin, religion or political convictions.

The problem of understanding reality was found out through the whole philosophy⁷. This was born on the Ionian coast of Asia Minor, where at the end of the seventh and sixth century BC, people had the courage to try to understand the world on its own, without referring to the aid of myths and religious beliefs. This test exceeded all expectations, not only because of the success within the meaning of reality, but because of some kind of chain reaction, which could no longer be stopped. The launch of one of the greatest science in human history, the process of exploring the world with a certain intellectual effort is called "love of wisdom".

⁷ ŚLOSAR J.: *Odcudzenie a jeho vplyv na seba pr emenu človeka*, Studia Sieradzana 3/2013, s. 3.

The rich heritage of Professor Roshwald is essentially in one stream, it is the philosophy and ethics. While on the one hand it develops the issue of ethics and morality, but on the other hand, is built on the basis of this idea, a vision of reality, based on the metaphysical and epistemological realism. Thus, the basic problem of the tutorial will be:

The appearance of this reality in the context of the life experience of our author, with an emphasis moderate metaphysical and epistemological realism.

1. Experience – a moderate epistemological realism

Theme of this work forces us to define key in this context, the concept of what is experienced. Through experience we understand everything that directly or indirectly receiving an individual. Furthermore, the term experience refers to both the untreated mentally directly feeling events, as well as to the wisdom gained by further reflection on these events and their interpretation.⁸

Accepting the reality that each person experiences on the basis of his cognitive apparatus, these are the senses and the mind; we advocate the same for the metaphysical and epistemological realism.

The philosophy is about understanding actually existing world of people and things. This is a traditional, classic object of philosophical knowledge opposed to various forms of subjectivity, reducing philosophy to analyze the character of cognitive concepts, language and data awareness.

We therefore consider that there is a real reality external to the knower of being, so we reject all forms of metaphysical idealism.⁹At this point we must stress that we do not want to tackle the question of the existence or non-existence cognized objects.

Metaphysical realism is similar to the common sense of recognizing the reality. Although it is easy to demonstrate significant problems, a position creates, especially its extreme version, but our action is not related to proving the thesis that the professor Roshwald is a realist or idealist moderate or extreme, but show how the experience affected the perception of reality and this is to adopt a particular position, in this case of metaphysical realism. Of course we are aware of the difficulties that implied the adoption of metaphysical realism, in favor of it, because only in that context, as we think, we can objectively recognize the ethical and philosophical thought through, which is described the reality.

We adopted the assumptions that are consistent with Socratic ethical intellectualism, because it was based on the experience of actually existent. It consisted of looking for solutions that could improve the quality of the human being. This trend does not have to deal with one of the all accepted doctrine, but rather with the whole spectrum of positions, from which we can see, even in the history of philosophy. In this paper, however, we will be bringing to the specific solutions to specific positions. At the same time we hope that the presentation of the solutions contained in the assumptions will allow us to get to the essence of reality overview stored in the work of Professor Roshwald.

We have also noted that starting from the knowledge of experience; we understand that term very broadly. We are not concerned in this aspect of the analysis of knowledge and experience on the grounds of major disputes:

1. The dispute over the source of knowledge,
2. The dispute over the object of knowledge, but the direct and indirect experience of both intellectual and and sensual thanks to which we make the description of reality.¹⁰

⁸ SCHLICK, M.: *Meaning and verification*, Philosophical Review 1936, nr. 45, s. 347.

⁹ ABBAGNANO, N.: *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino 1998, s. 907. KÖRNER, S.: *Metaphysics: its structure and function*, Cambridge University Press, London 1984.

¹⁰ MARTENS, A.: SCHNÄDELBACH, H.: *Philosophie. Ein Grundkurs*, Rowohlt Taschenbuch, Hauburg 1991, s. 68.

Through experience we know our reality. The intermediate knowledge we deal with relays, such as: we were invited to the theater, but for various reasons we could not go to the arts and we hear someone narrating about it so we know this reality indirectly, in an incomplete way, at the same time having a picture of theater, the stage, the actors, but we were not direct participants in this cultural event, thus passing on information we had heard about the art of making a treatment of intellectual property, which is associated with our knowledge and is often the case with stereotypes of the reality.

The knowledge of the direct we are in contact with the object or situation, then we analyze a subject, not only through the senses or the intellect, but we can use sophisticated equipment, and the test method. With direct knowledge, we learn every day world that surrounds us.

If we had to prioritize types of knowledge, we would opt for direct knowledge, but in view of the experience, we must clearly specify that the two types are required to experience being named an objective "look" of reality. Therefore, it is important to know both indirect and direct, so that we know the physical world, emotions, or the natural world.

So we need to emphasize that the position adopted by us the metaphysical realism suggests that we look at reality as something that is made up of really existing objects that directly or indirectly we experience such as: tree, buildings, human emotions, behavior. Of course, by identifying the various entities can lead to confusion, especially when we are not able to directly examine the existence, but there is no doubt that experiencing real beings, including the relational beings, we are able to describe and apply them to the reality. Hence, we can also say that knowledge of indirect or direct has the right to, potentiality, which in our life is constantly pursues, going from potency to act. This understanding of the experience, the first, does not exclude the events that by their nature are not available for empirical research, such as: the belief that arise in the process of socialization. Secondly, it means that the world's existence does not depend on knowing subject, because this world exists objectively and is not essential, even for the natural world and the cosmos, whether we recognize him.

At this point, almost at the end of this section, we explain the possible issue related to the understanding of knowledge of the reality, namely, we may receive the complaint allegedly taking realism we limited to the objective, therefore, why we have taken the issue of subjective recognition, and at the same time describing reality by our author. It should be noted that the adoption of this perspective points to the experience that becomes a place, based on the cognitive apparatus, the real reality. We, furthermore assume that this state of affairs shows that knowledge is only available to man. All the animals can also experience the reality, but not in the abstract approach, only by instincts.

A man can analyzes, researches, draws conclusions from the knowledge of this real world. What's more, we are able to reproduce the image of the world in which we lived, for example: after World War II, the authorities and the population of Warsaw and other cities and towns recreated architectural world in which they had to exist. This point to the fact that we can reach out to the various aspects of manufactured, of an artificial world, but the world of nature, where as the creation of new technology, we can discovered things unknowable to the naked eye. In other words, our experience of things will be perfect, and our descriptions accurate. Which in turn should translate into an understanding of the "other" that is to be responsible to build relationships.

2. Experience - a moderate metaphysical realism

Showing the relationship between the experience and the metaphysical realism requires a definition of the subject and methods, and understanding of the tasks that set for himself Professor Mordecai Roshwald.

Without a doubt, a professor has studied the reality of providing us with certain information, as contained in a number of scientific and popular publications. The work that we study shows to us some regularity performing in the world of human existence, and they are: accountability, justice and the pursuit of peace or war, political and economic stability, social morality, or personal.

The work which we consider in this paper requires from us to analyze the direct and indirect knowledge and experience of our author. We are in favour, not without reason, for a realistic interpretation of the reality that we experience every day.

This interpretation is consistent with already adopted by us the assumptions. It must be remembered that the position of anti-realistic supporters may accuse us of an excessive cognitive optimism. But the realistic attitude applies, in principle, only the fact that the analytical method characteristic in a number of sciences, such as: social, humanities, and sciences, we come to the essence of creativity of our author, who describes his experience of the reality. The position associated with realism is clear, but one might ask after that why make an effort to clarify it. We believe that in the time of relativism it requires a closer and clear re - presenting.

Metaphysical Realism in its general formulation is that the physical world is what it is, and as such is available to us cognitively. We can therefore say that experiencing the true reality we know it, while specifying what it is.

Admittedly, there may be a question of the frontier of knowledge and philosophy of psychology, namely: what we know, the object with which we deal, or just experience or constructs of our mind? Metaphysical realism is an inherently problem, according to Professor Judycki "we do not have any other model that could explain, what is the relationship between consciousness and being different from the data it experienced, the problem of metaphysical realism is actually a <hard> problem: it starts and its appears as something you do not even know how to approach that you do not post something that has yet to be considered ."¹¹

But to answer the above wagered thesis we are compelled to appeal to classical philosophy and clearly identify that taking a realistic view of the reality, which by its nature is a natural consequence of human knowledge carried by the senses, sensations, ideas, concepts, judgments, reasoning and interpersonal communicate in natural language, in favor of what really exists as a being .

Although at each stage of the process of cognition can occur causing distortion in cognitive realism because a sensory cognition (through the sense of sight, hearing, touch, imagination, memory) and processes of memorizing, judgeing may be influencing the deformation processes of cognition, also called as critical because these processes reflect on their knowledge it has the effect of cognitive deformation.

This, however, a spontaneous learning is directed at existing beings. Getting to know the reality as actually existing, we record all this knowledge in acts of reflection, which is to be known previously spun acts and effects of this recognition.

Aristotle claimed that the man in terms of knowledge is born as an unwritten board, individual acts of cognition write on this board to create human consciousness. Modern thinkers' post – Cartesian seemed apperception as self-awareness, a condition known as far as knowing that determined the appearance of content in the field of consciousness. In reality, the area is known or space of consciousness is merely the result of acts of cognition.

Awareness formed as a result of acts of cognition does not disappear, but it is the background, allowing more clearly see the cognizable objects and place them in the context of current cognitive approaches. In this context, is understood to be the work of Professor

¹¹ JUDECKI S.: *Twardy problem realizmu metafizycznego i współczesny antyrealizm*, Roczniki Filozoficzne 57(2009), nr 1, s. 50.

Roshwald, because in his works we find a number of answers on objective reality, morality and the sense of being specific and general. There would be done if our author adopted the idealism moderate or extreme, extreme realism or metaphysical and epistemological extreme realism.

A look at the world of human endeavor and the natural world through the prism of moderate metaphysical realism allowed, without going into speculation, describe the reality in the long experience that the anti-realistic position is merely a subjective recognition of the ambient world. The issue of realism and antirealism is quite wide, in the history of philosophy devoted to it a lot of space, the result are the numerous studies of this issue, which means that to develop only one concept acceptable to all would be simply absurd.

We realize that studying the works of Professor Roshwald, and also taking the specific concept of realism, we risk being accused of over- simplifying moderate metaphysical realism, but our goal is not to analyze this issue, but bringing issues related to the vision of reality by our author, who is experiencing different events, got to know them, and due to this he described it, indicating their importance for humanity, or showing the dangers criticized certain actions that lead to the dehumanization and also the destruction of the world, including the nature .

Therefore, in our opinion, the assumptions are reasonable, because we have taken the task to show the real reality through the eyes of Professor Roshwald. Although we take in more detail the issue of realism and experience, thus mean the correlation, but does not change the optics adopted by our assumptions. Perhaps we would have to consider in depth the dispute over the source of knowledge and object of knowledge, the force would be to address the issue of experience with interdisciplinary perspectives, which also would force us to take in the light of the problems associated with meta – science. To avoid this, we decided to stop for a detailed study of the work of our author. This procedure allowed us to adopt suitable design work, as well as to demonstrate that the experience as a professor say is closely related to the metaphysical realism.

It should be noted that the statements contained in the work are verifiable, they can be falsified, and that in the science is essential, so we can conclude that the philosopher was trying to eliminate subjective factors, any other elements that object a view of the world. Also creating an image of the world, the author referred to the fact that experienced is a real and tangible. There was not a world of imaginary, but real, which has become a place to discover the truth about man and his capabilities and shortcomings.

In terms of experience and moderate metaphysical realism, we have to clearly prove that we can not only objectively look at Mordecai Roshwald philosophical thought, but also a philosopher himself, as reported in an interview with Strozier in 2008 November 22, based on its exploration of the reality, realism and experience, which allowed him with freedom make choices : "It started in my childhood, in the atmosphere of Jewish tradition (...) , I chose a private Hebrew school of Lvi , in a Polish town where we lived. (It was my choice, at the age of six years, my parents allowed me that kind of freedom).¹²

Conclusion

To sum up this section, work accepted assumptions that are based on the moderate epistemological realism and the metaphysical realism and the experience of our author. Really an existing reality, in some aspects, is for us cognitively available in direct and indirect experience, intellectual, emotional, bodily, that is also empirically.

¹² STROZIER, M.: Wywiad z prof. Mordecaim Roshwaldem, pt.: *With the permission of Mike Strozier, CEO of World Audience Publishers Bookpleasures.com is excited to post Mike's interview with Dr. Mordecai Roshwald*, Minnesota 22 XI 2009, maszynopis, s. 2.

Which leads us to conclude that the supporters of any such research is possible to provide compelling arguments in favor of any such concept of being in a general sense, the world and the human action we really get to know in an objective and subjective ways. Thus, the structure of work and methodology while adopting the epistemological and metaphysical realism.

Of course, the opponents or researchers who rely on extreme realism – the metaphysical and epistemological extreme idealists it is not reasonable to accept this position represented by us. Note, however, that the rejection of the cognitive and metaphysical realism leads to subjectivism and relativism of the human reality and the natural world, in which lack of the fixed points of reference.

Bibliography

- ABBAGNANO, N.: *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino 1998, s. 907.
- JUDECKI S.: *Twardy problem realizmu metafizycznego i współczesny antyrealizm*, Roczniki Filozoficzne 57(2009), nr 1, s. 50.
- KÖRNER, S.: *Metaphysics: its structure and function*, Cambridge University Press, London 1984.
- MARTENS, A.: SCHNÄDELBACH, H.: *Philosophie. Ein Grundkurs*, Rowohlt Taschenbuch, Hauburg 1991, s. 68.
- STROZIER, M.: Wywiad z prof. Mordecaiem Roshwaldem, pt.: *With the permission of Mike Strozier, CEO of World Audience Publishers Bookpleasures.com is excited to post Mike`s interview with Dr. Mordecai Roshwald*, Minnesota 22 XI 2009, maszynopis, s. 2.
- SCHLICK, M.: *Meaning and verification*, Philosophical Review 1936, nr. 45, s. 347.
- ŠLOSAR, J.: *Odcudzenie a jeho vplyv na seba pr emenu človeka*, Studia Sieradzana 3/2013, s

Ю.В. Дмитриева
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «МАМИ»
Институт непрерывного образования
г. Москва
julia-erokhina@yandex.ru

Е.С. Юлова
кандидат юридических наук, доцент
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации»
г. Москва
katarina-dip@mail.ru

Проблема формирования компетенций в профессии педагог новой формации

Реализация принципов и задач учебно-воспитательной подготовки студентов для их адаптации в условиях современного поликультурного образовательного пространства, предполагает не менее радикальное преобразование личности преподавателя, его компетенций и деятельности, в частности, пересмотра традиционных подходов к обучению, с ориентацией на передовые педагогические технологии. Особенностью педагогической деятельности современности является то, что она строится на инновационных технологиях обучения, которые требуют конструктивного авторского подхода педагога к обучению студентов с учетом гуманистической образовательной парадигмы. В этой связи, симптоматично, что право-профессиональная компетентность педагога и креативная составляющая его профессиональной деятельности при использовании дистанционных образовательных технологий выступают на первый план

Ключевые слова: образовательная реформа; гуманистическая парадигма; педагог новой формации; права и свободы человека и гражданина; правовая компетентность; нормативно-документарное оформление; педагогическая деятельность; инновационные образовательные технологии; дистанционное обучение; креативная составляющая; правовая культура личности

В новом тысячелетии профессиональное образование становится главной сферой человеческой деятельности. По определению ЮНЕСКО, XXI век должен стать «Веком образования». Современное образование – самый массовый вид деятельности людей. В нём одновременно занято более миллиарда обучающихся, в том числе более 85 млн. в ВУЗах, и почти 50 млн. педагогов.

Суть разносторонней деятельности формирующегося ныне общества, основана на правовых знаниях, а образование становится главным делом жизни для подавляющего большинства людей молодого и среднего возраста, которые постоянно пополняют правовые и профессиональные знания на протяжении всей своей активной профессиональной деятельности.

Этот процесс сопровождается существенными изменениями педагогической теории и практики учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, иные правовые отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет.

Важнейшей составляющей данных изменений становится высокий уровень правового воздействия на образовательную систему.

Современное общество требует переориентации образовательного процесса на новые условия и запросы личности, создания предпосылок для социальной активности молодого специалиста, его способности успешно жить и работать в современном обществе, а учитывая наступающие времена «трудной молодежи», адаптации ее к будущей трудовой деятельности. Реализация данной необходимости будет осуществляться, в основном, силами педагогического корпуса новой формации.

Педагог новой формации должен быть личностью, наполненной гуманистическим смыслом образовательной реформы, который заключается в признании человека, его прав и свобод высшей ценностью бытия, в гармонизации его общественных и личных интересов.

Признавая важность достижений в утверждении правовых и моральных норм современного общества, следует отметить, - Россия, пока не является правовым государством, равно как в реальности права и свободы человека не стали еще высшей ценностью.

Знание и понимание своих гражданских прав и обязанностей, умение их соблюдать и пользоваться ими, составляет правовую компетентность в любой профессии.

В особой степени значимости это относится к педагогу, т.к. ему необходимо не только знание правовых и морально-нравственных взаимоотношений в обществе, но и умение применять полученные знания на практике, а также умение прививать такое поведение обучающимся.

В современном обществе возрастают требования к правовому обеспечению действий участников многообразных социальных отношений, поэтому, как никогда ранее, возросла роль правовых знаний и их применения.

Введены новые формы нормативно-документального оформления всех сфер жизнедеятельности человека, инновационные образовательные технологии. Многие нормативные акты являются не просто вспомогательным средством организации образовательного процесса, а самостоятельными источниками организации новых форм обучения.

Современные квалификационные требования, предъявляемые к педагогу достаточно высоки, поэтому помимо основных компетенций следует обратить особое внимание и на право-профессиональную.

Право-профессиональная компетентность педагога новой формации состоит в достижении им более высокого уровня подготовки, гарантирующего нравственно-правовые поступки в атмосфере активного самостоятельного творческого поиска правовой основы в ситуационных моментах профессиональной деятельности.

Реализация принципов и задач учебно-воспитательной подготовки специалистов и бакалавров для современного поликультурного образовательного пространства, предполагает не менее радикальное преобразование деятельности преподавателя, пересмотра традиционных подходов к обучению, с ориентацией на передовые педагогические технологии.

Особенностью педагогической деятельности современности является то, что она строится не столько на уже сложившихся технологиях обучения, сколько на конструктивном авторском подходе педагога к построению инновационной педагогической технологии, с учетом конкретного учебного мероприятия. В этой связи, симптоматично, что присутствие в ней креативной составляющей выступает на первый план. Особое место здесь занимают педагогические образовательные технологии нацеленные на дистанционное обучение.

Дистанционное обучение ориентировано главным образом на самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающегося, которая, в свою очередь должна грамотно и квалифицированно направляться и управляться преподавательским соста-

вом. Организация самостоятельной работы студентов должна быть направлена на реализацию важнейшей задачи высшей школы заключающейся в том, что необходимо не просто научить, а научить будущих специалистов учиться.

Современность обязывает выпускников иметь не только глубокие знания и фундаментальную теоретическую подготовку, но и овладение приемами и навыками creatively-творческого применения их на практике.

Педагоги новой формации должны уметь легко переориентироваться на новые условия обучения и использование инновационных образовательных технологий.

Соответственно, все это предъявляет серьезные требования к организации учебного процесса в ВУЗе, использующем дистанционное образование. Это подразумевает как соответствующее техническое оснащение, так и конкурсный отбор наиболее достойных и подготовленных кандидатов, а также постоянное повышение ими квалификации и дополнительное профессиональное образование.

Разумеется, что сегодня, при внедрении в ВУЗе системы дистанционного образования возникают проблемы подбора или переподготовки педагогического состава, так как педагогическая деятельность в сфере очного обучения и обучения с использованием дистанционных образовательных технологий существенно отличается.

В дистанционном образовании «классические» методы обучения используются в ограниченном объеме и уступают место новым педагогическим технологиям, формам и методам обучения, ориентированным на новый подход к образованию. Появилось понятие педагогической технологии (методов) дистанционного обучения. Но как новая педагогическая технология, она все же подчиняется основным законам педагогики, хотя трансформирует их в соответствии с новыми условиями обучения и требует переосмысления в рамках образовательных учреждений. Реализуются же они специфичными средствами Интернет-технологий и соответственно могут принимать несколько иные формы, не затрагивающие, однако, принципов того или иного метода, педагогической технологии.

При подготовке и внедрении нового дистанционного курса преподаватель должен в полной мере владеть методологией адаптации существующего курса к условиям дистанционного обучения, методикой составления и использования тестовых заданий для аттестации обучающихся по результатам изучения предлагаемого курса, методикой преподавания дисциплины с использованием ресурсов и сервисов сети Интернет, особенностями коммуникации и учебной работы со студентами при использовании Интернет-технологий, особенностями профессиональной этики преподавателя дистанционной формы обучения; должен уметь организовать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, сотрудничать в этой деятельности, организовать совместную деятельность сотрудничества обучающихся на разных этапах познания, используя, при этом, правовую составляющую.

Работа любого преподавателя должна быть в строгом соответствии с правовыми нормами сегодняшнего дня. Как раз здесь и пригодится право-профессиональная компетентность профессии педагог.

Качество сформированных правовых знаний педагога, его гражданская и личностная позиция будут определять реальное состояние его социально-психологической и профессиональной готовности к работе в едином поликультурном образовательном пространстве.

Степень успешности усвоения знаний, во-первых, определяется применяемым преподавателем комплексом средств, методов и форм обучения, способствующим внутренней мотивации студентов к обучению и стремлению соответствовать требованиям установившихся социальных и правовых норм в обществе, во-вторых, связана с формированием новых компетенций в системе «профессия–должность».

Формирование новых компетенций необходимо прививать и обучающемуся, ведь оно направлено на решение таких жизненно важных для общества задач, как подготовка квалифицированных и в социальном и правовом плане надежных рабочих кадров, определяющих индустриальную стабильность различных отраслей промышленности.

Однако, выяснилось, что в научных исследованиях проблема формирования правовых знаний, как педагога, так и обучающегося, неразрывно связывается с теорией формирования правовой компетентности будущего педагога как ведущей основы профессиональной культуры.

Правосознание, которое создает правовую устойчивость, нравственное поведение, моральную регуляцию, свободу личности, совесть и др., (что и составляет феномен профессионального образования как основы формирования правовой культуры специалиста или бакалавра), вообще не рассматривается отечественными учеными как актуальное явление.

Между тем, право определяет специфическую часть общей культуры общества – правовую культуру личности, а правовая направленность учебно-воспитательного процесса связана не только с изучением, но и с последовательной реализацией принципов педагогической морали, которую должен сформировать педагогический состав новой формации.

Без креативного мышления, без повышения качества правовой подготовки и профессиональной подготовки, без овладения инновационными образовательными технологиями ни педагог, ни выпускник ВУЗа не смогут вписаться в современный формат занимаемой должности, ведь в любой профессии, существует понятие «занимаемая должность» и соответствие ей.

Литература

1. Ерохина Ю.В. Взаимоотношение морально-нравственных ценностей и правовых знаний в профессиональной культуре педагога. Актуальные проблемы гуманитарных, социальных, экономических и технических наук межвузовский сборник научных и научно-методических трудов. Министерство образования Российской Федерации, Московский государственный индустриальный университет, Институт дистанционного образования; под общей редакцией Н. Г. Хохлова. Москва, 2003. С. 24-30.
2. Ерохина Ю.В. Чувилов М.П. Педагогическое творчество и его креативная составляющая. Сборник Альманах гуманитарных исследований. Москва, 2007. С. 238-243.
3. Ерохина Ю.В. Право-профессиональная компетентность творческой личности будущего педагога профессионального обучения. Среднее профессиональное образование. 2006. № S11. С. 15-19.
4. Починалина Л.Н. Проблемы обеспечения качества подготовки студентов в системе дистанционного обучения// VI Международная научно-практическая конференция ЮНЕСКО. Участие молодых ученых, инженеров и педагогов в разработке и реализации инновационных технологий: Сборник научных докладов международной конференции. Часть II. - М.:МГИУ, 2006.
5. Починалина Л.Н. Особенности организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения//«Вестник Московского университета МВД России» №8, 2007.
6. Дмитриева Ю.В., Ивановская М.Д. Внедрение Электронной Системы Дистанционного Обучения как инновация в организации профессионального образования. Технология, Экономика и организация производства технических систем: Межвузовский сборник научных трудов – М.: МГИУ, 2010

7. Дмитриева Ю.В. Работа преподавателя с электронными системами дистанционного обучения (на примере ЭСДО ИДО МГИУ) Актуальные проблемы права: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 11 – М.: МГИУ, 2011

8. Дмитриева Ю.В. Дистанционные образовательные технологии сегодняшнего дня как эффективное средство организации учебного процесса в ВУЗе: Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (32). С. 39-43.

9. Юлова Е.С. Методика преподавания дисциплины «Правовое регулирование несостоятельности (банкротства) в магистратуре»// Научно-правовой журнал «Образование и право», Издательство «Юркомпани», 2015г, С. 229

С.П. Ермакович
кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры английского языка
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
sermakovitch@yandex.ru

Прагматические аспекты современных образовательных реформ

Рассматриваются структура языковой личности с позиций когнитивистики и прагматики; приводятся характеристики широкого и узкого контекстов, их влияние на процессы продуцирования и интерпретации продуктов коммуникации; выделяются наиболее существенные для речевой деятельности черты контекста

Ключевые слова: прагматика; категория; субъект; контекст; коммуникация; когнитивный уровень; речевая деятельность; пресуппозиция

Одной из основных категорий прагматики является категория субъекта, при этом комплекс изучаемых вопросов включает вопросы, связанные с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации и ситуацией общения.

Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются:

- степенью структурно-языковой сложности,
- глубиной и точностью отражения действительности,
- определенной целевой направленностью.

В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов [7].

Ю.Н. Караулов представляет структуру языковой личности, состоящей из трех уровней:

1. вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя — традиционное описание формальных средств выражения определенных значений;
2. когнитивного, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к знанию, сознанию, процессам познания человека;

3. прагматического, заключающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире.

Соединение когнитивного и прагматического уровней структуры языковой личности проявляется в порождаемых ею дискурсах [Ibid]. Языковая способность индивида как выражение его сущности раскрывается в используемых им способах категоризации, т.е. говоря о мире, человек говорит и о себе [16; 3].

Поскольку люди говорят в различных стилях и отличаются по своим способностям использовать язык, выделяются несколько факторов, существенных для этих различий:

1. Фактор «общей вербальной способности» подразумевает способность усваивать различные конвенциональные лингвистические реакции и сохранять их длительное время. Данный фактор представляет различия в инвентаре лингвистических реакции, доступных индивиду и зависит от его личного опыта и языковой подготовки.

2. Фактор «беглости выражения» означает способность быстро выбирать определенные лингвистические реакции из ряда возможных альтернатив.

3. Фактор «беглости мышления» предполагает способность быстро продуцировать ряд идей.

4. «Номинативная способность» – способность быстро называть объекты.

Кроме того, важны плавность и эффективность спонтанной речи и скорость артикуляционных движений [16, р. 36].

Выделенные более полувека назад факторы с полным правом можно отнести к когнитивным способностям человека, которые находятся в фокусе внимания сегодняшних исследователей. Говоря о номинативной способности индивида, Кэрролл утверждает, что «денотативное и коннотативное значения определенной лингвистической формы являются свойствами поведения определенного индивида в определенное время и подвержены изменениям в зависимости от новых довлеющих условий, появляющихся в окружающем его мире...» [Ibid. P. 28].

Данное утверждение можно отнести к изменяющейся концептуальной картине мира. Факторы «беглости выражения» и «беглости мышления» можно, в определенной степени, связать с инференциями Джонсона-Лэрда.

С указанными положениями созвучно и высказывание Т.Г. Винокур о том, что «говорящий совершает вербальный отбор в жестких условиях преодоления альтернативы... Акт предпочтения одного языкового средства другому ... есть и сам говорящий, «образ автора» данного высказывания. В свою очередь, необходимость вербализовать внеязыковую референтную ситуацию через набор денотатов, несущих предметно-логическое значение и передающих смысл высказывания, сама по себе порождает коннотативные смыслы: выбрать речевое средство – значит «как-то отнестись» и к речи, и к выраженной ею реальности» [2, с. 18].

В.А. Михайлов отмечает, что прагматика базируется на способе осмысления ситуации и ее репрезентации в знаковой форме, на способе обозначения и осмысления предметов речи; иными словами, прагматика есть только там, где есть возможность альтернативного решения одной и той же коммуникативной задачи [11, с. 93-94].

«Рассмотрение прагматики в данном свете позволяет считать ее основными понятиями понятия пользователя – адресанта (субъекта) и адресата, которые осуществляют выбор и употребление языковых единиц в соответствии с такими параметрами контекста, как статус коммуникантов, их пол, возраст и т.п., и которые делают это с целью достичь определенного эффекта воздействия на партнера по коммуникации, учитывая определенные ограничения на употребление этих единиц. Иными словами, в

процессе коммуникации субъект производит три вида действий: выбор способа номинации, употребление и воздействие на партнера.

Эти действия неразрывно связаны и происходят одновременно, однако ведущее место принадлежит выбору единицы, так как именно адекватный выбор слова определяет уместность его употребления и желаемый эффект воздействия» [6, с. 14-15].

При выборе способа номинации необходимо учитывать фактор адресата [1; 5] и условия конкретного акта коммуникации, так как согласно теории речевого воздействия, одно и то же высказывание, слово может произвести неодинаковый прагматический эффект на разных интерпретаторов и даже на одного и того же интерпретатора в различных ситуациях; это зависит от жизненного и социального опыта интерпретатора, уровня интеллектуального, эмоционального, эстетического развития, пола и даже психического состояния в данный момент [8].

Субъект вступает в коммуникацию не как глобальная личность, в которой слиты все ее составляющие, а как личность «параметризованная», выявляющая в акте речи одну из своих социальных функций или психологических аспектов, в связи с которыми и должно пониматься ее высказывание. Прагматическое значение речевого акта чувствительно не только к говорящему субъекту, но и к социальной ситуации, в которой он осуществляется, и к тому, каков речевой антецедент реплики.

Всякий речевой акт рассчитан на определенную модель адресата, и обработка речи происходит с учетом этого фактора. Удовлетворение пресуппозиций адресата составляет одно из важных условий эффективности речевого акта.

Пресуппозиции являются механизмом связи собственно лингвистических средств коммуникации с экстралингвистическими — прежде всего с общим фондом предварительных знаний коммуникантов [10, с. 81]. Прагматическая пресуппозиция, вслед за Е.В. Падучевой, понимается как суждение, которое должно быть известно адресату, чтобы высказывание было нормативным, т.е. прагматически оправданным в контексте общения [12].

Поскольку знания людей о мире не тождественны, то носители языка формируют различные группы по их тезаурусу и умению оперировать его элементами. Как отмечает Т.М. Дридзе, «чем выше семиотический уровень носителя языка, тем меньше у него разрыв между умением оперировать мыслительными и языковыми категориями, тем шире база для реализации любой коммуникативной интенции и адекватнее смысловое восприятие» [4, с. 34].

Иначе говоря, во избежание возникновения «смысловых ножниц» в процессе коммуникации одинаково важно учитывать типы адресата и адресанта.

Итак, центральным понятием прагматики признается пользователь, который производит выбор и употребление языковых средств с целью оказания определенного воздействия на адресата. Эти действия производятся в рамках широкого контекста, являющегося одним из ключевых понятий прагматики.

Речевая деятельность в целом и в каждом отдельном ее акте вплетена в разнообразные контексты, формирующие смысл высказывания и значения каждого слова и, как подчеркивал М. Даскал в своей работе «Контекстуализм», «контекст не может быть проигнорирован при изучении языка, и никто не станет отрицать, что прагматика является отраслью языкознания, имеющей дело с влиянием контекста на порождение, структуру и интерпретацию высказываний» [17, р. 153].

Исследователи выделяют собственно лингвистический (узкий) и экстралингвистический (широкий) контексты [Ibid; 14, с. 238; 15, с. 84].

По мнению Н.Н. Трошиной, узкий (вербальный) контекст реализуется в языковых единицах и конструкциях, которые используются говорящим для выражения своей интенции. Широкий контекст она считает прагмастилистическим, поскольку:

- «в его формировании участвуют прагматические факторы (культурные, исторические, психологические, ситуативные, аксиологические), релевантные в плане использования продуктов коммуникации, т.е. текстов.

Этот аспект коммуникативного контекста представляет собой фоновые знания участников коммуникации;

- прагматическая информация, заложенная в контексте, аксиологически интерпретируется коммуникантами как членами определенного культурно-языкового коллектива, что находит отражение в стилистических характеристиках языковых единиц, используемых в речи коммуникантами» [15, с. 82-83].

Н.Н. Трошина отмечает, что и для восприятия продуктов коммуникации необходим контекст, и, вслед за М. Шернером, различает несколько уровней понимания:

1. Восприятие языкового знака.
2. Декодирование языкового знака: синтаксическое, семантическое, стилистическое, функциональное.

При этом восприятие языкового знака, его синтаксическое и семантическое декодирование основываются на знании языковой системы, т.е. реализуются в основном с опорой на вербальный контекст, а стилистическое и функциональное декодирование основываются на фоновых знаниях коммуникантов, т.е. с опорой на прагмастилистический контекст [Ibid, с. 85-86].

С данным высказыванием созвучно и определение В.В. Петрова [13]: понятие контекста реализуется в виде дискурса как глобальной последовательности речевых актов, связанных в глобальные и локальные текстовые структуры в виде «фонового знания о мире», организованного посредством фреймов и сценариев, хранящихся в семантической памяти индивида.

Речевая деятельность столь же многообразна, сколь многообразно социальное бытие носителей языка. Различные ситуации общения предполагают использование неодинаковых способов разворачивания мысли в слово. Разные цели и задачи коммуникации требуют от говорящего изменения стратегии речевого поведения, поэтому, перечисляя существенные для контекста черты, исследователи сходятся в необходимости учитывать:

- роли и статус коммуникантов;
- пространственную и временную локацию;
- способ общения (устная или письменная речь);
- уровень общения;
- предмет разговора;
- предметную сферу, определяющую соответствующий регистр речи [21; 23; 20; 9].

Кроме того, выделяются уровень знаний коммуникантов, их желания, намерения, цели общения [19], степень обработанности речи – спонтанная или подготовленная [9]. Т.А. ван Дейк особо подчеркивает динамичный характер контекста, а также добавляет категории «типа высказывания», «типа коммуникативного акта» и «коммуникативных конвенций языкового коллектива».

По Т.А. ван Дейку, понятие прагматического контекста является теоретической и когнитивной абстракцией разнообразных физико-биологических и прочих ситуаций. Кроме необходимости учета «внутренней структуры» коммуникантов и отношений между ними, Т.А. ван Дейк считает необходимым учитывать отношения между коммуникантами и фактами и/или пропозициями, детерминированными высказываниями коммуникантов [18, р. 29].

Говоря о вариативности в языке индивида, У. Лабов так определяет социальную и стилистическую вариативность: «под «социальной» я понимаю те черты языка, кото-

рые характеризуют различные подгруппы в неоднородном обществе, а под «стилистической» – изменения, посредством которых говорящий адаптирует свой язык к непосредственному контексту речевого акта» [22, р. 270].

При этом подчеркивается, что невозможно понять механизм лингвистических изменений без серьезного изучения социальных факторов, мотивирующих лингвистическую эволюцию, тем самым указывая на взаимосвязь социальных и лингвистических факторов.

Как отмечают исследователи, представители той или иной социальной группы характеризуются относительной однородностью системы ценностей, что отражается в их языке: «что для одной группы является престижным (в том числе в языке), для другой может явиться источником насмешек и социальной антипатии» [20; 22].

Поэтому общение между представителями различных этносов, социальных групп, различных полов и поколений нередко приводит к непониманию, т.е. интерпретация зачастую не соответствует интенции.

Иными словами, что коммуникативное поведение и его интерпретация весьма чувствительны к параметрам языковой вариативности и в основном определяются категориями субъекта и контекста.

Литература

18. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР, Сер. лит. и яз., т. 40, №4, 1981. – С. 356-367.
19. Винокур Т.Г. К характеристике говорящего. Интенция и реакция // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 11-23.
20. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1997. – 220 с.
21. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М., 1980. – 258 с.
22. Дудина Т.Б. Массовая аудитория и текст // СНТ МГПИИЯ им. М.Тореза №286. – М., 1987. – С. 96-102.
23. Заботкина В.И. Семантика и прагматика нового слова: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – М., 1991. – 373 с.
24. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3-8.
25. Киселева А.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л.: ЛГУ, 1978. – 158 с.
26. Кувинова Н.Б. Ситуативно-обусловленная вариативность употребления лексических единиц // СНТ МГПИИЯ им. М. Тореза № 288. – М., 1987. – С. 112-120.
27. Леванова А.Е., Байн О.Б. Прагматика пресуппозиций в диалогической речи // Прагматические условия функционирования языка. СНТ. – Кемерово, 1987. – С. 79-86.
28. Михайлов В.А. Личностный смысл и прагматика // Коммуникация и мышление. СНТ. – М., 1990. – С. 93-98.
29. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношенность с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений. – М.: Высшая школа, 1985. – 271 с.
30. Петров В.В. От философии языка к философии сознания. Новые тенденции и их истоки // Философия, логика, язык. – М., 1987. – С. 3-17.
31. Торсуева И.Г. Контекст // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 238-239.
32. Трошина Н.Н. Прагмастилистический контекст и восприятие текста // Прагматика и семантика. – М., 1991. – С. 82-92.
33. Carroll J.B. Psycholinguistics // An Introduction to the Study of Speech and Personality. (Norman N.Markel (ed.)). – Georgetown/Ontario: The Dorsey Press, 1969. – P. 12-37.
34. Dascal M. Contextualism // Possibilities and Limitations of Pragmatics. – Benjamins – Amsterdam, 1981. – P. 153-177.
35. Dijk T.A.van. Pragmatics and Poetics // Pragmatics of Language and Literature. – Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1976. – Vol. 2. – P. 23-57.

36. Dijk T.A.van. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. – London/New York: Longman, 1977. – 261 p.
37. Halliday M.A.K. Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning. – London: Arnold, 1978. – 256 p.
38. Hymes D. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. – London, 1977. – 248 p.
39. Labov W. Sociolinguistic Patterns. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. – 344 p.
40. Lyons J. Language and Linguistics: An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – 366 p.

Ф.М. Монгина
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой русского языка
Филиал ВУНЦ ВМФ
«Военно-морская академия»
г. Калининград
fanmon@mail.ru

С.В. Попов
начальник спец отделения
Филиал ВУНЦ ВМФ
«Военно-морская академия»
г. Калининград
fanmon@mail.ru

Современное состояние подготовки иностранцев по русскому языку

Проанализировано состояние подготовки иностранных специалистов в российских технических вузах. Описана система подготовки по русскому языку, характерной чертой которой является унифицированная линейная структура

Ключевые слова: линейная структура подготовки по русскому языку; унифицированность традиционной языковой подготовки

Развитие международных связей в сфере производства и другие факторы вызвали большой спрос на иностранных специалистов технического профиля, владеющих русским языком. Владение русским языком значительно повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Так, по мнению специалистов отдела трудоустройства выпускников вузов, владение русским языком занимает второе место среди требований, предъявляемых к выпускнику, уступая только профессиональной компетенции и опережая компьютерную грамотность. Потребность в специалистах со знанием русского языка повысила мотивацию к его изучению у части студентов технических вузов.

Тот факт, что основным стимулом изучения русского языка для студентов технических вузов являются перспективы его использования в профессиональной деятельности, подтверждается данными проведенных нами в период с 2009-го по 2015 годы опросов студентов технических вузов.[1]

Так, в 2009 году 90% опрошенных студентов первого и второго курсов стремились изучать русский язык для использования в профессиональной деятельности. Результаты опроса студентов в 2015 году, изучающих русский язык в рамках базового курса, показали: большинство респондентов считают, что для их будущей профессиональной деятельности знание русского языка совершенно необходимо (52%), необходимо в некоторых сферах (16%), желательно (22%), и лишь 10% опрошенных не видит никакой необходимости в изучении русского языка.

Полученные данные коррелируют с информацией о целях, которые ставят перед собой студенты при изучении русского языка в рамках основного обязательного курса. Большинство опрошенных студентов (80%) изучают русский язык для его использования в профессиональной деятельности, 48% – для устного общения с представителями других стран, 33% – для продвижения по службе.

Обращает на себя внимание тот факт, что знакомство с культурой России и с художественными произведениями в качестве целей изучения русского языка рассматривают значительно меньшее количество студентов (21% и 22%) соответственно.

В настоящее время подготовка по русскому языку в техническом вузе рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки инженеров. Система подготовки является профессионально направленной, однако продолжает носить линейный унифицированный.

В настоящее время в большинстве технических вузов страны в рамках обязательного изучения русского языка в учебные планы внесены базовый курс, в объеме 900 аудиторных часов, и основной курс до 456 аудиторных часов. При этом одним из принципов обучения русскому языку в неязыковых вузах является обеспечение преемственности в изучении русского языка на разных уровнях подготовки.

Курс русского языка входит в цикл гуманитарных, социальных и экономических дисциплин. Дисциплина «Русский язык» является обязательным предметом.

В федеральных государственных стандартах по-разному формулируются требования к результатам обучения. Так, в вышеупомянутом стандарте отмечается, что овладение иностранным языком предусматривает изучение лексического минимума в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера, необходимого для возможности получения информации профессионального содержания из различных источников информации.

В соответствии с программами по русскому языку для неязыковых вузов целью курса является формирование общей, коммуникативной и профессиональной компетенции. Одной из основных целей остается обучение чтению.

Выпускник должен владеть видами чтения литературы разных функциональных стилей на уровне, который может обеспечить осуществление информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, в совместной производственной и научной работе. Большое значение придается обучению устной речи, которое предполагает овладение монологической и диалогической речью в профессиональной и деловой сферах общения. Письмо рассматривается и как только средство обучения, и становится одной из его целей и должно в будущем обеспечить письменный обмен информацией.

Количество часов, выделяемых на изучение русского языка в рамках базового курса, является достаточным. Однако очень часто наблюдается противоречие, с одной стороны, между требованиями образовательной среды вуза к уровню владения русским языком, а с другой – невозможностью выполнить программу в связи с поздним прибытием обучающихся. При этом результаты обучения русскому языку, демонстрируемые обучающимися в ходе итоговых экзаменов по завершении базового курса, продолжают оставаться на недостаточно высоком уровне.

Это положение подтверждается данными опроса студентов основных курсов, проведенного автором накануне итогового экзамена по завершении обязательного курса. Оценивая соответствие своего уровня владения русским языком требованиям профессиональной деятельности, подавляющее большинство студентов оценили его как недостаточный: 50% опрошенных оценили его совершенно недостаточный, 42 % - как не вполне достаточный.

При оценке продолжительности обязательного курса русского языка в техническом вузе мнения студентов разделились: 36 % опрошенных признали его как не совсем достаточный, 18% - недостаточный 33% - вполне достаточный.

Следует обратить внимание на то, как соотносится мнение большинства студентов о недостаточности своего уровня владения русским языком с признанием почти половиной опрошенных достаточности курса русского языка.

При возможности разной интерпретации этого несоответствия можно сделать вывод о неоднородности среди студентов технических вузов личной мотивации и готовности к изучению русского языка. Этот вывод подтверждается наблюдением и беседами с обучающимися.

Они показывают, что только студенты, ориентированные на профессиональную деятельность, требующую применения русского языка, стремятся углубленно изучать данный предмет. Среди них нередко оказываются и студенты с низким уровнем владения русским языком. Эти данные свидетельствуют о наличии разных личных потребностей студентов в изучении русского языка, которые связаны с их ориентацией на работу в организациях различных типов.

Существующая в инженерном образовании подготовка по русскому языку является в настоящее время унифицированной и не учитывает ни диверсификацию совокупных потребностей инженеров, ни их индивидуальных потребностей. Введение многоуровневых курсов русского языка осуществляется на основе опыта и интуиции преподавателей, однако научная база, необходимая для интеграции опыта проектирования отдельных инновационных элементов в целостную систему, пока отсутствует.

Несмотря на успешную реализацию отдельных учебных программ по русскому языку, в целом наблюдается разрыв между требованиями профессиональной деятельности инженера в области использования русского языка и реальным уровнем владения, достигаемым в результате обучения.

Так, результаты международного сравнительного социологического исследования состояния и перспектив развития инженерного образования, проведенного в 2012-13 годах, показывают, что недостаточная подготовка по русскому языку рассматривается как слабое звено образования выпускников технических вузов как в России, так и за рубежом.

Таким образом, можно констатировать, что сложившаяся в начале XXI столетия система подготовки по русскому языку, характерной чертой которой является унифицированная линейная структура [4], уже не удовлетворяет современным разнообразным требованиям профессиональной деятельности и не в полной мере обеспечивает необходимый уровень владения русским языком. Учебно-программное обеспечение разрабатывается на основе сложившегося опыта преподавания и интуиции.

Еще одной причиной недостаточно высокого уровня коммуникативной компетенции, формируемой в рамках базового курса по русскому языку в технических вузах, является качество подготовки по русскому языку обучающихся подготовительного курса. Интересны данные о продолжительности изучения русского языка до поступления в вуз.

Изучение русского языка на подготовительном курсе предполагает десятимесячный курс русского языка. Полный десятимесячный курс изучили иностранный язык до

18 % опрошенных, более восьми месяцев – 44%, достаточно высок процент (25%) изучавших его менее шести месяцев.

В ходе анкетного опроса была предпринята попытка определить уровень владения студентами первого курса русским языком на основе самооценки. Для этой цели в анкету была включена таблица самооценки языковых навыков. Студентам было предложено оценить свои навыки и умения в области чтения, говорения (диалогическая и монологическая речь), аудирования и письма.

Результаты опроса показали, что студенты испытывают значительные трудности при заполнении таблиц. Студенты не всегда ограничивали свой выбор одним определенным уровнем и сумма ответов превышает 100%, однако полученная информация позволяет сделать ряд предварительных выводов.

1. Подавляющее большинство опрошенных студентов оценивают свои умения ниже порогового уровня (в чтении – 39%, в говорении – диалог – 72%, монолог – 51%, в слушании – 77%, в письме – 52%).

2. Наилучшим образом у большинства опрошенных, по их мнению, сформировано умение читать.

3. Уровень владения говорением незначительно превышает пороговый уровень, при этом показатели владения диалогической речью несколько выше по сравнению с подобными показателями владения монологической речью.

4. Наихудшие показатели наблюдаются, по оценке студентов, в умениях в области письма.

В целом эти данные согласуются с выводами о том, что уровень выживания, как правило, достигается на подготовительном курсе с изучением русского языка в первом концентре, а допороговый – по достижению первого сертификационного уровня.

Что касается методики преподавания русского языка в технических вузах, то в ней принят коммуникативный подход. Понятие «подход» является одной из базисных категорий методики, под которым принято понимать стратегию обучения, реализацию ведущей идеи обучения в виде определенной стратегии с помощью того или иного метода обучения.

В рамках коммуникативного подхода основополагающим понятием является понятие коммуникативной компетенции [3], в рамках которой выделяют три компонента:

- лингвистическую компетенцию (знания, навыки и умения в области лексики, грамматики, фонетики);
- социолингвистическую компетенцию (знания, навыки и умения для эффективного использования в социальном контексте, например, правила вежливости, знание стилей речи, диалектов и т.д.);
- прагматическую компетенцию (знания, навыки и умения, связанные с построением речи в соответствии со схемами взаимодействия).

Однако наиболее широкое признание получило выделение следующих составляющих:

- лингвистическая компетенция (владение языковыми средствами и речевыми умениями);
- дискурсивная компетенция (умение организовать логическое и смысловое содержание высказывания);
- стратегическая компетенция (умение развивать и поддерживать общение с партнером);
- социолингвистическая компетенция (владение знанием лексических единиц с национально-культурной семантикой и нормами и правилами их применения в ситуациях межкультурного общения);

- социокультурная компетенция (владение правилами и социальными нормами поведения представителей различных культур, знание традиций, обычаев, а также особенностей построения деловых и партнерских отношений).

Наряду с коммуникативным подходом, процесс преподавания русского языка строится с учетом личностно-деятельностного подхода, при котором обучающийся рассматривается не как объект, а как субъект обучения, а речевая деятельность осуществляется в соответствии с имеющимися потребностями, мотивами и целями и вливается в неречевую деятельность [3].

На основе рассмотрения современного состояния преподавания русского языка в технических вузах России может быть сделан вывод: в настоящее время в инженерном образовании наблюдается противоречие между диверсификацией потребностей инженеров в использовании русского языка в профессиональной деятельности и унифицированностью традиционной языковой подготовки в технических вузах.

Данное системное противоречие проявляется в противоречии между необходимостью достижения обучающимися различного уровня владения русским языком и достаточно низкими требованиями к результатам обучения по завершении курсов.

Разрешение вышеуказанных противоречий требует диверсификации профессиональной подготовки по русскому языку в инженерном образовании, что является условием обеспечения непрерывности повышения уровня профессиональной коммуникативной компетенции современных инженеров.

Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Научные основы структуры процесса профориентированного обучения школьников и студентов, его развивающие технологии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: 2006. – №2. – С.28-34.
2. Вражнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз–предприятие». – М.: МАДИ (ГТУ), 2003. – 178 с.
3. Исмаилов Э.Э. Методы ускоренного обучения взрослых иностранным языкам: Учебно-методическое пособие для аспирантов, соискателей и преподавателей иностранных языков. Калининград: БГА РФ, 1997. 45 с.
4. Полякова Т.Ю. Реализация дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в технических вузах // Дополнительное профессиональное образование. – 2004. – №8 [12]. – С. 10–12.

Н.Н. Клеменцова
кандидат филологических наук
доцент кафедры иностранных языков КГТУ
nadiaklem@list.ru

От общих компетенций к общекультурной компетентности: зарубежный опыт

Предпринимается обзор наиболее существенных документов Европейского образовательного сообщества с целью установить соответствие между описываемыми ими общими компетенциями и общекультурной компетентностью выпускника Российской системы ВПО.

Ключевые слова: модернизация образовательного пространства; компетентностный подход; общие компетенции; ключевые компетенции; общекультурная компетентность

Современные социально-экономические изменения не могли не привести к необходимости модернизации системы образования, в частности высшего профессионального образования. Сегодня оно сосредоточено не только (и не столько) на передаче своим выпускникам профессиональных знаний, но и на развитии их познавательной, коммуникативной и личностной активности – принципиальной для становления выпускника, компетентного во всех значимых сферах его профессиональной и социальной деятельности.

Основным концептуальным положением, превратившимся в императив подготовки выпускников современной школы высшего профессионального образования, сегодня является компетентностный подход, требующий описания результатов образовательной деятельности обучающихся в терминах их профессиональных и общекультурных компетенций. Становление данного подхода в системе российского образования, как известно, во многом предопределено присоединением России к процессам реформирования Европейского образовательного пространства и, соответственно, учетом нормативных установок принимаемой Европой компетентностной парадигмы образования.

Отдавая себе отчет в том, что процесс становления компетентностного подхода в российском образовании характеризуется своими особенностями и, прежде всего, преимуществом образовательных парадигм, используемых на Российском образовательном пространстве, в рамках данной статьи мы, тем не менее, предпринимает обзор наиболее существенных документов Европейского образовательного сообщества, придавших компетентностному подходу в образовании масштабы международного движения.

Данную задачу определяет не только признание того факта, что проводимая в России реформа образования во многом увязывается с процессами модернизации Европейского образовательного пространства, но и стремление найти сходство между списком общекультурных компетенций российских ФГОС ВПО и «портфелем компетенций» выпускника европейского вуза. Подобное сходство могло бы послужить очередным доказательством соответствия российских реформ европейским стандартам образования и, самое главное, подчеркнуть неизбежность учета общекультурного содержания в оценке профессионального багажа выпускника системы ВПО.

Наш обзор начнем с Сорбонской декларации 1998 года, подписанной Францией, Германией, Италией, Великобританией, о «гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» [16]. В данном документе был сформулирован ряд положений по стандартизации Европейского пространства высшего образования, в том числе о формировании открытого европейского пространства в сфере высшей школы и об ориентации в основном на двухступенчатую структуру высшего образования (бакалавр, магистр).

Общие требования, критерии и стандарты национальных систем высшего образования с целью создания единого образовательного и научного пространства были согласованы министрами образования 29-ти европейских стран, подписавших в Болонье (Италия) 19 июня 1999 года «Болонскую декларацию» [4]. В октябре 2003 года к Болонскому соглашению присоединилась Россия, а общее число его участников на сегодняшний день составляет сорок семь стран. Можно сказать, что так называемый «Болонский процесс» привел в движение всю европейскую систему высшего образования.

На необходимость преобразования данной системы и разработки новой модели подготовки выпускника, позволяющей развивать не просто его умение выполнять определенную операцию, задание, но и способность решать проблему, развивать его «человеческие качества и этику», формировать его компетентность, понимаемую как своего рода «коктейль навыков», сочетающих квалификацию, социальное поведение,

способность работать в группе, указывалось и ранее, в частности в Программных документах ЮНЕСКО 1995 и 1997 годов [15; 6].

Для стран, подписавших Болонскую декларацию, принципиальной стороной преобразований системы высшего образования являются процессы выработки единых подходов к обеспечению качества высшего образования и к разработке учебных материалов, определенной унификации его ступеней, выработки общего языка для описания результатов применения учебных программ – языка компетенций.

Для участников Болонского соглашения идеальный выпускник вуза – это универсальный работник со своим собственным многофункциональным «портфелем компетенций» (*multi-use competency portfolio*), набор и качество которых во многом определяют возможности вчерашнего выпускника на рынке труда. А поскольку «пакеты компетенций» постоянно мутируют, принципиальными становятся способность и готовность выпускника к учению [19].

Линии развития Болонского процесса, намеченные в Болонской декларации, были дополнены новыми направлениями сотрудничества, рассмотренными рядом конференций участников Болонского движения. Среди выпущенных данными конференциями документов отметим Пражское коммюнике 2001 года, подчеркнувшее, помимо прочего, важность обучения в течение всей жизни (*lifelong learning*) как существенного элемента зоны Европейского высшего образования [8], Бергенское коммюнике 2005 года, принявшее универсальные дескрипторы каждого цикла профессионального образования на базе результатов обучения и компетенций (*competence descriptors*) [7] и Будапештско-Венскую декларацию 2010 года, принятую на юбилейной конференции Болонского процесса и подтверждающую официальный запуск Европейского пространства высшего образования (*the launch of the European higher education area*) [5].

Ключевой задачей в решении проблем Болонского процесса является качество образования, причем критерии качества подготовки основаны на компетентностном подходе (*competency-based approach*), а важнейшим ресурсом поддержания качества образования признается самостоятельная работа студентов на всех этапах обучения (*from input to output in studies*). Требования к повышению качества образования отражены во всех программных документах Болонского процесса, описывающих новую европейскую модель образования.

По признанию исследователей, принципиальным для реализации данной модели является переход от традиционного понятия профессиональной квалификации – недостаточного для определения нового интегрированного результата образования, к понятию компетентности [3, 16].

Для облегчения такого перехода Европейская ассоциация университетов (*European University Association*), используя возможности программ ERASMUS и SOCRATES, разработала проект «Настройка образовательных структур в Европе» (*TUNING project*) [27; 20]. В проекте приняли участие более сотни университетов из 16 стран-участников Болонского процесса, было опрошено более пяти тысяч выпускников и около тысячи профессоров и работодателей.

Одним из результатов проекта стало определение наиболее существенных 30 из предложенных 85 общих компетенций (*generic competences*, иногда переводимые как «универсальные») и набора специальных (специфических) компетенций (*subject specific competences*) по девяти направлениям профессиональной подготовки. Общие компетенции разделялись на три группы:

- *инструментальные (instrumental)*: способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые общие знания; коммуникативные навыки в родном языке; коммуникативные навыки на иностранном языке; навыки

управления информацией, т.е. способность извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность решать проблемы и др.;

- *межличностные (interpersonal)*: способность работать в команде; межличностные навыки; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия; способность работать в международном контексте и др.;

- *системные (systemic)*: способность применять знания на практике; исследовательские способности; способность к обучению; способность к адаптации к новым ситуациям; способность к генерации новых идей, т.е. творчеству; понимание культур и обычаев разных стран и др..

В результате проведенной работы было обнаружено, что наборы наиболее важных из общих компетенций, характеризующих разные направления подготовки, мало отличались друг от друга, в то время как разные образовательные уровни требовали владения разными общими компетенциями. Так, специальные компетенции первого образовательного уровня в основном базируются на общих инструментальных компетенциях, а на втором образовательном уровне в большей степени требуется владение межличностными и системными компетенциями [1]

Подчеркнем, что проект TUNING, полностью мере признавая важность формирования предметных специальных компетенций как основы университетских образовательных программ, акцентирует внимание на необходимости развития общих компетенций, поскольку это является важным условием подготовки студентов к их будущей роли в обществе как соискателей на рынке труда и как граждан.

Отметим также, что одним из результатов проекта было выявление того факта, что семь из 30 рассмотренных общих компетенций в существенной степени зависят от образовательных традиций и культуры ценностей разных стран. По завершении проекта в отношении общих компетенций был также выявлен ряд вопросов, остающихся открытыми, например: существует ли ядро общих навыков, допускающих идентификацию и совместное развитие?

На формирование какого уровня навыков может быть направлена конкретная учебная программа? Должен ли выбор компетенций определяться конкретным учебным учреждением? Кто ответственен за формирование общих компетенций? Какие методы формирования общих компетенций могут считаться наиболее адекватными при реализации различных программ обучения? И т.п.

Нельзя не обратить внимание на то, что часть из общих компетенций, выделенных проектом TUNING, совпадает с видами (компонентами) компетенций, обеспечивающих успешность деятельности по Дж. Равену, таких как адаптивность; самостоятельность мышления; критическое мышление; способность принимать решение; способность к совместной работе; способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят; готовность и способность обучаться самостоятельно и др. [13, 281-297].

По утверждению самого Дж. Равена, данные виды компетентности «суть мотивированные способности» [13, 258], причем «некоторые скорее относятся к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной», заменяя друг друга в качестве составляющих эффективного поведения [13, 253].

Данное совпадение рассматривается нами как доказательство определенной преимущества понятийного аппарата, используемого участниками проекта модернизации Европейского образовательного пространства, и концептуальных положений компетентностного подхода, развиваемого ведущими западными учеными, прежде всего Н. Хомским, Р. Уайтом, Д. Хаймсом [18; 28; 23].

Нельзя не указать на еще одно совпадение: в качестве основания конкретных, предметно ориентированных компетенций, предопределяющих успешность деятельно-

сти как таковой, в нормативных документах Совета Европы по образованию употребляется понятие «ключевые компетенции» (key competences), необходимые человеку не только для получения высшего образования, но и для успешной работы [22].

Данные компетенции, рассматриваемые их основным разработчиком Г. Халаж как ответ на вызовы современного общества, будучи сформированными у молодого человека, должны способствовать сохранению открытого демократического общества, его многокультурности, мультилингвизма, соответствуя новым требованиям рынка труда [21]. Речь идет о следующих пяти разновидностях компетенций:

(1) *политических и социальных компетенциях* (включающих также способность человека брать на себя ответственность за принятие решений);

(2) *компетенциях, относящихся к жизни в поликультурном обществе* (межкультурных компетенциях, обеспечивающих понимание различий между народами, уважение к людям, способность жить с представителями других культур и языков);

(3) *компетенциях, касающихся владения общением в его устной и письменной формах* (особенно важных для работы и социальной жизни с целью избежать социальной изоляции, предполагающих знание иностранных языков);

(4) *компетенциях, связанных с возрастанием информатизации общества* (подразумевающих владение новыми информационными технологиями, осознание актуальности их применения, а также способность критически оценивать информацию, поступающую через СМИ);

(5) *способности учиться на протяжении всей жизни* (принципиальной для непрерывного совершенствования профессиональной, личной и общественной жизни).

Определению ключевых компетенций был также посвящен европейский проект «Определение и отбор ключевых компетенций» (“The Definition and Selection of Key Competencies” или “DeSeCo”). Ключевыми в проекте называются те компетенции, которые предопределяют успешность человека во всем разнообразии его профессиональных и жизненных ситуаций [26, 4]. По мнению авторов проекта, они могут относиться к трем категориям:

1) имеющие отношение к интерактивному использованию инструментов

А – языка, символов, текстов,

В – знаний и информации,

С – технологий;

2) имеющие отношение к взаимодействию в гетерогенных группах

А – общение с другими,

В – сотрудничество, работа в группе,

С – решение конфликтов;

3) имеющие отношение к автономному поведению, способности взять ответственность за свою собственную жизнь

А – понимание общего социального контекста своего существования,

предвидение социальных последствий своего поведения,

В – формирование и осуществление жизненных планов и индивидуальных проектов,

С – защита своих прав и интересов.

Данные категории рассматриваются в качестве основы выделения ключевых компетенций и во многом предопределяются способностью человека справиться с изменяющимися обстоятельствами, опираясь на свой профессиональный и жизненный опыт и проявляя критичность мышления [26, 9].

Нельзя не обратить внимание на принципиальное соответствие данных категорий ключевых компетенций трем группам общих (универсальных) компетенций, выделяемых в рамках проекта TUNING. Между тем, авторы проекта DeSeCo выражают

надежду на то, что разработанные ими категории ключевых компетенций окажутся полезными в осуществлении международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA), организованной Организацией экономического сотрудничества (Organization of Economic Cooperation and Development) и проводимой с 2000 года.

Исследования PISA являются, как известно, мониторинговыми и проводятся по четырем основным направлениям: грамотность чтения (reading literacy), математическая грамотность (mathematical literacy), естественнонаучная грамотность (scientific literacy) и компьютерная грамотность (computer literacy).

Понимая, что данные образовательные достижения учащихся касаются, прежде всего, той категории ключевых компетенций, которые рассматриваются проектом DeSeCo как относящиеся к интерактивному использованию инструментов, мы не можем не согласиться с тем, что использование DeSeCo подхода, выделяющего три категории ключевых компетенций, способствуют дальнейшему совершенствованию процедуры оценивания образовательных достижений и ее применению к взрослым учащимся. В этой связи отметим также установленный OECD факт зависимости успешного трудоустройства выпускника от уровня его общей грамотности, в частности чтения [24, 20].

Отметим, что мы рассматриваем грамотность в чтении (в смысле адекватности понимания текста и его интерпретации) в качестве ключевой компетентности любого человека, вне зависимости от его профессиональной деятельности. Вот почему мы не можем не упомянуть результаты, показываемые в течение нескольких лет Россией, также принимающей участие в этом международном мониторинге.

К сожалению, уровень образованности российских учащихся отстает не только от европейского, но и азиатского (27 место среди 32 стран в 2000 году, 43 место среди 65 стран в 2010 году). Положительную динамику и хорошие результаты в чтении и понимании текстов демонстрируют только учащиеся начальных классов российских школ, что выявлено еще одним международным проектом - «Исследование качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) [14].

В программе «Ключевые компетенции 2000», разработанной в рамках совместного проекта Оксфордским и Кембриджским университетами [25], определяются следующие группы квалификационных характеристик (ключевых навыков или компетенций – key skills) для любых образовательных центров и для студентов любого возраста:

1. Коммуникация (communication): эти компетенции используются при чтении, ведении дискуссии, подборе информации для выполнения творческого задания, оформлении заявок и т.д.,

2. Операции с числами (application of numbers): относятся к проведению вычислений, интерпретации и воспроизведению числовой информации и т.д.,

3. Информационные технологии (IT): эти компетенции потребуются при использовании компьютера,

4. Работа с людьми (working with others): компетенции предполагают осуществление совместной целенаправленной деятельности,

5. Усовершенствование способности к обучению и повышение результативности (improving own learning and performance): для организации своей жизни, изучения теории, умения поставить цель, оценить прогресс и т.д.,

6. Решение проблем (problem solving): эти компетенции принципиальны при обучении, в личной и профессиональной жизни.

Компетенции, служащие развитию личности и улучшению взаимодействия между людьми, а потому способствующие их трудоустройству, в разных установочных Европейских документах называются по-разному и выявляются в разном количестве. Так, в 2006 году опубликованные Советом Европы Рамочные установки определяют уже 8 ключевых компетенций, необходимых для самореализации человека:

- 1) компетенция в области родного языка;
- 2) иноязычная компетенция;
- 3) математическая грамотность и базовые компетенции в науке и технологии;
- 4) компьютерная компетенция;
- 5) учебная компетенция (способность учиться);
- 6) социальные и гражданские компетенции;
- 7) чувство новаторства и компетенция предпринимательства;
- 8) культурная компетенция, т.е. осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

В данном документе подчеркивается взаимосвязь выделяемых компетенций и их способность «поддерживать» друг друга. Так, компетенции в области языка, грамотности, работе с числами и информацией являются исходными для развития учебной компетенции, которая, в свою очередь, помогает осуществлению всей образовательной деятельности [9].

Обращает на себя внимание и тот факт, что первые позиции в данном списке занимают компетенции в области родного и иностранного языков, лежащие в основе эффективной коммуникации членов общества и обеспечивающие полноту их участия в его жизни.

Компетенции в области родного и иностранного языков оказываются на первом месте и в перечне компетенций, необходимых для успешного трудоустройства, определенных Организацией европейских работодателей (Союзом промышленных и предпринимательских конфедераций Европы — UNICE).

Их список также включает умение работать в команде; навыки в осуществлении операций анализа и синтеза; творческий подход в применении знаний; предпринимательское мышление и поведение; межкультурное видение и компетенции; способность обучаться в течение всей жизни; приемы управления и обратной связи и другие [1].

Изучением требований, предъявляемых работодателями к выпускникам в терминах приобретенных ими компетенций и знаний занималась Шестая рамочная программа Европейской комиссии «Гибкий профессионал в Обществе Знаний» (2007 г). Одним из главных был вопрос о том, ищут ли работодатели специалистов в конкретной предметной области или людей, обладающих, помимо специализации, широкими познаниями, и в какой мере они противопоставляют друг другу общие и профессиональные компетенции [2]. Это исследование выявило, что, вопреки существующим культурным различиям, в разных европейских странах работодатели высоко оценивают близкие ключевые компетенции.

Так, ядро данных компетенций в Великобритании представляют: лингвистическая грамотность, математическая грамотность, компьютерная грамотность, организованность, умение работать в команде, профессионализм.

Немецкие работодатели в своих сотрудниках ценят: аналитические навыки, социальные навыки, навыки коммуникации и работы в сетях, склонность к обучению, владение иностранными языками, навыки осуществления межкультурной коммуникации, владение стратегиями обучения в течение всей жизни. Коммуникативная, соци-

альная, межкультурная и образовательная компетенции оказались в числе наиболее востребованных во всех европейских странах.

Таким образом, в европейском образовательном пространстве, нацеленном на создание условий для развития таких способностей обучающихся, которые позволили бы им найти свое место на рынке труда и достигнуть лично значимых для их профессиональной деятельности целей, по существу идет речь о формировании двух групп компетенций.

И если первая группа представлена способностями выполнять работу в соответствии с требованиями должности (профессиональные компетенции), то вторая объединяет компетенции, предопределяющие успешность выпускника в любых образовательных, жизненных и профессиональных ситуациях, выступающие инструментом его эффективной социализации и способности к трудоустройству.

Речь идет о наиболее универсальных по своему характеру и степени применимости компетенциях, которые в разных документах называются по-разному: общими, универсальными, ключевыми, базовыми.

В своих предыдущих работах мы уже писали о проблемах, связанных с выявлением ключевых компетенций, равно как и о разночтении выражаемого данным термином понятий [11]. Ситуацию усугубляет синонимичное использование смежных понятий «компетенция», «коктейль навыков и способностей», «грамотность», а также некоторая свобода в переводе терминов (ср., например, перевод «generic competence» как «общая компетенция» или «универсальная компетенция»).

Тем не менее, подчеркнем то, что нам представляется в данном контексте главным. В рамках модели компетентного образования, развиваемого европейскими странами, на школу возлагается задача развития основополагающих способностей обучающихся, их общей грамотности, компетенций общекультурного характера, направленных на развитие личности, улучшение взаимодействия с членами коллектива, повышение обучаемости в течение всей жизни, способности справиться с ее изменяющимися обстоятельствами.

В этой связи выпускник высшей профессиональной школы предстает профессионально и социально активной личностью, не только компетентной в области собственно профессиональной деятельности, но и обладающей портфелем многофункциональных, метапредметных компетенций общего, универсального порядка – ключевых для получения высшего образования, для успешной работы в соответствии с требованиями рынка труда, а также для эффективной самореализации в современном многокультурном обществе.

Обращает на себя внимание тот факт, что большинство компетенций, выделяемых в рассмотренных нами документах в качестве ключевых, имеет отношение к общей культуре человека и, прежде всего, к его гуманитарной культуре.

Существо последней, как мы отмечали ранее [10], антропоцентрично, ценностно-ориентировано, социально, диалогично. Именно гуманитарная культура выступает механизмом трансляции социокультурного опыта, принципиально для эффективной жизнедеятельности человека, реализуя целый ряд своих функций: коммуникативную, социализации, информационную, познавательную, ценностно-ориентационную, образовательно-воспитательную и другие.

Прослеживаемая аналогия между данными функциями и списком общих (ключевых) компетенций очевидна. Но не менее очевиден и факт соотносимости значительной части данных компетенций с содержательными характеристиками общекультурной компетентности, подлежащей формированию, согласно федеральным образовательным стандартам, у выпускников системы высшего профессионального образования (ср.

стандартный список из девяти общекультурных компетенций, определяемых для бакалавриата ФГОС ВО 3+ [17]).

Таким образом, возникновение понятия общекультурной компетентности, ключевого для проводимой в России реформы образования, закономерно и ожидаемо. Его появление предопределено не только культуросообразным подходом к вопросам образования, традиционным для нашей страны, но и зарубежным опытом модернизации европейского образовательного пространства.

Литература

1. Адам С. Результаты обучения: состояние дел в Европе. Новое в применении результатов обучения в контексте болонского процесса/ С. Адам // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. В.И. Байденко . — М.: Исследовательский центр подготовки проблем качества специалистов, 2009 . с. 298-325.
2. Артур Л., Бреннан Й., Де Вирт Э. Выпускники в обществе знаний: точки зрения работодателей и высшей школ / Л. Артур, Й. Бреннан, Э. Де Вирт // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр подготовки проблем качества специалистов, 2009. с. 326-340.
3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. Изд. 2-е / В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
4. «Болонская декларация». Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских Министров образования (Болонья, 19 июня 1999). [Электронный ресурс]. Режим доступа: base.garant.ru/2564382/ (дата обращения март 2015)
5. Будапештско-Венская декларация о создании Европейского пространства высшего образования (Будапешт-Вена, 11-12 марта 2010 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: budapeshtsko-venskaya.deklaraciya.2010.pdf (дата обращения май 2015)
6. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997. 31 с.
7. Европейское пространство высшего образования: добиваясь поставленных целей. Коммюнике Европейской конференции министров, ответственных за высшее образование (Берген, 19-20 мая 2005 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: ru.ict4um.edu.ru/lib/euro/enqa/71/ (дата обращения май 2015)
8. К зоне Европейского высшего образования. Коммюнике встречи европейских министров высшего образования (Прага, 19 мая 2001 года) // Вестник ННГУ, вып. 1(4), 2003. Сер. Инновации в образовании. с. 56-59.
9. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – европейские рамочные установки. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. «О ключевых компетенциях обучения в течение всей жизни» (2006 / 962 / ЕС) // АДУ-КАТАР. №1(13), 2008. с. 14-18.
10. Клеменцова Н.Н. К определению гуманитарной культуры: структурно-функциональный анализ / Н.Н. Клеменцова // Известия БГАРФ.: Психолого-педагогические науки. , 2011. № 3(17). С. 74-86.
11. Клеменцова Н.Н. Формирование компетентности в области культуры как педагогическая реальность / Н.Н. Клеменцова // Вестник БФУ им. И. Канта. 2015. Вып. 5. с. 16-25.
12. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. SOCRATES – TEMPUS. 130 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf (дата обращения май 2015)

13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. (англ. яз. 1984). 396 с.
14. Результаты международного исследования PIRLS-2011. Центр оценки качества образования ИСМО РАО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.centeroko.ru> (дата обращения март 2015).
15. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. - Париж: ЮНЕСКО, 1995. – 38 с.
16. «Сорбонская Декларация». Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании. - Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [sgu.ru>Структура>.../sorbonskaya-deklaraciya](http://sgu.ru/Структура/.../sorbonskaya-deklaraciya) (дата обращения апрель 2015)
17. ФГОС ВО 3+: Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал ФГОС Высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения февраль 2016).
18. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Изд-во МГУ, 1972 (англ. 1965). 259 с.
19. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin.- Berlin. Dezember, 1999. - # 6. 74 s.
20. EUA Trends in Learning Structures in Higher Education. Reports series (Trends I-V). – ACE Admission Officers and Credential Evaluators. 2007. 100 p.
21. Halász Gábor. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education. Study undertaken for the Directorate General Education and Culture of the European Commission / Gabor Halasz. - CASE-Center for Social and Economic Research, Warsaw, 2009. 328 p.
22. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher //Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. 72 p.
23. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269-293.
24. Knowledge and Skills for life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. France: OECD Publications, 2001. 322 p.
25. Oxford, Cambridge and RSA Examinations. - OCR, 2000. 52 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ocr.org.uk/images/71978-specification.pdf> (дата обращения апрель 2015)
26. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary. Key DeSeCo publications 2005. 19 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.oecd.org/pisa/35070367. (дата обращения июнь 2015)
27. Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. A report prepared for the European University Association by Sybille Reichert and Christian Tauch. EUR, Geneva. July 2003. 132 p.
28. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological review. 1959, Vol. 66(5). pp. 297-333.

Е.М. Марутина-Катрецкая
кандидат филологических наук
доцент кафедры русского языка
ВУНЦ ВМФ "Военно-морская академия"
г. Калининград
mar-kat@mail.ru

К проблеме определения роли словообразования в системе преподавания русского языка как иностранного

Рассматривается роль словообразования как аспекта русского языка в практике преподавания РКИ. Объектом исследования является лексический материал текстов профессиональной направленности, используемых в работе при подготовке иностранных военнослужащих. Интерес представляют некоторые типы словообразовательных моделей, наиболее «активные» в текстах профессиональной направленности на начальном этапе обучения

Ключевые слова: русский как иностранный; словообразование; тексты профессиональной направленности

Изучение текстов по специальности на начальном этапе является обязательным элементом подготовки иностранцев, обучающихся в военных вузах. Цель столь раннего введения текстов профессиональной направленности – облегчить обучающимся процесс овладения достаточно большим объёмом необходимой им для дальнейшего обучения профессиональной лексики.

Словообразовательная работа на базе этих текстов начинается практически с самых первых занятий, поскольку словообразование как аспект языка участвует в формировании всех компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся (языкового, речевого, дискурсивного, социолингвистического, социокультурного и т.д.).

Словообразовательный анализ является одним из эффективных способов расширения словарного запаса учащихся. **Он является** одним из приемов семантизации лексики, направленный на раскрытие значения того или иного слова, вектор его действия – от формы производного слова к его значению.

Словообразование в сфере РКИ опирается на знание иностранными учащимися словообразовательных моделей, поэтому потенциальный словарь обучающегося в аспекте словообразования понимается как «совокупность производных лексических единиц, которые могут быть поняты учащимся при чтении и аудировании или созданы им при говорении и письме на основе изученных деривационных моделей, хотя они не встречались ранее в его речевом опыте» [2].

Иностранные учащиеся часто не знают слова, которое представлено производной формой с формантом в виде суффикса или префикса. В этом случае бывает достаточно объяснить значение форманта, чтобы учащиеся поняли значение слова. Понимая значение словообразовательного компонента того или иного слова, учащиеся могут узнавать и моделировать аналогичные слова, что способствует активному пополнению их словарного запаса [3, с.148].

Работа с формой слова, способами словообразования, словообразовательными моделями постепенно вырабатывает у учащихся способность к лингвистическому прогнозированию и к систематизации языковых явлений на основе моделирования.

Путь накопления лексики на морфологической основе является эффективным, поскольку он даёт обучающемуся возможность дифференцировать огромную массу слов. Е.А. Назарцева и И.Ф. Евстигнеева считают, что «стремление перенести явление языковой догадки из опыта чтения на родном языке и ещё малый опыт чтения на рус-

ском языке приводит к многочисленным ошибкам иностранных учащихся именно на начальном этапе обучения чтению. Следовательно, важно научить иностранных учащихся находить опору для догадки о значении слов, прежде всего в самой морфологической структуре русского языка [1].

Опыт педагогов-практиков показывает, что наиболее продуктивно овладение и активизация потенциального словаря лексической системой русского языка осуществляется иностранцем посредством изучения слова в составе лексико-словообразовательной группы [3, с. 122] или в гнезде однокоренных слов, так в них представлены все производные формы. В текстах профессиональной направленности чаще всего определить семантику слова можно, опираясь на уже известные обучающимся однокоренные слова – более простые в структурном и семантическом отношении.

Например: производные разных частей речи «обслуживать, служба, служащий» толкуется через базовый глагол служить; «заместитель, помещение» – через существительное «место»; «командовать, командующий, главнокомандующий, главком» – через «командир»; ракета, ракетчик, ракетный, ракетно-артиллерийский и т.д. Знание способов образования новых слов, определение по форме слова их грамматической функции даёт возможность лучше ориентироваться в любом тексте, развивает языковую догадку и чувство языка [1].

Синтетическая природа русского языка, его структура, указывают на то, что словообразование может стать инструментом при обучении огромному количеству слов для достижения сертификационных уровней ТРКИ. В «Требованиях по русскому языку как иностранному» к первому сертификационному уровню общего владения русским языком как иностранным указаны основные умения, которыми должен владеть обучающийся на этом уровне, и среди них – распознавание достаточно широкого круга словообразовательных моделей.

Л.В. Красильникова указывает, что «основными актуальными в аспекте преподавания РКИ семантико-словообразовательными категориями являются категории отвлеченности (имена действия, качества и состояния), абстрактности, лица, предмета и субъективности. Принадлежность производного слова к определенной семантико-словообразовательной категории определяет базовые закономерности их семантико-синтаксического и текстового употребления» [2].

При работе со спецтекстами обучающиеся сталкиваются с различными способами словообразования и словообразовательными моделями. Рассмотрим те из них, которые наиболее часто встречаются на начальном этапе.

Одна из самых частотных словообразовательных моделей – от производящего существительного образуется прилагательное с суффиксом -н-, -ов-, -ск- (-еск, -ическ-). Например, словообразовательный формант – суффикс:

1) -н-: дизельный (дизельная подводная лодка), воздушный (воздушная цель), инженерный (инженерное сооружение), машинный (машинное отделение), тральный (тральное вооружение), минный (минный заградитель), торпедный (торпедный аппарат), ракетный (ракетный катер), верхний (верхняя палуба), якорный (якорное устройство);

2) -ов-: носовой (носковая часть), кормовой (кормовая часть), береговой (береговые цели), бой – боевой;

3) -ск- (-еск-, -ическ-): морской (морская цель), артиллерийский (артиллерийская поддержка), штурманский (штурманский электрик), вражеский, гидроакустический (гидроакустическая станция).

В рамках ещё одной словообразовательной модели от существительного образуется существительное, обозначающее лицо мужского пола по профессии, занятию, по

роду деятельности (специалист на корабле) с суффиксами -ист-, -ик-, -чик-, -щик-, -ник-, -тель-, -ер-, например: торпедист, моторист, радист, радиометрист, артиллерист; электрик, механик, ракетчик, сигнальщик, помощник; заместитель; минёр.

От производящих глаголов образуются существительные со значением отвлеченного действия или процесса с суффиксами: -ниј-/ -ениј, -к(а), -б(а), а также с нулевым суффиксом (∅): обнаружение, уничтожение, заграждение, выполнение, плавание, ведение (боя); поддержка (сухопутных сил), разведка, установка, постановка; стрельба, служба; охрана, поиск, выход (в море).

Характеристикой текстов по специальности, как принадлежащих научному стилю речи, является наличие сложных слов и аббревиатур, которые активно используются при образовании терминов.

В текстах военно-морской тематики на начальном этапе обучения требуют словообразовательного анализа следующие сложные слова различных типов: дизель-генератор; главнокомандующий, быстроходный, водонепроницаемый, мелкокалиберный, сухопутный, многоцелевой, водоизмещение, ледокол, бомбомёт, электродвигатель, военно-морской, минно-тральный, ракетно-артиллерийский; авианосец, гидроакустик, гидрографический, радиометрист, радиорубка, радиотехнический, радиоэлектронный.

Аббревиатуры также очень распространены в текстах профессиональной направленности. Среди аббревиатур инициального типа наиболее активны «буквенные» образования: ВМФ (Военно-Морской Флот), ПЛ (подводная лодка), АПЛ (атомная подводная лодка), ДПЛ (дизельная подводная лодка), ТК (торпедный катер), ТА (торпедный аппарат), РЛС (радиолокационная станция), СКР (сторожевые корабли), но есть и звуковые: ГАС (гидроакустическая станция).

Словообразование является одним из основных источников овладения и пополнения потенциального словарного запаса иностранного учащегося. В процессе преподавания РКИ словообразовательная работа должна вестись на занятиях постоянно и регулярно.

Используя систему упражнений, базирующуюся на словообразовательном анализе, необходимо добиться от обучающихся усвоения важнейших корней и служебных морфем русского языка и знания закономерностей и правил русского словообразования.

Узнавая знакомые элементы в незнакомых словах и устанавливая их значение, учащиеся постепенно овладевают не только самими лексическими единицами, но и методикой их понимания [1].

Литература

1. Евстигнеева И.Ф., Назарцева Е.А. К вопросу о расширении потенциального запаса слов у иностранных учащихся на основе словообразования // cyberleninka. ru/article/n
2. Красильникова Л.В. Формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста (русский язык как иностранный) // Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – М., 2012 // http://discollection.ru/article/12122011_krasilnikovalv/4
3. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – 2-е изд., – М.: Флинта : Наука, 2011. – 480с. – (Русский язык как иностранный).
4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрияшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания. – 2-е изд. – М.–СПб. : Златоуст, 2009. – 32 с. – Режим доступа: <http://www.zlat.spb.ru>

Л.Н. Починалина
кандидат педагогических наук, доцент
заместитель декана заочного факультета
Институт дистанционного образования
Московский государственный
индустриальный университет
г. Москва
ladyfoks@yandex.ru

Т.М. Рогова
старший преподаватель
Институт непрерывного образования
МАМИ
г. Москва
advokat_rogova@mail.ru

Проблемные аспекты управленческой деятельности специалистов в акционерных обществах

Раскрываются основные задачи совершенствования корпоративного управления в России; дается правовая оценка применения положений законодательства об акционерных обществах; анализируется опыт судебно-арбитражной практики, рассматривается один из наиболее актуальных и сложных вопросов управления в акционерном обществе - вопрос разграничения компетенции исполнительного органа, совета директоров, а также общего собрания акционеров. В том числе пристальное внимание уделяется последним изменениям законодательства в части регламентирования корпоративных споров и ведения дел в судах по ним

Ключевые слова: акционерное общество; акционер; корпоративный спор; судебный спор; управление в акционерном обществе; собрание акционеров; суд

Одна из ключевых задач совершенствования корпоративного управления в России заключается в формировании независимых и ответственных советов директоров, а также превращение советов в действенный орган корпоративного управления, способный нести ответственность за принимаемые решения, противостоять прямому влиянию отдельных крупных акционеров, находить эффективные решения в условиях конфликта интересов. О повышении значимости советов директоров свидетельствует факт их создания в обществах, в которых они не обязательны для создания, а также экспертные данные о повышении уровня вознаграждения членов совета директоров.

Практика применения положений законодательства об акционерных обществах в настоящее время отчетливо демонстрирует недостатки в регулировании положений об органах управления акционерными обществами. Существование противоречивых подходов к разрешению споров с участием членов коллегиальных органов или единоличного исполнительного органа управления акционерным обществом повлекло за собой возникновение научных воззрений, обосновывающих существование так называемых корпоративных правоотношений, лежащих за рамками гражданско-правового регулирования.

Как показывает анализ судебно-арбитражной практики, одним из наиболее актуальных и сложных вопросов управления в акционерном обществе (Далее – АО) - является вопрос разграничение компетенции исполнительного органа, совета директоров, а также общего собрания акционеров.

Наиболее остра данная проблема применительно к совершению крупных сделок, а также сделок с заинтересованностью.

Федеральный закон от 26.12.1995 N 208-ФЗ "Об акционерных обществах" содержит обширный перечень вопросов, входящих в компетенцию общего собрания акционеров, равно как и других органов управления. Однако в данном Законе содержатся только их общие формулировки.

Управление АО осуществляется на основании законодательства регулирующего данные правоотношения, однако на практике не всегда соблюдаются требования, предъявляемые законодательством, в связи с чем возникают судебные споры, например:

1. Судебные споры, связанные с созывом и подготовкой общего собрания акционеров, касаются следующих вопросов:

2. Судебные споры, связанные с проведением общего собрания акционеров, касаются вопросов:

3. Решение общего собрания акционеров, принятое с нарушениями требований закона, может быть признано недействительным при соблюдении определенных условий. При этом на практике как основания, так и порядок обжалования решений общего собрания вызывают ряд проблем.

4. Судебные споры о создании совета директоров (наблюдательного совета) и осуществлении им деятельности.

5. Судебные споры относительно деятельности единоличного исполнительного органа.

6. Судебные споры относительно деятельности коллегиального исполнительного органа.

7. Судебные споры относительно деятельности управляющей организации.

В связи с этим в судебной практике возникают споры о толковании той или иной законодательной формулировки вопроса, входящего в компетенцию общего собрания.

Также немало споров касается того, не противоречат ли положения устава о компетенции общего собрания акционеров ст. 48 указанного Закона, регулирующей вопросы компетенции данного органа.

Отнесение того или иного вопроса к компетенции общего собрания акционеров вызывает судебные споры о том, является ли принятие решения по таким вопросам обязанностью органа управления либо его правом, каковы правовые последствия решений, принятых с нарушением установленной Законом компетенции общего собрания акционеров.

На сегодняшний день судебные споры относительно компетенции общего собрания акционеров касаются следующих проблем:

- вопросы, относящиеся к компетенции общего собрания акционеров;

- вопросы, не относящиеся к компетенции общего собрания акционеров;

- последствия отнесения либо неотнесения вопроса к компетенции общего собрания акционеров.

Закон "Об акционерных обществах" разделяет решения общих собраний на оспоримые, т.е. те, которые могут быть признаны недействительными по решению суда по основаниям, предусмотренным законом, и на ничтожные - те, которые не имеют юридической силы независимо от обжалования их в судебном порядке. Пункт 10 ст. 49 ФЗ "Об акционерных обществах" перечисляет такие решения:

- решения общего собрания акционеров, принятые по вопросам, не включенным в повестку дня общего собрания акционеров (за исключением случая, если в нем приняли участие все акционеры общества);

- решения, принятые с нарушением компетенции общего собрания акционеров;

- решения, принятые при отсутствии кворума для проведения общего собрания акционеров или без необходимого для принятия решения большинства голосов акционеров.

Что касается оспоримых решений, то они могут быть признаны недействительными по решению суда по иску акционера при наличии оснований, установленных законом.

Вопрос об определении момента недействительности оспоримых решений общего собрания акционеров имеет принципиальное значение с точки зрения обеспечения интересов как самих акционеров, так и контрагентов общества. Понятно, что на таких общих собраниях могут избираться органы управления общества, выступающие от имени этого общества в обороте и совершающие от его имени различные сделки.

Пока решение общего собрания акционеров не оспорено, оно действительно, и в обороте от имени общества выступает полномочное лицо. Все действия органов управления АО, избранных на таком общем собрании, являются правомерными. Право любого акционера - оспорить такое решение общего собрания.

Суд удовлетворит этот иск, но может и отказать акционеру в удовлетворении его иска о признании решения общего собрания недействительным при наличии условий, предусмотренных законом. Поэтому, пока нет решения суда, от имени общества выступают те органы управления, которые были избраны на этом собрании.

Признание судом решения общего собрания акционеров недействительным не влечет автоматически признание сделок, совершенных от имени АО его органами управления, недействительными.

Это обеспечивает интересы контрагентов, которые полагаются на решение органа управления общества и исходят из того, что договор с ними заключает лицо, полномочное действовать от имени общества.

Более того, добросовестность участников гражданских правоотношений и разумность их действий предполагаются (п. 5 ст. 10 ГК РФ), а значит, предполагается, что от имени общества действует легитимный орган управления, образованный легитимным общим собранием акционеров.

Только после вступления в силу решения суда о признании недействительным такого решения общего собрания орган управления не имеет полномочий действовать от имени АО. Сделки же, которые были им совершены, могут быть признаны недействительными акционерами, если они докажут, что сделка нарушает их права и законные интересы, в т.ч. повлекла неблагоприятные для них последствия. Это следует из положения п. 2 ст. 166 ГК. Более того, такая же позиция была давно закреплена и в Постановлении Пленума ВАС РФ от 18 ноября 2003 г. N 19 "О некоторых вопросах применения ФЗ "Об акционерных обществах", который указал, что акционер вправе оспорить и иные сделки, заключенные АО, в случае представления доказательств, подтверждающих нарушение прав и законных интересов акционера.

Кроме того, само АО вправе оспорить сделку, совершенную неуполномоченным лицом, на основании п. 2 ст. 174 ГК - как сделку, совершенную в ущерб интересам АО. Но п. 2 ст. 174 предусматривает, что сделка может быть признана судом недействительной в том случае, если контрагент, в частности, "знал или должен был знать о явном ущербе для юридического лица". Такой контрагент после признания сделки недействительной не считается действовавшим добросовестно (п. 1 ст. 167 ГК РФ).

Точно так же решения избранного на оспоримом общем собрании акционеров коллегиального органа АО (совета директоров, наблюдательного совета), принятые им (советом директоров) до вступления в силу решения суда о недействительности собрания, имеют силу и могут быть признаны недействительными по иску как члена совета директоров, так и акционера по основаниям, указанным в ФЗ "Об акционерных обще-

ствах". Но до вступления в силу решения суда о признании решения собрания недействительным совет директоров действует легитимно.

Если встать на позицию законодателя (п. 7 ст. 181.4 ГК РФ) и считать, что решение общего собрания, признанное судом недействительным, недействительно с момента принятия такого решения, это приведет к неопределенности как в самом обществе, так и в отношениях с контрагентами и, по сути, сведет презумпцию добросовестности на "нет". Решение общего собрания вступает в силу в момент принятия решения, и избранный на собрании единоличный исполнительный орган (директор), если этот вопрос отнесен к компетенции собрания, вправе действовать от имени общества с момента принятия решения общего собрания. Если суд признает решение собрания недействительным, то, следуя п. 7 ст. 181.4 ГК РФ, с момента принятия решения собрания в АО нет органа управления, который уполномочен действовать от имени общества, что приведет к неопределенности в самом обществе.

Далее получается, что все договоры от имени АО были заключены лицом, не уполномоченным действовать от имени общества с момента самого принятия решения общего собрания.

В такой ситуации контрагент АО по сделке будет исходить из предположения, что решение собрания может быть оспорено, что вынудит его проверять, не истек ли срок давности для оспаривания решения общего собрания акционеров, что замедлит оборот.

Если на общем собрании избирался совет директоров и собрание признано недействительным с момента самого собрания, то, опять-таки следуя п. 7 ст. 181.4 ГК РФ, с момента принятия решения собрания совет директоров является нелегитимным.

Но до момента принятия решения суда о недействительности решения общего собрания совет директоров принимал какие-то решения, например одобрял сделки, он же мог образовать исполнительный орган, выступающий от имени АО в обороте. Ведь решение собрания и названо оспоримым потому, что может быть оспорено, а может быть и не оспорено акционером, и признано судом недействительным или не признано.

Другая ситуация - ничтожное решение, которое не имеет юридической силы независимо от обжалования в суде. Статья 181.5 ГК РФ называет условия, при которых решение собрания ничтожно. В основном данная статья повторяет условия, которые перечислены ст. 49 ФЗ "Об акционерных обществах". Кроме этих условий, в ГК называется еще одно условие ничтожности решения собрания: решение ничтожно, если оно противоречит основам правопорядка или нравственности.

С точки зрения интересов акционеров - особенно миноритарных - решение не выплачивать дивиденды при наличии прибыли и больших вознаграждениях членам совета директоров может показаться противоречащим нравственности. Будет ли это являться основанием для того, чтобы решение считать ничтожным? Бизнес, целью которого является получение прибыли, вообще безнравствен. Как оценить, противоречит ли решение общего собрания основам нравственности или не противоречит?

Ничтожное решение общего собрания недействительно с момента его принятия, что также подтверждается судебной практикой.

Вместе с тем таким решением акционеров могут быть избраны органы управления, выступающие в обороте от имени такого общества. Как быть со сделками, которые они совершили?

Сделки совершали лица, не уполномоченные действовать от имени АО. Такие сделки могут быть оспорены акционерами, если сделка нарушает права и интересы акционеров, в т.ч. влечет неблагоприятные для них последствия. Кроме того, акционеры вправе оспорить такую сделку в интересах АО, если сделка нарушает права и интересы самого АО (п. 2 ст. 166 ГК РФ).

Можно ли в суде заявить иск о ничтожности решения общего собрания и применении последствий его ничтожности? ГК РФ в ст. 181.5 не предусматривает последствия ничтожного решения общего собрания.

Таким образом, оспоримое решение общего собрания акционеров, признанное судом недействительным, является недействительным с момента вступления в силу решения суда.

Ничтожное решение общего собрания акционеров недействительно с момента его принятия, но в суде можно просить применить последствия ничтожности решения общего собрания.

Управление АО осуществляется на основании законодательства регулирующего данные правоотношения, однако на практике не всегда соблюдаются требования, предъявляемые законодательством, в связи с чем возникают судебные споры, например:

1. Судебные споры, связанные с созывом и подготовкой общего собрания акционеров, касаются следующих вопросов:

2. Судебные споры, связанные с проведением общего собрания акционеров, касаются вопросов:

3. Решение общего собрания акционеров, принятое с нарушениями требований закона, может быть признано недействительным при соблюдении определенных условий. При этом на практике как основания, так и порядок обжалования решений общего собрания вызывают ряд проблем.

4. Судебные споры о создании совета директоров (наблюдательного совета) и осуществлении им деятельности.

5. Судебные споры относительно деятельности единоличного исполнительного органа.

6. Судебные споры относительно деятельности коллегиального исполнительного органа.

7. Судебные споры относительно деятельности управляющей организации.

Корпоративные споры можно трактовать как серьезные разногласия, возникающие между группами акционеров, между акционерами или акционерами и руководством общества по вопросам управления обществом, ведения хозяйственной деятельности и многого другого. В целом объектом всех корпоративных споров всегда будет оставаться имущество и споры по поводу него.

Сегодня в неоднозначной экономической жизни российского бизнеса корпоративные споры занимают значительное место в силу своей актуальности и значимости по решению возникших проблем.

Последние изменения законодательства в части регламентирования корпоративных споров и ведения дел в судах по ним представляются весьма интересными и, соответственно, поэтому являются предметом рассмотрения данного материала.

К сожалению, в нынешних современных условиях российского общества мирное, досудебное разрешение острых конфликтных ситуаций и даже простых разногласий не пользуется особой популярностью.

Поэтому все больше акционеров обращаются за восстановлением своих нарушенных прав в результате незаконных действий со стороны руководства общества или собственников контрольных пакетов акций.

Литература

1. Сименихин В.В. Акционерные общества. Практический справочник // СПС «Консультант Плюс» 2016.

2. Рогова Т.М., Починалина Л.Н. К вопросу о подготовке дела к судебному разбирательству в арбитражном процессе «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота», № 4(34), 2015.

3. Рогова Т.М. К вопросу о роли судьи в подготовке дела к судебному разбирательству в арбитражном процессе «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота», № 4(34), 2015.

В.А. Шахов

кандидат культурологии, доцент
Заслуженный работник культуры РФ
Калининградский государственный
технический университет
shakhov1952@yandex.ru

Православная конфессия как цивилизационная доминанта российского эксклава юго-восточной Балтии

Православная конфессия калининградской области рассматривается в качестве доминанты культурного пространства Русской Балтии и центробразующего элемента историко-культурного ландшафта русского мира на Западе

Ключевые слова: цивилизационная доминанта, Русская Православная Церковь, юго-восточная Балтия, культура, конфессия, рехристианизация, Русский Мир, бикультурность

Современная наука рассматривает конфессию как цивилизационную доминанту. В славянской среде утвердилось строго конфессиональное отношение к культуре. Однако реальность гораздо многогранней, богаче и противоречивей. Надо исходить из того, что вне зависимости от личной религиозности, бывшим советским людям привито негативное восприятие Русской Православной Церкви вне аспекта ее сущности как Негасимой Лампада Веры и хранительницы русской духовности. РПЦ воспринимается даже интеллигентными религиозными людьми в аспектах научных, культурологических, философских, национальных, но никак не в политическом, и вообще – не в прозе мира сего.

Русское православное сознание, по мнению известного российского религиоведа А.М. Лидова, воспитано на восприятии иконного образа, понятого как бесконечный космос, некий мир, очищенный от наших страстей, духовное пространство, в котором человек обнаруживает себя в своем совершенстве. Ни всеобщая катехетизация, ни преподавание Закона Божьего в принципе не могут сказаться на прагматических моментах мышления человека русской культуры. Он, возможно, устремится к пневматизму, вплоть до непосредственного чувственного восприятия Высшего Существа при «умной молитве» или общении с иконой, но никак не вступит в гипотетическую «партию русских христианских демократов» – скорее, он покинет при духовной практике любую партию [15].

Разумеется, важнейшей причиной вялого возрождения массового православия среди русского населения служат догматическая и литургическая негибкость РПЦ. Эти проблемы огромны, и любая их часть несопоставимо больше темы настоящего исследования, поэтому ограничимся лишь высказыванием архиепископа Ярославского и Ростовского Кирилла по частному внутрицерковному вопросу: «*Наш народ не видит епископа. Для Русской Православной Церкви характерно, что на большой территории с огромным населением весьма ограниченное число епископов. Сегодня в России епископ физически не может участвовать во всех даже церковных мероприятиях своей епар-*

хии, не говоря уже о каких-то других. Епископ не в состоянии беседовать с прихожанами - если он может беседовать с каждым настоятелем прихода - это уже хорошо» [9].

Русская Православная Церковь издавна заняла позицию духовной союзницы государства, позднее из союзницы превратилась в помощницу, а затем и в слугу. Приходится признать справедливость взглядов непризнанного РЦП теолога Д. Андреева: *«Много проявлений религии относится к ее минувшим стадиям. Одно из таких проявлений - и власть над умами строго очерченных, аподиктически выраженных, не подлежащих развитию, статутарных догм. Опыт последних веков и рост личности привели к тому, что сознание человека ощущает условность и тесноту любой догматики. Сколь бы адогматичными не были тезисы учения, сколь бы ни проникнуты духом религиозной динамики, но весьма многие затруднятся принять даже их»* [3, С. 15].

В связи с особенностями миграционной политики при заселении Калининградской области и отсутствия в течение многих лет программ поддержания русской этнокультуры мигрантов, они лишены многих особенностей русского самовосприятия и обладают специфической ментальностью советского человека. Глубокий экономический и идеологический кризис делает их ныне потенциально доступными для манипулирования любой силой, взявшей на вооружение современные социально-психологические технологии.

Наиболее опасно внедрение в общественное сознание некоей космополитической идеологии «человека Европы» и отказ от идеи Православия как национальной духовности (не путать с государственной религией), особенно, если это примет формы массового обращения в новоеретические конфессии.

Нуждается в дальнейшем исследовании высказываемое в публицистике мнение, что православная культура является доминантой культурного пространства Русской Балтии и центрообразующим элементом историко-культурного ландшафта. Православие как учение и практика сформировалось в основном еще в Византии, на давно минувших стадиях развития культурного сознания.

Оно не могло освободиться от некоторого архаического примитивизма, от известной узости и тесноты культурного сознания и общественного мышления. За минувший век разрушены религиозные основания бытия русского народа. По мнению экспертов из числа православных клириков, можно утверждать, что 95% восточнославянского население региона (исключив из этого числа старообрядцев и католиков) не знает элементарных основ христианства. Более половины из них вообще никогда не посещало церковь.

Это не должно удивлять – ведь даже формальное участие в церковной жизни стало утрачиваться еще в XIX веке. По данным исповедальных ведомостей на 1842 год, к Таинствам не приобщалось 8,2% мужчин и 7,0% женщин. В 1869, пореформенном, году, когда помещичья администрация уже не существовала, в одном из подмосковных приходов настоятель констатировал, что из 1085 прихожан у исповеди не был 871 человек, но к Св. Дарам приобщилось лишь 214 человек (в парафии было 117 раскольников). Естественно, священник не оглашал причины этого, но можно предполагать скорее отсутствие желания подойти к Причастию, чем отсутствие сакральной чистоты. Напомним, что в это время не было проблем регулирования семьи, да и других ныне обычных тяжких бытовых грехов, исключающих допуск к Таинству.

Опубликованы данные о характере религиозности русских в регионе. В недавнем прошлом среди безбожного населения, ныне только 17,5% осмеливается называть себя атеистами. Ведущей для жителей области, безусловно, является Русская Православная Церковь, которую считают своей конфессией 73% жителей восточнославянского происхождения, Это еще не означает, что подэтнос действительно является носите-

лем православной этнокультуры. Из числа “православных” в Бога верит только 51% - это притом, что среди “атеистов” в Бога не верит только 43%. А 5,2% «православных» сообщили: “Бога нет, но мы – верующие!”. Даже формально, по оценкам православных иереев, лишь 50% «православных» прошли обряд крещения, канонически чисты среди них не более 3 - 4% [12, 13]. Религию таким людям зачастую заместила специфическая эрзац-идеология коммунистического доктринерства.

У значительной части воцерковленных россиян внешние формы богопочитания воспринимаются как суть вероисповедания, а внешние различия - как принципиальная несовместимость вероучений (в церковных терминах – *обрядоверие*) [13]. Но все же возрастает убежденность в предпочтительности Православия как “истинно-христианской”, к тому же и национальной религии. Таким образом, нет жесткой связи возрождения православного аспекта русской этнокультуры с темпами рехристианизации.

Ныне воцерковленность характерна главным образом для гуманитарной интеллигенции и низших социальных страт. Эти данные нельзя считать надежными - даже в странах, где ведется государственный статистический учет религиозной структуры, например, через фискальные структуры, подобные сведения недостоверны уже потому, что внецерковные люди «записываются», как правило, в господствующую Церковь. Еще менее надежны данные церковных организаций - они или связаны каноническими нормами, или тенденциозны.

Существует специфическая форма внерелигиозности - признание принадлежности к Церкви “по традиции”, в силу этнического происхождения. Такие «адепты» не исполняют канонических предписаний и плохо разбираются в вероучении. Следующая стадия отрыва от конфессии - отрицание идентификации себя с конкретной конфессией, например, деизм или агностицизм. С этнокультурных позиций все названные типы религиозности почти не влияют на ментальность населения.

Как раз индифферентность к вопросам веры (не атеизм, а безбожие) с культурологических позиций вполне может быть состоянием, адекватным полной воцерковленности: человек воспринимает историю и культуру своего этноса через призму традиционной Церкви, хотя бы в минимальной степени исполняет главные календарные праздники и обряды жизненного цикла, а во что при этом верит – это проблемы других дисциплин.

Сложившаяся ситуация делает реальным прогноз рехристианизации области по пути впадения «православных по самовосприятию» в ереси Отпавших Ветвей. Если доля адептов позднепротестантских конфессий станет значительной, это сделает область фактором геополитической неопределенности во всем регионе Балтии [16]. В Западных Церквях в период массового ослабления религиозности всегда происходит диффузия паствы в диссидентские деноминации.

Для Православия это нехарактерно – серьезных реформационных процессов (по православной традиции именуемых *отпадение в секты*) в РПЦ никогда не шло. Обзор ее истории в наши задачи не входит, поэтому ограничимся резюме анализа, предпринятого Д. Андреевым в начале прошлого века: «Обозрение русских сект составляет неизгладимо тягостное впечатление. Русское сектантство - это либо всплески древней оргиастической стихии, смешавшиеся с неузнаваемо замутненной струей христианства и превратившиеся в подмену духовности похотью; либо же это рационалистические секты западноевропейского происхождения, свободные от хлыстовской мути и скопческого изуверства, но удручающие мелочностью своих заповедей, удивительным отсутствием эстетического начала, безмолвием воображения и какой-то общей бескрылостью, я бы сказал - безблагодатностью. В интеллектуально-обогащающую, с позволения сказать “богословскую”, сторону всех этих сект лучше не углубляться совсем:

это пустынный ландшафт, усеянный только мелкими колючками озлобленной и высокомерной полемики. Вряд ли нужно указывать, что без этого был бы невозможен позднейший разлив примитивного материализма во всю ширь рабочего класса и полунинтеллигентных слоев» [3, С. 163].

Конфессиональная детерминированность религиозного пространства как базиса цивилизационной парадигмы определяет коннотацию культуры и цивилизации в рамках аксиологического, социологического и деятельного подходов и обуславливает понимание религиозного пространства как конгломерата конфессионального спектра в рамках социополитических границ государства.

Таким образом, динамика религиозных процессов определяется пространственными характеристиками и соотношением общероссийского и регионального пространств религиозной культуры в методологических рамках культуроцивилизационного подхода [4].

Существует большая динамика прироста русской паствы у протестантских конфессий различных толков, число адептов которых достигло статистически значимой численности, причем наибольший рост наблюдается в новопротестантских течениях с их активной проповеднической идеологией. При массовом переходе в протестантизм давление конфессиональных культурных норм может превысить национальные этнические ценности, что может представить опасность для сохранения русской этнокультуры в Калининградском субкультурном локусе. Эта тенденция характерна для всего постсоветского пространства. Например, в ранее чисто католической Паланге число протестантов уже превысило число практикующих католиков [о. Андриус Эйдинтас – *частное сообщение*].

В советский период протестантизм был для калининградцев, зачастую прошедших фильтры допуска к режимной работе, нетипичен. Небольшое число русских протестантов - баптистов и лютеран, а также некоторых катаномбных течений, - в основном принадлежало к этнически-смешанным семьям. В настоящее время Отпавшие Ветви имеют неограниченный потенциальный электорат в области, хотя причины выбора протестантизма не слишком глубоки, обычно лишь вторичные факторы - высокая социальная активность общин, оказываемая членам общин материальная поддержка и организация досуга, а также обеспечение доступа к полноценному западному образованию молодежи [14].

Возможно влияние на основной этнос пассионарных групп по механизму *этнического подключения*, когда к жизни общин подключаются инокультурные группы, вмешиваясь в этнические процессы и конфликты изнутри, чаще всего по религиозным мотивам. Население эксклава может стать объектом манипулирования любой силой, владеющей современными методами социальной психологии в части анализа, формирования общественного мнения и целенаправленного воздействия на поведение группы. Религиозное воздействие наиболее опасно, ибо русские жители области не имеют в этом отношении ни знаний, ни традиций.

Эмоциональные и иррациональные каналы воздействия в руках пассионарных миссионеров могут оказаться непривычно эффективными, вплоть до создания за год-два системы манипулирования личностью. В период социального и экономического кризиса это может вызвать лавинообразное нарастание конфликтов и региональных проблем. Но даже в существующих слабо выраженных формах, этот процесс с культурологических и с политических позиций вызывает большую тревогу.

Исключить в неблагоприятных обстоятельствах массовый переход рособалтов в протестантские деноминации, особенно крайних толков, нельзя, а он будет иметь следствием практически полное отчуждение калининградцев от великоросского этноса по очень глубинным психоэтническим мотивам. Особо опасны новопротестантские тече-

ния, которые уже выходят на статистически значимую численность адептов. Ведь высокий номинальный процент православных еще не означает, что этих людей следует считать носителями православной этнокультуры.

Это не только тревожно с позиций сохранения русской ментальности у калининградцев, но может вызвать нежелательные процессы и в соседней Литве, изменив этнокультурную ситуацию, вплоть до образования культурного разлома между крупными городами и остальной частью страны. Например, угроза формирования крайне опасного процесса *ирландизации* Литвы. Надо учитывать, что этому способствует и трудовая миграция из Литвы, охватившая ныне от 30% до 50% самодеятельного титульного населения. Она направлена по преимуществу в протестантские государства, притом, что для данного типа мигрантов характерна завышенная оценка культуры страны пребывания. Главное, что при этом следует ожидать культурного отрыва балтийского эксклава от Большой России с последствиями уже не культурологического, а геополитического характера.

Прозелитизм в Калининградской области является влиятельным культурным и политическим процессом, а не реализацией гуманитарного права человека на свободу совести и вероисповедания. Точнее рассматривать эти явления как религиозную экспансию, внедрение мировоззренческих инноваций в социокультурное пространство субъектов международного права, угрожающее национальным интересам России - по степени их влияния на ментальность и гражданское самосознание населения.

Пассионарность новопротестантских деноминаций, возможно, проистекает не только из их догматики. Разумеется, в этом тезисе есть элементы конспирологических воззрений, но размытие традиционных мировоззренческих приоритетов государствообразующего восточнославянского населения региона, а также установившихся норм общественных отношений с инокультурными жителями региона, как следствие, приводят к дезинтеграции социокультурного пространства локуса.

Ведь политические границы государства являются составной частью сакральной территории, определяют коннотацию культуры и цивилизации, обуславливают понимание религиозного пространства как в значительной степени части социополитических границ государства [5].

Вместе с западной культурой к нам пришел и протестантский культ индивидуализма. Общество, вместо традиционного «русского мира» становится совокупностью разобщенных индивидов, каждый из которых смотрит на нравы, культуру, общество, Родину и даже Бога через свое «окошко», не учитывая интересов ни своей страны, ни соседей, зачастую даже близких людей, более того не только не прислушиваясь, но, даже не интересуясь их мнением.

Русский народ всегда, даже в дни тоталитарного правления, был частью единого тела, совокупностью живых сочлененных между собой частей, объединенных единой нервной системой, именуемой русским духом или просто совестью народной. Недаром ранее наш народ звался «Народ-Богоносец». Восстановить утраченное следует не только путем внедрения новых экономических моделей.

Прежде всего, надо восстанавливать русскую духовность через всю совокупность ее составляющих - от этнокультуры и аристократизма духа до воссоздания православного мировосприятия. При всем приоритете конституционной свободы вероисповедания, крайне нежелательно интенсивное проникновение в Россию агрессивной протестантской проповеди, ибо поставленная вне социума религия опасна по определению, чему пример ваххабиты.

Структурные особенности церковноначалия в Православии позволяют фундаменталистским силам проводить собственную радикальную позицию по отношению к инославным Церквам-сестрам (Католической, Армяно-Григорианской), объявляя их

“дьявольской прелестью”, впрочем, наравне со всеми традиционными для России конфессиями, включая Иудаизм и Ислам. Эта концепция, несмотря на крайний экстремизм, поддерживается в большей степени не маргинальными, а напротив, не извергнутым из Церкви духовенством и протестантскими по духу (берущими на себя пастырские функции) мирянами, которые придерживаются совершенно безграмотных исторических и догматических представлений как по гуманитарным светским, так и по всему объему религиоведческих проблем [2].

Не слишком верующие неопиты, особенно с коммунистическим прошлым, компенсируют недостаток набожности чрезмерной ортодоксальностью [11]. Это нарушает межнациональное равновесие в таких поликонфессиональных регионах, как Калининградская область. Не могу давать оценку догматическим аспектам проблемы. Печально, что наиболее восприимчивыми к пропаганде пути национальной самоизоляции являются именно наиболее эмоциональные и одухотворенные группы молодежи, возвращающейся в лоно Православной традиции.

Очень сильное деструктурирующее влияние оказывают на личность кичащиеся своей ригористичной исключительностью группки фундаменталистов, среди которых много известных представителей интеллигенции, таких как Ж. Бичевская. Их влияние на умы молодежи благодаря профессиональному вкладу в русскую культуру является деградирующим, разрушая и без того хрупкую ткань этнокультурного самосознания. Структурная и кадровая ослабленность Православия, утратившего за годы тоталитаризма корпус академически образованного клира и не полностью восстановившего структуры церковноначалия, делает неудовлетворительным противодействие фундаменталистам церковных институций и выдвигает на первый план контрвлияния социокультурных институций – светских этнологов и культуротворителей.

Культурно-антропологический аспект религии важен и в социополитическом аспекте, ибо позволяет влиять на социокультурные и социополитические характеристики населения российского анклава, определяет специфику уровневых соотношения общероссийского и регионального конфессиональных полей, а также мировоззренческий, религиозный, социальный и политический аспекты формирования социокультурного пространства. В новых исторических условиях понятие национальной безопасности вышло далеко за рамки лишь политической и военной деятельности.

Оно включает в себя экономический, научный, технологический, экологический, культурно-религиозные и культурно-цивилизационные аспекты. Растущая активность нетрадиционных деноминаций реально является не развитием принципа демократического плюрализма в сфере вероисповедной политики, а результатом экзистенциально-территориальной экспансии Запада в социокультурное пространство региона, возможно, с целью разрушительного воздействия на него.

Исследования по проблемам социополитической безопасности региона опираются преимущественно на геоэкономические критерии политологического дискурса. Стратификация религиозно-культурного фактора в системе безопасности региона в комплексной культуролого-методологической проекции практически не рассматривалась.

Надо признать, что одной из основных причин изменения спектрального состава пространства религиозной культуры юго-восточной Балтии являются политические процессы в российском социокультурном пространстве. Деидеологизация законодательной базы и смена идеологической платформы привели к нормативно-правовому закреплению принципа демократического плюрализма в сфере вероисповедной политики. Ныне роль государства в процессах формирования религиозного пространства нивелируется рядом факторов, в том числе и конституционно-законодательного порядка.

Этому способствует и неприятие рядовыми гражданами, в первую очередь, молодежью, демонстративной набожности элит, на молодежном сленге – «подсвечников». Иными словами, на религиозную составляющую социальной психологии русского человека распространяется лемма Владимира Соловьева: «В духовной борьбе, как и в политической, хороший мир есть тот, который заключают лишь тогда, когда цель войны достигнута» [6].

Ни одна из известных форм слияния Церкви и государства не приводила к равновесию, созданию гражданского общества. Самое, что ни есть лучшее здесь легко превращается в худшее. Результатом этого является существенное противостояние в обществе, причем часто трещина проходит внутри отдельной личности - трещина между человеком и гражданином.

Конфессионально-исторические традиции имеют не более чем инструментальную ценность как внешние культурные средства выражения национальной идентичности. При этом любовь к собственным традициям может принимать форму ненависти к традициям других конфессий. Это придает конфликтам, направленным якобы на защиту институциональных интересов Церковей и национальных традиций, не столько религиозный или этнокультурный характер, как чисто политический. Столь же профанационно выглядят и любые иные чисто эстетические методы конструирования народного духа, тем более что они часто сводятся к искусственно возрождаемому квазинародному лубку, когда национальное своеобразие подменяется примитивизацией и фальсификацией традиции [8].

При анализе русской духовности следует также учитывать, что литературное наследие Н. Гоголя, Ф. Достоевского, Л. Толстого, М. Булгакова оказывают на религиозное сознание рособалтов значительно большее влияние, чем труды и проповеди богословов, с которыми они вовсе не знакомы и не стремятся к овладению этими познаниями. Но нелишне помнить, что Л. Толстой и М. Булгаков весьма далеко отошли от православной традиции, и все эти мыслители, за исключением Л. Толстого, отличались малотолерантной позицией по отношению к иным культурам и даже народам.

В настоящее время нет никаких оснований опасаться религиозного противостояния в регионе Южной Балтии. Но это лишь умозрительная позиция. Межконфессиональные конфликты лишь очень немногими подвергаются подлинному осмыслению, не сводясь при этом к самоидентификации, даже при индифферентности по отношению к инославию [1, С. 69].

Страты двойной ментальности, культура которых принадлежит, по происхождению, к одному народу, а убеждения близки к другому, наиболее эффективно реализуют социальное взаимопонимание различных национальных общин. Надо только учитывать, что бикультурность не всегда является положительной величиной. Если на просвещенные слои общества инославные страты влияют, безусловно, положительно, являясь переводчиками культур, то в низших слоях принадлежность представителей одного этноса к разным конфессиям придает инославным маргинальный статус и приводит к системным конфликтам.

Все же, это мнение внешнего наблюдателя. Известный деятель православия, П. Ксантопулос (Греция) полагает, что «поддержка русского духа, русского менталитета не зависит от того, к какой религии они относятся. Русский человек может быть буддистом, кришнаитом - кем угодно; но он, наверное, горло перегрызет любому, кто скажет, что он не русский» [10].

Следует понимать, что при организации культурной деятельности культур-антропологический подход является важнейшей детерминантой структуризации пространства. При этом следует различать проекции *внутреннего религиозного пространства* - пространства веры, психологии религии и религиозного опыта, и *внешнего рели-*

гиозного пространства, опосредованное процессами диффузии функциональных составляющих внутреннего религиозного пространства. Православная культура является центром регионального историко-культурного пространства, что требует особого внимания к роли Православной Церкви в условиях межцивилизационного трансграничья в условиях окружении католических государств.

Литература

1. Аверинцев С.С. Традиции и наследие христианского Востока. М.: Индрик, 1996.
2. Алексеев Г. Римо-католичество и экуменизм. М.: Русский Вестник, 1996.
3. Андреев Д.Л. Роза Мира. М.: “Клышников - Комаров и К”, 1992.
4. Арзуманов И. А. Нормативно-правовые аспекты идеологических детерминант вероисповедной политики России XX-XXI в. // Межконфессиональные отношения на рубеже тысячелетий: материалы междунар. науч.-практ. конференции. 14-15 июня 2007 г. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2007. С. 14-21.
5. Арзуманов И.А. Конфессиональный аспект толерантности: теоретико-правовой аспект // Вестник Иркутского государственного технического университета. № 1 (29) 2007, С. 21-26.
6. Владимир Соловьев. Три разговора.- М.: ПИК, 1991.
7. еп. Юзеф Жицинский. О науке и вере//ж. “Новая Польша”, № 12/2001, С. 90 - 96.
8. Камнев В. Россия и Запад в историческом процессе // ж. Новая Европа, № 12, С.73.
9. Кирилл, архиепископ Ярославский и Ростовский. 17 вопросов епископу // ж. “Фома” [Московский Патриархат] № 6(57), приложение, С. 4 - 5.
10. Ксантопулос П. Роль общественно-политических кругов зарубежной диаспоры в консолидации Русского мира // Зарубежная диаспора - интеллектуальный ресурс России. Инф. бюллетень. М.: МО ГОФПСЗР Россияне, С. 135.
11. На пути к единству христиан // ж. «Логос», № 46, 1988. С.3-5.
12. Протоиерей Георгий [Митрофанов]. Интернет ресурс [http: digest.subscrib.ru/stile/religion/n4514561.html](http://digest.subscrib.ru/stile/religion/n4514561.html).
13. Российские контрасты: верующие «атеисты» и неверующие «христиане» // ж. Калининградский католический вестник № 85, 24. 02. 2002.
14. Сергеева О.А. Роль этнокультурной и социокультурной маргинальности в трансформации цивилизационных систем // ж. Общественные науки и современность, № 5.- РАН, 2002. С. 104 – 114.
15. Скотников Г.В. Византийская традиция в русском самосознании. СПб.: СПбГУКИ, 2002.
16. Черниговский Н. Quo vadis // «Даугава», Рига, 1999. С 133 – 143.