

# ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
и м. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 1995 г.

2009 Том 15

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 2

апрель – июнь

Учредитель  
Костромской государственный университет  
имени Н.А. Некрасова



## СОДЕРЖАНИЕ

- 6 **ПОЗДРАВЛЯЕМ**  
Человек – ректор, ректор – человек
- ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ**
- 12 **И.П. Криуленко**  
Влияние социальных факторов на показатели качества жизни населения Костромской области
- 16 **Т.В. Лазоренко, И.С. Сесорова, М.С. Новикова**  
Эндолимфатическая терапия вторичных иммунодефицитных состояний
- 18 **А.П. Откидач, А.А. Барышев**  
Биологические и профилактические меры при выращивании молоди осетровых на теплых сбросных водах
- 19 **Г.И. Каторгина**  
Психофизиологическая коррекция учащихся с задержкой умственного развития, функциональными расстройствами речи и последствиями сотрясения головного мозга
- ФИЛОЛОГИЯ**
- 23 **В.А. Андреева**  
Мотив превращения в прозе Гайто Газданова и Франца Кафки
- 27 **Е.Ф. Арсентьева, Н.В. Коноплева**  
Семантические особенности фразеологизмов с маскулинной гендерной референцией в английском и русском языках
- 31 **Н.Н. Баскакова**  
Паремии в структурно-смысловой организации художественного текста (на материале повествовательной прозы А.И. Левитова и Н.Н. Златовратского)
- 33 **В.М. Бурунский**  
Трансформации, претерпеваемые клише в речи
- 36 **А.Г. Волкова**  
Поэзия Джорджа Герберта и Пасхальные богослужения: проблема соответствий
- 39 **Н.М. Гульянц**  
Образы-символы в «морских романах» Д.Ф. Купера
- 42 **А.Г. Джафаров**  
Диалектизмы в произведениях Наби Хазри
- 45 **Л.А. Дмитрук**  
Лексика пьесы А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват» как один из источников «Словаря русского языка XVIII века»

- 50 **М.А. Ерофеева**  
Синтез художественной литературы и публицистики в романе А.А. Проханова «Идущие в ночи»
- 53 **А.А. Карданова**  
Оксюморонность как проявление контаминации в языке
- 58 **А.Р. Касимова**  
Лирический цикл как идиостилевая константа в поэзии Анны Ахматовой (на материале сборника «Тростник»)
- 61 **Л.Г. Кихней, А.А. Маер**  
Эсхатологический миф в творчестве позднего В. Нарбута
- 64 **Н.Г. Коптелова**  
Творчество Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в рецепции Д.С. Мережковского (на материале статей 1890 годов)
- 70 **Е.Ю. Крицына**  
А.С. Пушкин в поэтическом мире Ивана Бунина и Сергея Есенина
- 74 **Т.С. Круглова**  
Ролевая лирика М. Цветаевой в диалогическом аспекте
- 77 **Т.В. Кулагина**  
Трансформация тургеневских традиций в прозе И.А. Салова и А.И. Эртеля
- 82 **В.В. Кулыгина**  
Пространственно-временная семантика в поэтическом цикле Вяч. Иванова «Зимние сонеты»
- 85 **А.А. Леонова**  
Приемы «интернет-форматирования» в современной прозе: «электронная» книга «е-гришковца» «Год ЖЖизни»
- 89 **Л.В. Ляпина**  
Категория симметрии/асимметрии в письменной речи мужчин и женщин
- 94 **Ф.О. Мамчуева**  
Языковая картина мира карачаевцев в творчестве Муссы Батчаева
- 99 **Л.И. Никитенко**  
Природная лексика и ее функционирование в поэтическом дискурсе «женской» поэзии начала XX века
- 103 **О.И. Лепилкина**  
Становление и типологические характеристики епархиальных ведомостей в XIX – начале XX вв.
- 108 **Е.Д. Полтаробатько**  
К мифологии тела в лирике Манделштама
- 110 **Ю.Ю. Саввина**  
Фитонимы научные и народно-разговорные (на примере елецких говоров)
- 114 **Е.В. Савенкова**  
Семантическое пространство языковой единицы
- 118 **З.В. Сидоровская**  
Отражение национальной картины мира в переводах поэтических произведений (на материале переводов песни П.-Ж. Беранже «Jacques» на русский и английский языки)
- 122 **Е.С. Скляр**  
Мир эмоций в поэзии А.А. Фета
- 125 **И.М. Советов**  
Личные местоимения в текстообразовании
- 130 **О.Ю. Степанова**  
Сравнительный союз *что* и сравнительная частица *что* на шкале переходности
- 134 **И.Ю. Третьякова**  
К проблеме границ окказиональности фразеологизмов
- 139 **Е.В. Цветкова**  
К вопросу о семантике топонимов
- 144 **Т.В. Чайкина**  
Пьеса А.Н. Островского «Поздняя любовь»: специфика жанра
- 148 **З.М. Шайдуллина**  
Эмоционально-экспрессивные фразы в раскрытии творческого мира Нура Ахмадиева
- 150 **С.М. Шаулов**  
Поэтика барокко в новейшем лирическом сознании (учение Якоба Бёме и стихотворение И.Р. Бехера «Душа огня»)
- 152 **И.Ю. Юдина**  
Структурно-семантическая и стилистическая характеристики английских пословиц положительной и отрицательной оценки
- ФИЛОСОФИЯ. СОЦИОЛОГИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ**
- 156 **В.А. Болдычева**  
Феномен памяти как транслятор социального опыта и познавательной деятельности
- 158 **М.Г. Большаков**  
Социальная политика в системе гражданского общества
- 161 **А.Э. Нуриджанов**  
Трансформация стратегий социального управления малыми предприятиями в условиях экономического кризиса
- 164 **Н.В. Савина**  
Влияние традиционной культуры этноса на вхождение его в глобализируемый мир
- 168 **И.С. Салбиева**  
Роль семьи в этнокультурной социализации молодежи
- 170 **С.В. Смирнов**  
Гендерный аспект участия в политике на муниципальном уровне

- 174 **О.А. Темникова**  
Образ человека в архитектуре:  
философско-антропологический аспект
- 179 **Е.А. Тимошук**  
Природа социокультурных объектов  
в феноменологии Романа Ингардена
- 181 **С.В. Шишкина**  
Формы и причины современной интеллек-  
туальной миграции
- 185 **Т.Ю. Рудницкая**  
Эволюция взглядов Русской Православной  
Церкви относительно допустимых поводов  
к разводу
- 188 **А.В. Шанская**  
Характерные особенности учения о Троице  
Поместной церкви Уитнеса Ли
- КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**
- 190 **Т.А. Буданова**  
Стилевые тенденции в музыке для баяна  
композиторов Сибири и Дальнего Востока  
на рубеже XX–XXI вв.
- 194 **Е.Б. Витель**  
Художественная культура XX века: поиски  
нового языка в контексте идеи неприятия  
действительности и «пересоздания жизни»
- 198 **А.Н. Дробышев**  
Перспективы взаимодействия музеев  
и туризма
- 202 **С.С. Ершова**  
Предмет и время в натюрмортах  
советских художников 1920–1930-х годов
- 208 **Т.А. Казначеева**  
Античная картина мира в межкультурном  
аспекте: мировоззрение древних греков  
и древних римлян
- 213 **М.Ю. Королёв**  
Витраж как феномен художественной куль-  
туры
- 217 **М.С. Онипенко**  
Композиционные типы кинокадров (тради-  
ции изобразительного искусства в творчес-  
кой практике отечественных операторов  
второй половины 20-го века). Статья 2
- 224 **О.В. Субботина**  
Художественное проектирование музейной  
экспозиции в аспекте музейной педагогики
- 227 **А.Н. Шикина**  
Отражение субъективно-лирического миро-  
ощущения в стиливых особенностях музыки  
романтиков
- ИСТОРИЯ**
- 230 **Е.Д. Борщукова**  
Феномен патриотического сознания,  
как пусковой механизм гражданской войны

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 236 **С.В. Воробьёв**  
Региональные педагогические традиции  
в контексте культурологического подхода  
к воспитанию учащихся
- 238 **Е.В. Голуб**  
Этническая идентичность подростков в при-  
граничном районе Оренбургской области
- 243 **Ю.Н. Гомеляк, В.А. Руженков**  
Поведенческие стереотипы как фактор рис-  
ка социальной дезадаптации подростков,  
воспитывающихся в условиях лишения  
родительского попечения
- 247 **Е.К. Дзуцова**  
Антикризисные тенденции современной  
педагогики
- 249 **А.Р. Эрбегеева, Т.Д. Дубовицкая**  
Особенности фрустрации и стратегий пре-  
одоления у успевающих и неуспевающих  
студентов
- 255 **В.А. Давыдов**  
Творческая деятельность руководителя об-  
разовательного учреждения
- 257 **Н.А. Замуруева**  
Опыт обучения письменной речи в отече-  
ственной науке
- 262 **Ж.А. Захарова**  
Особенности использования технологии  
«Мозартика» в работе с приемными детьми  
и замещающими семьями
- 266 **В.В. Землянский, П.В. Желтов**  
Адаптивное управление образовательным  
процессом в колледже
- 270 **И.В. Изотов**  
Профильная подготовка учащихся в России
- 275 **Д.Ф. Ильясов**  
Профессиональная подготовка общественных  
экспертов в системе дополнительного про-  
фессионально-педагогического образования
- 280 **Л.Н. Колос**  
Женское освободительное движение в Рос-  
сии: русские женщины в борьбе за образо-  
вание (1861–1917)
- 284 **О.М. Кочкина**  
Изменение структуры способностей при  
интенсивном обучении иностранным языкам
- 288 **И.И. Круглова**  
Педагогические условия формирования  
и развития системы исследовательской дея-  
тельности учащихся лицей
- 292 **Л.Б. Кусова, Е.Д. Бекоева**  
Становление и развитие начального образо-  
вания в Северо-Кавказском регионе (конец  
XVIII – начало XX столетий)

- 296 Н.И. Лазарева**  
Педагогические возможности творческих проектов в процессе воспитания интереса к изобразительной деятельности школьников
- 299 Е.С. Маренцева**  
Педагогическая поддержка, как научная категория в современной педагогике и психологии
- 302 Л.А. Марущак**  
Комплексная реабилитация инвалидов средствами адаптивной физической культуры
- 308 И.В. Мизинцева**  
Воспитание толерантного поведения подростка средствами русской духовной музыки
- 311 Г.М. Морозова**  
К вопросу о педагогических условиях формирования экономической компетентности специалистов
- 314 С.Н. Обухова**  
Педагогические условия становления эстетически развитой личности дошкольника средствами народного и декоративно-прикладного искусства
- 317 Ю.Б. Орлов**  
Причины и факторы, порождающие социально-педагогическую запущенность подростков
- 321 А.К. Павлов**  
Управление профильным обучением в гуманистически ориентированном образовании
- 325 Т.Н. Плахова**  
Особенности дошкольного читательского опыта детей с дислексией
- 329 О.Н. Подвилова**  
Организация толерантной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении с целью воспитания толерантной культуры у дошкольников
- 332 Л.А. Роганова**  
Исследование жизнедеятельности объединения юных техников
- 337 Е.Н. Сепиашвили**  
Формирование управленческих компетенций в системе профессиональной подготовки студентов средних специальных учебных заведений
- 342 Н.В. Мирясова, В.В. Сохранов**  
Использование информационных технологий в формировании готовности студентов художественного училища к профессионально-педагогической организаторской деятельности
- 346 П.Б. Тишулин, В.В. Сохранов**  
Особенности переподготовки специалистов в сфере иностранного языка к профессиональной деятельности
- 349 А.В. Спирина**  
Соотношение уровней культуры телевосприятия и уровней чувства страха, агрессии и тревожности у дошкольников
- 353 Ж.А. Захарова**  
Гендерные предпочтения замещающих родителей при подборе приемного ребенка
- 357 О.В. Сычева**  
Педагогические основы подготовки воспитателей-ювенологов во Франции и России
- 362 С.Н. Тимофеева**  
Индивидуально-дифференцированный подход на занятиях по физическому воспитанию в вузе
- 367 Н.С. Чураева**  
Мотивация как механизм формирования социальной группы
- 371 К.В. Шилов**  
Инновационное педагогическое мышление студентов факультета физической культуры
- 373 Л.С. Яговкина**  
Формирование готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья
- В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА**
- 381 О.А. Браилко**  
Правовая работа командиров (начальников) по предупреждению правонарушений военнослужащих
- 385 М.Н. Горанская**  
Обучение будущих государственных служащих письменным формам профессионально-ориентированного общения с опорой на иноязычную компенсаторную компетенцию
- 390 С.В. Дацков**  
Мотивация познавательной деятельности при обучении средствами дистанционных образовательных технологий по заочной форме
- 392 Е.М. Егوشина**  
Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков
- 395 М.Б. Земш**  
Подготовка социальных педагогов к работе с современной семьей как методологическая проблема

- 400 Е.В. Иванов**  
Условия реализации самостоятельной работы на основе использования телекоммуникационных технологий
- 404 О.Н. Новикова**  
Роль самостоятельной работы в процессе формирования профессиональной компетентности студентов по специальности «Перевод и переводоведение»
- 408 Т.В. Одарченко**  
К вопросу о специфике подготовки современного гувернёра со знанием иностранного языка в системе домашнего вариативного образования
- 410 Н.П. Олесов**  
Формирование здоровьеориентированной направленности личности у студентов технического вуза Якутии
- 413 Е.А. Понкратова**  
Педагогические условия формирования коммуникативной иноязычной компетенции специалистов сферы художественного образования (на примере подготовки бакалавров искусств)
- 418 Ж.Г. Симонова**  
Принципы активизации познавательной деятельности студентов в процессе организации самостоятельной работы на основе использования информационных технологий обучения
- 422 М.К. Сайфетдинова, В.В. Сохранов**  
Опыт формирования готовности будущих специалистов МЧС к проявлению основ профессионального саморегулирования
- 426 С.А. Филатов**  
Введение в компьютерно-музыкальное моделирование для учащихся с ограничениями физических и сенсорных возможностей
- 430 В.М. Чиркова**  
Развитие аналитических умений в процессе формирования социокультурной компетенции (на примере изучения русского языка как иностранного студентами-медиками)
- В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**
- 434 И.А. Орлова**  
Роль семьи и школы в профилактике подростковой наркомании
- 438 С.А. Останина**  
Формирование творческого стиля деятельности школьников в процессе художественно-эстетического образования
- 443 Д.Е. Рубахин**  
Личностные аспекты формирования мотивационной готовности школьников к занятиям физической культурой
- 447 Т.Ф. Чуйкова**  
Педагогические функции практикоориентированного астрономического просвещения подростков
- ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ**
- 452 К.В. Отти, О.А. Орлова, О.Н. Сиваш**  
Институт доверия в системе современных экономических отношений
- 454 СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**
- 459 ТРЕБОВАНИЯ  
К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

«Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» отражает основные результаты научной, педагогической, методической и воспитательной деятельности коллектива университета, а также публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам.

Журнал включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук.

# ПОЗДРАВЛЯЕМ

## ЧЕЛОВЕК – РЕКТОР, РЕКТОР – ЧЕЛОВЕК

Н.М. Рассадину – 60. Ректору – 60. Представлял ли он в студенчестве, что станет ректором? Тривиальное объяснение, состоящее в том, что юные студенты не представляют себе реального истинного масштаба ожидающих их трудностей, вряд ли может явиться ответом на поставленный вопрос. Но вот всё же бывший студент Н. Рассадина – сегодня ректор университета! Ну и как же ему (ректору) живётся?

– Как Ваша Светлость поживает?  
Как Ваша Светлость поживает?  
О чем она переживает,  
Достаточно ли ей светло?  
– Ах, худо, друг мой, очень худо!  
Мы все надеялись на чудо,  
А чуда что-то нет покуда,  
А чуда не произошло.  
Что Вашу Светлость удручает?  
Что Вашу Светлость огорчает?  
Что Вашу Светлость омрачает?  
Вас любит люд, и чтит ваш двор.  
– У черни – что же за любви?  
Все время вилы наготове.  
А двор – прости меня на слове, –  
Что ни сеньор – дурак и вор.  
Не нанося стране урона,  
Я отрекаюсь, друг, от трона.  
Кому нужна моя корона?  
А жизнь моя, скажи, кому?  
Какой тебе я к черту Светлость?  
Долой и чопорность и светскость!  
Пойдем-ка лопать макароны  
В ту симпатичную корчму!

Ну, что ж, в корчму, так в корчму, за пищей (для тела? Для ума? Для души?).

Завтрак, обед, ужин (чай). Или первый завтрак, второй завтрак, обед, полдник, ужин и стакан чего-нибудь горячего перед сном. Как мы заботимся о пище для нашего счастливого тела! А кто из нас уделяет столько внимания своему разуму? В чём причина такого различия? Неужели тело гораздо важнее разума?

Но ведь ещё и душа, тоже требующая заботы. Или здесь достаточно молитвы?

В наш век лихой нам нужно так немного:  
Улыбку друга, ветер над листвою.

Мы молимся давно другому богу,  
Мы – пасынки эпохи боевой.  
Давайте утаим в душе тревогу  
И скажем, улыбнувшись над собой:  
Дай Бог, друзья, нам дальнюю дорогу  
И белую звезду над головой.

От того, достаточно ли пищи получает тело, зависит жизнь, в то время как наше существование вполне может продолжаться на уровне животного организма, даже если наш разум находится в состоянии крайнего истощения и мы полностью забываем о его нуждах. Именно поэтому Природа позаботилась, чтобы мы не могли серьёз пренебречь потребностями нашего тела: ужасные последствия нашего легкомыслия – неприятные ощущения и боли – тут же напомнят нам о наших обязанностях. Кроме того, заботу о некоторых жизненно важных функциях Природа берёт на себя, не оставляя нам ни малейшего выбора. Если бы мы обрели возможность управлять собственным пищеварением или кровообращением, для многих из нас это закончилось бы весьма плачевно.

– Боже мой! – воскликнул бы кто-нибудь.

– Утром я забыл завести своё сердце. Подумать только. Вот уже три часа как оно остановилось!

В целом последствия пренебрежительного отношения к телу нам нетрудно представить и ощутить. Для некоторых из нас было бы неплохо, если бы наш разум стал таким же видимым и осязаемым, как и тело, чтобы его можно было, например, показать врачу и дать пощупать пульс разума. А заодно – и души!

Каковы же правила питания ума у Н.М. Рассадина?

День к закату клонится,  
По ночам бессонница,  
Всё дороже прошлое.  
Всё милей покой.  
Жизнь как сновидение –  
Взлеты и падения.  
Отшумела наша юность,  
Воздух стал пустой.

Сердце дурью мается,  
То грешит, то кается,

Но не повторяется  
Ничего вонновъ.  
И со дня рождения  
Нет в душе смирения,  
Как ни умоляй ее,  
Сколько ни готовь.

И Николай Михайлович заботится о том, чтобы ум получал пищу надлежащего сорта, и следит за тем, чтобы разум получил съедобную пищу в надлежащем количестве. Мы все знаем, что хлеб – вкусная и здоровая пища, но кому из нас пришло бы в голову съесть за один присест два или три батона? Вот и Николай Михайлович понимает, что в Природе существует такая вещь, как Разжиревший ум. Поэтому тренирует свой ум так, как другой тренирует своё тело.

Вот жизненный запас: шагреневая кожа,  
Огарок восковой оплавленной свечи...  
Не будем унывать у глаз морщины множа:  
Еще не кончен бал, и музыка звучит!

Пока толкает кровь любовное томленье  
И мучает вопрос – я счастлив или нет? –  
Горит, горит, горит минутное сомненье:  
Еще не кончен бал и не погашен свет?

Пусть времени резец скользит по нашим лицам,  
Мы в царствии теней не числимся, пока  
Хоть искорка одна живая сохранится...  
Еще не кончен бал и осень далека!

Действительно, осень жизни ещё так далека, хотя и юбилейная дата... Ох уж эта жизнь, удивительное дело – всё всегда вопреки желаниям. То дождь, то снег, то жара, то мухи и комары, то юбилей...

Ну ладно со всем остальным – можно постараться пережить. Но юбилей!..

Вроде бы совсем недавно праздновали пятьдесят годов, а сегодня – уже шестьдесят. Вроде бы недавно ёрничали:

Мы с тобой давно уже не те,  
Мы не живем делами грешными:  
Спим в тепле, не верим темноте,  
А шпаги на стену повешены.  
В нашей шхуне сделали кафе,  
На тумбу пушку исковеркали,  
Истрачен порох фейерверками,  
На катафалк пошел лафет.

Мы с тобой давно уже не те,  
И нас опасности не балуют.

Кэп попал в какой-то комитет,  
А боцман служит вышибалою.  
Нас теперь не трогает роса,  
На парусах уж не разляжешься –  
Пустил трактирщик разгулявшийся  
На транспаранты паруса.

А что бы и сегодня не поёрничать? Мы же все (и Рассадин тоже) фантазёры. Почему? Да потому, что только фантазия спасает от уныния, от зелёных стрелок часов жизни.

Рискнём! Попробуем поздравляя Н.М. Рассадина нарисовать его «фантастический» образ.

И начнём с того, что сделаем весьма обязывающее заявление: Н.М. Рассадин – человек команды.

То ли истпед его таким сделал, то ли гены – пусть аналитики изучают. Но факты – вещь (как говорится) упрямая. Против фактов, как говорится, не попрёшь!

И что там было в его юности (вглядимся в фотографии!), но взяв на себя ответственность перед будущими поколениями (два сына), он ещё сподобился возглавить университет (а это тысячи студентов, да ещё и студенток – ведь вуз: выйди удачно замуж).

Сigaretой опиши колечко,  
Спичкой на снегу поставишь точку.  
Что-то, что-то надо побережь бы,  
А не бережем — уж это точно.

Обернется золотою рыбкой,  
Захочу – шутя поймаю шапкой.  
Кажется вначале просто гибкой,  
Приглядишься – оказалась шаткой.

Э, да что там ждать – скорее в норку!  
Отложи до завтра все догадки.  
Что ты скажешь – маленькая горка,  
А такая трудная повадка!

Сigaretой опиши колечко,  
Спичкой на снегу поставишь точку,  
Что-то, что-то надо побережь бы,  
Но не бережем – уж это точно!..

Впрочем – вот тут незадача. Возглавил-то он не университет, а институт, педагогический: веле́ние двадцатого столетия – детям нужны не родители, (которые то за проходной завода ли, фабрики, то за колючей проволокой, то...) а учителя (школьные?).

Да не простой институт, а педагогический. И стал не просто ректором, а менеджером по добрым улыбкам и смеху:

Когда утром тороплюсь я на работу  
В мой любимый госпединститут  
Я несу с собой одну заботу –  
До звонка осталось несколько минут.

Набираю темп – бегу довольно бодро,  
А кругом меня идут, идут, идут,  
Ах, какие плечи, груди, бёдра...  
До звонка осталось несколько минут.  
Обгоняю их, спешу, а по дороге  
Погляжу вокруг, и там и тут,  
Ах, какие по дороге ноги –  
В мой любимый госпединститут

В Костроме красивейшие лица,  
Девушки стремятся в институт.  
Может, мне опять пора жениться?  
Иль работаю заниматься?  
До звонка осталось несколько минут...

И соединив все чувства по поводу педагогического института им. Н.А. Некрасова, Н.М. Рассадина дал пищу уму, занялся работой, хотя и стоял перед дилеммой – преподавательской или организаторской? Это достаточно различные виды деятельности, отражающие различные человеческие интересы. Это различные жизненные дороги.

Но руководствуясь(?) каким-то (внутренним?) чутьём Рассадин выбрал дорогу (по которой и сегодня топает) соединения интересов Природы и Общества. Итог – Университет!

Ну кто поверит – что это возможно сделать одному человеку?

Ну а как всё случилось? Вот тут-то главная военная тайна!

Рассадин создал команду. Сегодня это слово – команда – вошло во все учебники по менеджменту. Но как её создать? Для начала надо уметь слышать...

Собрал ты нас вместе  
Из разного теста  
И хотелось красиво  
Соврать  
Но вот уж метели,  
А мы не сумели,  
Да что там, не смели  
Сказать.

Говорите, говорите, я молчу...  
О полотнах и о моде,  
О вещах и о погоде,  
И вообще, о чем угодно, –  
Вы же знаете, я слушать Вас хочу.  
Говорите, говорите, я молчу...

Поспешные встречи,  
Неясные речи  
И дым сигарет  
До утра.  
Наверно, несчастье –  
Идея участия?  
Ну что Вы,  
Какая хандра?!  
Говорите, говорите, я молчу...  
Много доброго и злого  
Мне приносит Ваше слово.  
Только кажется мне снова,  
Что я дорого за это заплачу.  
Говорите, говорите, я молчу...

Все видят, мы знаем,  
И мы не скрываем,  
Ведь мы же у всех  
На виду:  
А знаете, скука –  
Веселая штука,  
Когда вы  
Попали в беду.  
Говорите, говорите, я молчу...  
Ах, молчание опасно?  
Обвинение ужасно!  
Вы обиделись напрасно.  
Как предмет любимый в школе я учу.  
Говорите, говорите, я молчу...

Рассадин оказался прозорлив, а значит время его востребовало!

Впрочем, хватит лирики. Обратимся к скучным бухгалтерским цифрам.

В четыре раза выросло количество студентов (соответственно – преподавателей). Открылись аспирантура, докторантура, диссертационные советы. Преобразовалась библиотека. Да и старые корпуса вуза стали как новые. Но хотя и приятен их новый облик – главное не в них!

Главное – это новое мышление преподавателей!

А далее – принцип домино: преподаватель – студент. Чего уж тут пояснять...

Ты выходишь за порог – крылья-плечи,  
Полуптица, полубог – человек,  
Сознавая, от чего отмежеван,  
Отличая своего от чужого.

Вот и крылья разметал, вот и весел –  
Смех, какая пустота в поднебесье:  
Снизу город ржавых крыш нарисован,  
Сверху ты над ним паришь невесомо.

Смотришь, слышишь – тишина, только эхо.  
Землю жаль – она больна человеком,



Занедужила всерьез и надолго,  
Все, что к ней ни привилось, – все от Бога.

Вот и вышел за порог – крылья-плечи,  
Полуптица, полубог – человечек,  
Лишь Харон, унылый Стикс переехав,  
Шепчет: «Господи, прости человека».

На двери кабинета ректора Н. М. Рассадина нет традиционной таблички «приём по личным вопросам от...до...».

С позиций теории управления – это плохо. С позиций командной работы (а результаты налицо) это хорошо. (Вот Вам и В. Маяковский с его «что такое хорошо, что такое плохо»).

Настоящее эссе о юбиляре не есть его характеристика для получения ордена. Поэтому воздержимся от перечисления всего того (огромного!), что сделано ректором Н.М. Рассадиным.

Важно самое важное: ценим, любим, ЧЕЛОВЕКА!

Белого облака серая тень  
Падает в поле, давно опустевшее.  
Скажут: добился всего, что хотел.  
И возразить бы – да нечего, нечего.  
Правды вчерашней слабеют огни,  
Нынешней веры – возможности скромные.  
Жизнь разобьет нас на «мы» и «они»,  
Вспомнится злое, забудется доброе.  
Горькие спутники в долгие дни –  
Мысли печальные, листья осенние.  
Мы не одни, даже если одни,  
И в одиночестве нет нам спасения.  
Строим, как в детстве, корабль из песка:  
Вот и уходите... Жаль – вы мне дороги.  
Время снежинкой коснется виска,  
Вспомнится злое, забудется доброе.

Слышишь, раздался последний звонок –  
Зритель уйдет, и опустится занавес.  
Кто-то остался и ждет за окном,  
Ради него я попробую заново.  
Будто бы яблони вновь расцвели,  
Будто бы птицы опять возвращаются...  
Вот уж и я исчезаю вдали,  
Вот уж другой в той дали появляется.

Характеризуя Н.М. Рассадина как ректора нельзя не остановиться и на его позиции как преподавателя педагогики. Определим его кредо как единство личностного и общественного в профессиональном образовании.

Поддерживая современные тенденции развития отечественного образования, выраженные

прежде всего в реализации личностно ориентированного обучения в рамках государственной стандартизации, Н.М. Рассадин полагает, что опора только на внедрение соответствующих образовательных систем как доминирующих приводит к серьезным деформациям образовательных процессов и, что самое главное, к деформации личности человека как основного субъекта образовательных систем. Эта тенденция будет нарастать, если не осмыслить опасность и неперспективность такого пути. Особенно остро она заявит о себе, если мы будем отождествлять личностно-ориентированное обучение с личностно-ориентированным образованием.

У педагога Н.М. Рассадина сформировалась позиция, согласно которой и существующая отечественная система, и доминирующая в западных странах система свободного образования имеют как достоинства, так и недостатки. При этом заметим, что наивно было бы думать, что есть универсальные образовательные системы, не имеющие никаких недостатков. Таких просто не существует.

По мнению Н.М. Рассадина, социально-ориентирующая политика должна отражать стремление и заинтересованность государства в формировании и развитии целостной личности или, как говорили раньше, всесторонней и гармонично развитой личности. Нельзя допустить, чтобы все то, что достигнуто нашим образованием в прошлом, а именно: широкий кругозор, полноценное и многоплановое образование – свелось на нет.

Рассматривая пути дальнейшего развития и совершенствования системы отечественного образования, Н.М. Рассадин полагает, что здесь происходит столкновение трех наиболее значимых интересов: государственных, выраженных в целостном, разностороннем, гармоничном развитии своих граждан; корпоративных, выраженных в потребности специалистов с определенными профессиональными характеристиками (как узкого, так и широкого профиля); личностных, выраженных в удовлетворении образовательных запросов каждым, отдельно взятым человеком. Безусловно, хорошо, если социальная образовательная политика, а также экономически обусловленная образовательная политика соотносится с интересами каждого конкретного человека, и с этой точки зрения достоинства социально и корпоративно-ориентирующей образовательной системы трудно переоценить. Но

если она не соотносится и не принимается отдельно взятым конкретным человеком, не дает ему полной самореализации и самораскрытия, не соответствует его представлениям об образовании и т.п., то на первый план для него выступает система образования открытого типа, в рамках которой человек самостоятельно выбирает и определяет свою образовательную траекторию.

Работа ректора – это и радости, и беды, и прощанье с теми, кто был долгое время в команде, но кого востребовал к себе Бог (М.И. Синяжников, А.К. Шустов, М.Н. Белов, И.П. Шульман, Н.И. Корочкин, В.Л. Миловидов, М.И. Скаржинский,...).

Дай вам Бог, с корней до крон  
Без беды в отрыв собраться,  
Уходящему – поклон  
Остающемуся – братство.  
Вспоминайте наш снежок  
Посреди чужого жара,  
Уходящему – рожок,  
Остающемуся – кара.

Всяка доля по уму,  
И хорошая, и злая,  
Уходящего – пойму,  
Остающегося – знаю.

Край души, родная Русь,  
Перезвонность, первозданность.  
С уходящим – помирюсь,  
С остающимся – останусь.

Но в конце пути сияй  
По заветам Саваофа  
Уходящему – Синай,  
Остающимся – Голгофа.

Работа ректора – это ещё и умение выбрать пищу для души. И вот тут Николай Рассадин выбирает песни и стихи. Сколько же он их знает, как же он их любит!

Усталость преодолевая,  
Бреду домой, едва дыша.  
Но тлеет точка болевая –  
Ее еще зовут душа.  
Сервиз домашний, запах чайный,  
Такой знакомый и простой,  
И взгляд, нечаянно печальный,  
И детский профиль золотой.

Вот настроенье нулевое,  
Тоска и смута вновь и вновь.

А вот – раненье пулевое,  
Его еще зовут любовь.  
Мне жребий выпал бесталанный,  
И я над ним три года бьюсь.  
Меня не бойся, гость желанный!  
Я ведь и сам тебя боюсь.

Усталость преодолевая,  
Бреду домой, едва дыша.  
Но тлеет точка болевая –  
Ее еще зовут душа.  
Я знаю, поздно или рано  
Умру под бременем грехов.  
Но все мои бывшие раны –  
Живут под именем стихов.

Работа ректора – это ещё и постоянные сомнения. Сомнения: а так ли всё сделано, а всё ли сделано?

А может, жизнь,  
А может, жизнь проходит зря,  
А может, все напрасно –  
Когда растеряны друзья  
И цели больше нет,  
Кто мог бы дать совет,  
И кто б помог подняться...  
Но не найти тропы,  
И звезд не слышен свет.  
И время не остановить,  
Не прерывая нить тугую...  
Когда решили за тебя,  
Кому и как молиться,  
Кого судить, кого, любя,  
Простить за все грехи –  
Все в жизни решено,  
И даже оступиться  
Практически нельзя,  
Ведь все сбылось давно.

А время не остановить,  
Не прерывая нить тугую...  
А так хотелось все успеть,  
На сто вершин подняться,  
Чтоб черных туч не маяла сеть  
Не смяла мне крыло.  
Ах, как хотелось бы  
С врагами рассчитаться...  
Как сохранить мечту,  
Не поломав судьбы?

Но время не остановить,  
Не прерывая нить тугую...  
Мой верный друг, вершины нам  
Опять ночами снятся,  
Давай опередим туман,  
Упущен будет миг.  
Срывая сердце в крик:  
«Тебе нельзя сдаваться! – »

Мы верим, что гора  
Свой приоткрывает лик.  
Но время не остановить,  
Не прерывая нить тугую,  
Но время не остановить.

Заканчивая эссе о юбиларе хочется представить себе его самооценку. И коль выше была заявлена некая «фантастичность», позволим себе её озвучить, заменив alma-mater на альма-матерь.

Когда выпадет со звоном  
Мой последний стертый зуб,  
В универ наш бесколонтый  
На карачках приползу,  
И селейным песнопеньем,  
С целованием камней  
Я представлюсь на ступенях  
Альма-матери своей.  
Парадокс архитектуры –  
Чудо-университет,  
Есть худграф, но нет скульптуры,  
Есть картины, красок нет  
Бороды поверх багетов  
На портретах в чью-то честь,  
Запах университета  
Из которых не извести!  
Альма-матерь, альма-матерь,  
Гений чистой красоты!  
Я во всяком альма-брате  
Узнаю твои черты.  
И любая альма-дочерь,  
Благодарная судьбе,  
Сыновей своих пророчит  
В альма-внучеры тебе.  
Парадокс образования –  
Чудо-университет,

Где заданья и свиданья,  
Расписание и буфет...  
Как же так, да что же это!  
Неужели ж навсегда  
Дети университета  
Разбредутся кто куда!..

Сохрани тебя, судьбина!  
Пошади тебя, балбес!  
Защити тебя, мужчина!  
Не попутай, чертов бес!  
Чтоб мужей ученых сила  
Не иссякла от забот,  
Чтоб детей ты приносила  
По шесть тысяч каждый год!  
Парадокс демократизма –  
Чудо-университет!  
Мы глядим без фанатизма  
На любой авторитет.  
И пускай бранят нас где-то,  
Пусть уж вовсе дело – швах,  
Дрожжи университета  
Бродят в наших головах!  
Когда выпадет со звоном  
Мой последний стертый зуб,  
Я к пилястрам и колоннам  
На карачках приползу,  
И селейным песнопеньем,  
С целованием камней  
И умру я на ступенях  
Альма-матери своей!

Удачи тебе и здоровья, долгих лет жизни, дорогой Николай Михайлович!

*Члены старой команды:  
И.Г. Асадулина,  
С.Н. Николаев,  
В.В. Чекмарёв*

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

*Работа посвящена определению нормативных показателей качества жизни населения Костромской области и изучению влияния социальных факторов на данные показатели. В исследование включены 949 жителей Костромской области в возрасте от 18 до 85 лет. Параметры качества жизни были оценены с помощью опросника SF-36. В результате проведенного исследования получены средние значения показателей качества жизни по восьми шкалам опросника SF-36 и определено, что на параметры качества жизни влияют социальные факторы: место проживания, уровень образования, материального обеспечения, семейное положение, занятость.*

**Ключевые слова:** качество жизни, популяционные нормы, социальные факторы риска

**Ч**еловечество в своем развитии достигло уровня, когда забота о качестве жизни становится определяющим фактором.

Изучение качества жизни позволяет с принципиально новых позиций дать представление об основных сферах жизнедеятельности человека: физической, психологической, духовной, социальной, финансовой.

Исследование качества жизни – надежный и простой метод оценки здоровья и общего благополучия человека [4]. Качество жизни позволяет оценить физическое, психологическое и социальное благополучие человека, причем оценка этих составляющих проводится самим индивидуумом.

Сложилась практика рассмотрения качества жизни в двух аспектах: объективном и субъективном. В отличие от объективных показателей функционирования человека в жизни, которые отражают социально приемлемые нормы жизни, субъективные индикаторы пытаются установить относительную важность различных сфер жизни для каждого индивида в терминах его собственных норм и предпочтений.

Большинство западных исследователей выделяют в субъективных оценках рациональную и эмоциональную компоненты. Первая состоит из общей удовлетворенности жизнью и оценок степени удовлетворенности различными сторонами жизни. Вторая компонента представляет собой баланс позитивных и негативных эмоций. К позитивным эмоциям относятся ощущение счастья, социальной безопасности, уверенности в завтраш-

нем дне. Негативные эмоции выражаются в ощущениях депрессии, фрустрации, стресса.

Западные исследователи считают, что в условиях радикальных социальных преобразований индивидуальные представления о качестве жизни формируются в основном под влиянием нерациональной, а эмоциональной компоненты.

В российской научно-публицистической литературе понятие качество жизни вошло в широкое употребление в последнее десятилетие и обычно подразумевает реально имеющиеся у человека в данном обществе возможности, блага, жизненные перспективы и их субъективную оценку самим индивидом.

Субъективная оценка качества жизни зависит от многих факторов. К их числу относят уровень интеллектуального развития личности, доход, занятость, возраст, брачный статус, этничность, национальность, место проживания, здоровье, внешность [7; 8; 9; 10]. Однако в исследованиях качества жизни необходимо учитывать сложный характер взаимосвязи объективных условий и их субъективную оценку.

В настоящее время доминирующим направлением изучения качества жизни выступает концепция, в которой качество жизни рассматривается как интегральная характеристика жизнедеятельности человека на базе объективных условий жизни и на основе изучения степени удовлетворенности жизнью самим субъектами.

Для количественной оценки качественного показателя, характеризующего восприятие человеком своего состояния в окружающем его мире

Таблица 1

## Структура общего опросника здоровья SF-36

Условное обозначение	Название шкалы	Компонент здоровья
ФФ	Физическое функционирование	Физический
РФФ	Роль физическое функционирование	
Б	Боль	
ОЗ	Общее здоровье	Психический
Ж	Жизнеспособность	
СФ	Социальное функционирование	
РЭФ	Роль эмоциональное функционирование	
ПЗ	Психическое здоровье	

и способности взаимодействовать с этим миром, потребовался новый механизм измерения. В этой связи применяется новое интегративное понятие «качество жизни» [2].

В настоящее время представляются также актуальными социальные аспекты исследования КЖ. Социальное благополучие человека, группы людей или населения в целом является неотъемлемым элементом КЖ. Современная методология позволяет оценить КЖ одного человека, группы людей, различных слоев населения и общества в целом. В программах социального развития общества популяционный скрининг КЖ в различных регионах страны играет важную роль. В результате подобных исследований может быть получена информация, не идентифицируемая другими методами [1; 5; 6; 8; 11; 12; 13].

Качество жизни – объективный показатель субъективности. Главный метод определения КЖ – стандартизированное интервьюирование с помощью опросников.

Данное исследование проведено с использованием общепринятого в международной практике опросника SF-36 в соответствии с требованиями Международного проекта IQOLA, разработанного для проведения популяционных исследований качества жизни [3; 4; 14; 15; 16; 17].

Измерительная модель, лежащая в основе конструкции SF-36, имеет три уровня:

1) 36 вопросов;

2) 8 шкал, каждая из которых включает от 2 до 10 вопросов;

3) 2 суммарных измерения, которые объединяют вместе шкалы, связанные с физическим и психологическим здоровьем (табл. 1).

Ответы на вопросы выражаются в баллах от 0 до 100. Большее количество баллов шкалы соответствует более высокому уровню КЖ.

Первые три шкалы имеют высокую корреляцию и измеряют физический компонент здоровья (Physical Component Summary = PCS). Следующие три шкалы имеют высокую корреляцию и измеряют психологический компонент здоровья (Mental Component Summary = MCS). Остальные шкалы имеют корреляции с обоими компонентами.

Для ввода, обработки и анализа информации, полученной при проведении анкетирования, использовался пакет статистической обработки данных Statistica 6.0.

Суммарно выборка состояла из 949 жителей Костромской области в возрасте от 18 до 86 лет, разделенных на 6 возрастных групп с 10-летним шагом: женщины – 519 (54,7%), мужчины – 430 (45,3%). Среди них: город – 637 (67%), мужчины – 287 (45,1%), женщины – 350 (54,9%); село – 312 (33%), мужчины – 143 (45,8%), женщины – 169 (54,2%).

Средние значения показателей КЖ населения Костромы и Костромской области для 8 шкал опросника SF-36 колеблются от 59,9 (шкала общего здоровья) до 81,1 (шкала физического функционирования) (табл. 2).

Таблица 2

## Значение параметров качества жизни населения Костромы и Костромской области (опросника SF-36) (n=949)

Группы респондентов	Шкалы опросника SF-36							
	ФФ	РФФ	Б	ОЗ	Ж	СФ	РЭФ	ПЗ
Городское население (n=637)	81,2	70,1	72,5	61,5	59,5	76,5	69,5	64,5
Сельское население (n=312)	81,0	64,3	68,8	58,2	59,5	76,6	64,5	62,6
Городское и сельское население (n=949)	81,1	67,2	70,7	59,9	59,5	76,5	67,0	63,5

Таблица 3

Группы респондентов	Шкалы опросника SF-36							
	ФФ	РФФ	Б	ОЗ	Ж	СФ	РЭФ	ПЗ
Не работающие (n=145)	53,2	30,0	51,6	43,7	46,3	64,9	34,7	54,5
Работающие/учащиеся (n=804)	86,2	75,1	74,9	63,5	61,9	78,7	73,7	65,6

*Сравнительная характеристика параметров качества жизни городского и сельского населения.* В ходе сравнения показателей качества жизни у респондентов, проживающих в городе и сельской местности (критерий Манн-Уитни) по данным опросника SF-36 были получены статистически значимые различия между группами по шкалам «Ролевого физического функционирования», «Боли» и «Общего здоровья» ( $p < 0,05$ ). Параметры качества жизни по данным шкалам выше у респондентов, проживающих в городе, чем у респондентов, проживающих в сельской местности.

*Сравнительная характеристика параметров качества жизни в зависимости от занятости, опросник SF-36.* Данные описательной статистики для групп в зависимости от занятости (опросник SF-36) представлены в таблице 3.

В ходе сравнения показателей качества жизни неработающих и работающих/учащихся респондентов (N неработающие – 145, N работающих/учащиеся – 804; критерий Манн-Уитни) были получены статистически значимые различия между группами по всем шкалам опросника SF-36 ( $p < 0,001$ ). Параметры качества жизни у респондентов, которые работают или учатся статистически значимо выше, чем у неработающих респондентов.

*Сравнительная характеристика параметров качества жизни у респондентов в зависимости от образования.* При сравнении параметров качества жизни в группах в зависимости от образования (1 группа – высшее, n=411, 2 груп-

па – среднее специальное, n=341, 3 группа – среднее, n=159, 4 группа – незаконченное среднее, n=38; критерий Крускала-Уоллиса) были получены статистически значимые различия между группами по всем шкалам опросника SF-36 ( $p < 0,001$ ). В ходе дальнейшего парного сравнения данных между группами с помощью апостериорного статистического критерия (Dunn's Multiple Comparison Test) получены статистически значимые различия по всем шкалам опросника между группами респондентов с незаконченным средним и высшим образованием, незаконченным средним и средним образованием; между группами респондентов с незаконченным средним и средним специальным образованием (за исключением шкалы СФ). Между группами респондентов с высшим и средним образованием не выявлено различий ни по одной шкале опросника SF-36.

Показатели качества жизни у респондентов с незаконченным средним образованием статистически значимо ниже, чем у респондентов со средним образованием, высшим образованием и средним специальным образованием по всем шкалам опросника SF-36 (в последнем случае – за исключением шкалы СФ).

*Сравнительная характеристика параметров качества жизни у респондентов в зависимости от семейного положения.* При сравнении показателей качества жизни в различных группах респондентов в зависимости от семейного положения (1 группа – женат/замужем, n=505, 2 группа – не замужем/хо-

Таблица 4

**Средние значения (Mean) и величины стандартных отклонений (SD) показателей качества жизни в группах в зависимости от образования**

Шкалы	Среднее		Незаконченное среднее		Среднее специальное		Высшее	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
ФФ	85,99	20,37	53,55	36,98	79,05	23,47	83,54	19,75
РФФ	73,74	35,44	36,18	42,59	65,37	38,51	71,43	35,33
Б	72,77	24,44	52,50	32,25	69,83	24,45	73,79	23,28
ОЗ	65,90	18,95	45,66	20,43	57,76	19,54	62,07	19,23
Ж	63,71	19,48	44,30	25,14	58,63	20,13	60,11	19,75
СФ	79,80	19,73	65,79	26,90	74,01	21,85	78,41	20,30
РЭФ	73,17	35,48	39,47	47,05	65,09	39,11	70,75	37,53
ПЗ	66,25	19,31	48,82	23,19	62,86	18,77	65,24	18,09
ИПКЖ	0,51	0,24	0,28	0,28	0,43	0,24	0,48	0,25

лост,  $n=251$ , 3 группа – разведен(а),  $n=102$ , 4 группа – вдова(ец),  $n=91$ ; критерий Крускала-Уоллиса) были получены статистически значимые различия между группами по всем шкалам опросника SF-36 ( $p<0,001$ ). В ходе дальнейшего парного сравнения данных с помощью апостериорного статистического критерия (Dunn's Multiple Comparison Test) получены статистически значимые различия по всем шкалам опросника между группами респондентов, состоящих в браке и овдовевших, не состоящих в браке и овдовевших, разведенных и овдовевших. Между группами респондентов, состоящих в браке и разведенных, различий выявлено не было ни по одной шкале опросника SF-36.

Показатели качества жизни овдовевших респондентов по всем шкалам опросника SF-36 статистически значимо ниже, чем у респондентов, состоящих в браке, разведенных, а также респондентов, не состоящих в браке.

Показатели качества жизни у респондентов, не состоящих в браке, статистически значимо выше, чем у респондентов, состоящих в браке, по всем шкалам опросника SF-36, за исключением шкал РЭФ и ПЗ.

Показатели качества жизни у разведенных респондентов статистически значимо ниже, чем у респондентов, не состоящих в браке, по шкалам ФФ, Б, ОЗ и Ж.

*Сравнительная характеристика параметров качества жизни у респондентов в зависимости от материального положения.* В ходе сравнения показателей качества жизни в группах в зависимости от материального положения (1 группа – не хватает средств на повседневные нужды,  $n=36$ ; 2 группа – хватает средств только на самые необходимые нужды,  $n=504$ ; 3 группа – хватает средств на повседневные нужды,  $n=382$ ; 4 группа – могут позволить себе любые расходы,  $n=21$ ; критерий Крускала-Уоллиса) получены статистически значимые различия между группами по всем шкалам опросника SF-36 ( $p<0,001$ ). В ходе дальнейшего парного сравнения данных с помощью апостериорного статистического критерия (Dunn's Multiple Comparison Test) получены статистически значимые различия между группами 2 и 3 – по всем шкалам опросника, между группами 1 и 3 – по всем шкалам опросника, за исключением шкалы РЭФ. Между группами 1 и 2, 3 и 4 различий установлено не было.

Показатели качества жизни респондентов, которым хватает средств на повседневные нужды,

статистически значимо выше, чем у респондентов, которым хватает средств только на самые необходимые нужды (по всем шкалам опросника SF-36), а также выше, чем у респондентов, которым не хватает средств на повседневные нужды (по всем шкалам опросника SF-36, за исключением шкалы РЭФ).

Показатели качества жизни респондентов, которые могут позволить себе любые расходы, статистически значимо выше, чем у респондентов, которым не хватает средств на повседневные нужды, по всем шкалам опросника SF-36, за исключением шкал Ж и СФ.

Показатели качества жизни респондентов, которые могут позволить себе любые расходы, статистически значимо выше, чем у респондентов, которым хватает средств только на самые необходимые нужды, по шкалам ФФ, Б, ОЗ и РЭФ.

В результате проведенного исследования получены средние значения показателей КЖ по восьми шкалам опросника SF-36 в репрезентативной выборке населения Костромской области.

В ходе статистического анализа выявлено, что параметры КЖ связаны с социальными факторами риска. Более низкие параметры КЖ отмечены у респондентов, имеющих низкий уровень образования, материального положения, безработных.

Полученные данные могут быть использованы в дальнейших популяционных исследованиях КЖ в России; для оценки отклонений от среднепопуляционного значения КЖ; для оценки реализации национальных проектов; эффективности социальной политики; социальных мер, принимаемых правительством для улучшения жизни населения.

#### Библиографический список

1. Агаджанян Н.А. Экология, здоровье, качество жизни / Н.А. Агаджанян, Г.П. Стураков, И.Б. Ушаков и др. – М.; Астрахань: АГМА, 1996.
2. Давыдов И.Н. Препараты медиаторных аминокислот в комплексном лечении гипертонической болезни у ликвидаторов аварии на Чернобыльской АЭС (фармакодинамика, влияние на качество жизни): Дис. ... канд. мед. наук. – Волгоград, 2003. – 176 с.
3. Новик А.А. Концепция исследования качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова, П. Кайнд. – СПб.: ЭЛБИ, 1999.
4. Новик А.А. Оценка качества жизни больного в медицине / А.А. Новик, С.А. Матвеев,

Ю.А. Сухонос и др. // Клиническая медицина. – 2000. – №2. – С. 10–13.

5. Новик А.А. Показатели качества жизни населения Санкт-Петербурга / А.А. Новик, Т.И. Ионов, Ю.А. Сухонос и др. // Проблемы стандартизации в здравоохранении. – 2001. – №4. – С. 22–31.

6. Сенкевич Н.Ю. Качество жизни – предмет научных исследований в пульмонологии / Н.Ю. Сенкевич, А.С. Белевский // Терапевтический архив. – 2000. – Т. 3. – С. 21–22.

7. Фромм Э. Иметь или быть? Ради любви к жизни / Пер. с англ.; пред. П.С. Гуревича. – М., 2004. – 384 с.

8. Шевченко Ю.А. Качество жизни в кардиологии // Вестник РВМА. – 2000. – №2. – С. 5–15.

9. Brock D. Quality of Life Measures in Health Care and Medical Ethics // The Quality of Life. – Oxford: Clarendon Press, 1993. – P. 95–132.

10. Campbell A. The Sense of Well – Being in America. Recent patterns and Trends. – N.Y.: McGraw Hill, 1981.

11. McHorney C.A. The MOS 36-item Short Form health survey (SF-36); III. Tests of data quality, scaling assumptions and reliability across diverse patient groups / C.A. McHorney, J.E. Ware, J.F.R. Lu, C.D. Sherbourne // Medical Care. – 1994. –

Vol. 32. – P. 40–66.

12. Sullivan M. The Swedish SF-36 Health Survey III. Evaluation of Criterion-Based Validity: Results from Normative Population / M. Sullivan, J. Karlson // J. Clin. Epidemiol. – 1998. – Vol. 51. – №11. – P. 1105–1113.

13. Tsepikova A.A. Quality of life of the healthy population of St. Petersburg / A.A. Tsepikova, A.A. Novik, T.I. Ionova, A.V. Kishtovich et al. // Quality of life research. – 2000. – Vol. 9. – №3. – P. 308.

14. Ware J.E. Translating functional health and well-being: international quality of life assessment (IQOLA) project studies of the SF-36 health survey / J.E. Ware, B. Gandek // J. Clin. Epidemiol. – 1998. – Vol. 51. – №11. – P. 1214.

15. Ware J.E. The status of health assessment 1994 // Public Health. – 1995. – Vol. 16. – P. 327–354.

16. Ware J.E. How to Score the revised MOS Short-Form Health Scale (SF-36). – Boston, MA: The Health Institute, New England Medical Center Hospitals, 1988.

17. Ware J.E. The Equivalence of SF-36 Summary Health Score Estimated Using Standard and Countries: Results from the IQOLA Project / J.E. Ware, B. Gandek, M. Kosinski et al. // J. Clin. Epidemiol. – 1998. – Vol. 51. – № 11. – P. 1167–1170.

Т.В. Лазоренко, И.С. Сесорова, М.С. Новикова

## ЭНДОЛИМФАТИЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ВТОРИЧНЫХ ИММУНОДЕФИЦИТНЫХ СОСТОЯНИЙ

Довольно часто в трансплантологии при аутоиммунных и аллергических заболеваниях, а также в клиниках в качестве иммуносупрессанта используется преднизолон. Нарушение функционирования иммунной системы может способствовать развитию осложнений, снижению клинического эффекта от базисной терапии. Поэтому метод эндолимфатического введения определённых лекарственных препаратов, которые повышают иммунологический статус лимфатических узлов (ЛУ) находит всё более широкое применение в клинике и является перспективным направлением в лимфологии. Однако реакция лимфатических узлов в процессе посткортикоидного воздействия и при последующей иммуностимуляции не изучены.

**Цель исследования.** 1. Изучить морфологические изменения брыжеечных ЛУ при воспро-

изведении модели иммунодепрессии введением преднизолона. 2. Изучить морфологическую перестройку брыжеечных ЛУ при эндолимфатическом введении полиоксидония на фоне иммунодефицита.

**Задачи исследования.** Изучить возможности эндолимфатической иммуностимуляции полиоксидонием на фоне иммунодефицита.

**Материал и методы исследования.** Исследование проведено на 36 белых крысах – самцах массой 160–180 грамм. Животные были разбиты на 3 группы. В группе сравнения (ГС) находилось 6 крыс. 30-ти животным (I и II серии) моделировали состояние иммунодефицита посредством однократного введения преднизолона в дозе 4 мг/кг. Пятнадцати из них (III серия) пятикратно вводили полиоксидоний с интервалом вдвое суток через катетеризированный периферический лимфати-



ческий сосуд задней конечности. После последнего введения препарата на 3, 7, 15 сутки брыжеечные ЛУ подвергались исследованию при помощи световой и электронной микроскопии. Для объективизации данных была проведена морфометрия по определению количества пролиферативно-активных клеток (И. мит.), По методу, предложенному Ю.Г. Антроповой, рассчитывали индекс миграционной активности (И. мигр.).

**Результаты.** Исследование показало, что количество пролиферативно-активных клеток брыжеечных лимфатических узлов на 3-и сутки эксперимента снижено почти в 2 раза. К пятнадцатым суткам этот показатель повышается, но не достигает результатов группы сравнения и составляет  $8,99 \pm 0,48$ , что на 37% ниже контрольных величин.

Индекс миграции в брыжеечном ЛУ снижается в 3,2 раза, со временем имеет место повышение миграционной активности, однако восстановления изучаемого показателя функционального состояния к 15-м суткам не отмечено. Он составляет  $1,25 \pm 0,06$ , что в 1.9 раза меньше результатов группы сравнения.

При эндолимфатической иммуностимуляции полиоксидонием показатель митотической активности на третьи сутки эксперимента составляет  $10,33 \pm 0,53$ , что на 38% ниже результатов в группе сравнения. На седьмые сутки эксперимента этот показатель ниже контрольных результатов на 21% и составляет  $11,23 \pm 0,61$ . По истечению эксперимента митотическая активность повышается до  $12,13 \pm 0,68$  при результатах в группе сравнения  $14,26 \pm 0,71$ .

Показатели рециркуляционной активности после эндолимфатического введения полиоксидония на третьи сутки эксперимента равны  $1,42 \pm 0,07$ . На 7-е и 15-е сутки происходит повышение индекса миграции до  $2,09 \pm 0,09$  и  $2,23 \pm 0,12$  соответственно при результатах в группе сравнения  $2,46 \pm 0,11$ , т.е. индекс миграции на 15-е сутки после эндолимфатического введения полиокси-

дония возвращается к контрольным величинам.

**Выводы.** 1. Эндолимфатическое введение полиоксидония на фоне иммунодепрессии повышает митотическую и пролиферативную активность лимфатических узлов.

2. Стимулирует компенсаторные процессы и в целом оказывает существенное влияние на стабилизацию функциональной активности лимфатических узлов.

#### Библиографический список

1. *Выренков Ю.Е., Шевхужев З.А.* Лимфогенная терапия воспалительных заболеваний органов брюшной полости // Материалы I съезда лимфологов России. – М., 2003. – С. 80.
2. *Дейл М.М., Формен Дж.К.* Руководство по иммунофармакологии. – М.: Медицина, 1998. – С. 332.
3. *Евдокимов В.В., Уколова Н.Ю., Марченко А.И., Сильманович Н.Н.* Новый лимфологический способ иммунокоррекции в абдоминальной хирургии // Материалы I съезда лимфологов России. – М., 2003. – С. 84.
4. *Катаев С.И., Подосёнова Т.В., Кудина Т.В.* Пролиферативная и рециркуляционная активность клеток лимфоидной ткани при эндолимфатическом введении полиоксидония // Материалы конгресса лимфологов России. – М., 2000. – С. 140.
5. *Лукина Е.А.* Система мононуклеарных фагоцитов и биологические эффекты противовоспалительных цитокинов // Российский журнал гастроэнтерологии, гепатологии и колопроктологии. – 1998. – №5. – С. 7–12.
6. *Покровский В.И., Гордиенко С.П., Литвинова В.И.* Иммунология инфекционного процесса. – М.: Медицина, 1994. – С. 305.
7. *Ярема И.В., Евдокимов В.В.* Экспериментальное обоснование эффективности лимфологических методов в лечении распространённого перитонита // Материалы I съезда лимфологов России. – М., 2003. – С. 26.

## БИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ МЕРЫ ПРИ ВЫРАЩИВАНИИ МОЛОДИ ОСЕТРОВЫХ НА ТЕПЛЫХ СБРОСНЫХ ВОДАХ

*В статье приводятся данные по оценке воздействий гидрохимических показателей на рост и выживаемость молоди осетровых рыб в тепловодной аквакультуре.*

**П**рисутствие токсикантов в водной среде и кормах оказывает определенное воздействие на молодь осетровых. Накапливаясь по трофическим цепям, они способны вызывать глубокие нарушения физиологических процессов в организме рыб с последующими морфофункциональными изменениями патологического характера. Основными загрязняющими водную среду токсикантами являются соли тяжелых металлов и хлороорганические пестициды (ХОП). Соли тяжелых металлов представляют большую опасность для водных экосистем, поскольку не подвергаются трансформации, подобно органическим веществам. Миграция химических веществ в водных системах обусловлена адсорбцией их взвешенным веществом и обменом последнего с донными отложениями. При изменении динамического равновесия, аккумулярованные ранее вещества, могут вновь поступать из донных отложений в воду, оказывая влияние на ее качество и создавая при определенных условиях опасность вторичного загрязнения. Тяжелые металлы накапливаются в органах и тканях рыб. Хлороорганические пестициды проявляют стойкость к воздействию различных факторов внешней среды (температура, солнечная инсоляция). Характерным свойством является нарастание их концентрации в последующих звеньях биологической цепи. ХОП, накапливаясь в жировых депо гидробионтов, оказывают токсическое воздействие на организм, угнетая тканевое дыхание. При расходовании жировых запасов наблюдается повышение концентрации токсиканта в ре-

зервном жире. В конечном итоге накопление ХОП достигает значений, при которых блокируется тканевое дыхание, угнетается синтез АТФ, что приводит к гибели рыбы. У осетровых это наблюдается на ранней стадии постэмбрионального развития (в возрасте 4–5 дней). Таким образом, первым уязвимым периодом токсикологического неблагополучия в процессе развития осетровых рыб является стадия постэмбрионального развития. В процессе дальнейшего выращивания молоди накопление токсикантов в организме рыб приводит к поражениям печени. В период интенсивного использования жировых запасов в наибольшей степени подвергается воздействию ранее накопленных токсикантов. Факторы, повышающие интенсивность общего обмена, могут вызывать клинические признаки хронического токсикоза. При этом наблюдается увеличение селезенки, кровоизлияния в жучках, некроз тканей, изменение цвета и консистенции печени. Повышение или понижение температуры, кратковременный дефицит кислорода, которые не оказывают существенного влияния на рыб в условиях нормы, могут привести к гибели молоди, страдающей хроническим токсикозом. Таким образом, период высоких температур и дефицита растворенного в воде кислорода является вторым и основным периодом токсикологического неблагополучия водной среды при выращивании молоди осетровых, особенно в условиях тепловодной аквакультуры. Так, в летний период на протяжении ряда лет на Волгореченском рыбоводном хозяйстве регистрируется заболевание такой мо-

Таблица

Содержание токсикантов в донных отложениях рыбоводных сооружений,  $\bar{X} \pm m$

Тяжелые металлы, мг/кг	2003г. (n=38)	2008 г. (n = 33)	Изменение содержания
Свинец (Pb)	1,9±0,11	2,6±0,02	в 1,36 раза
Цинк (Zn)	13,3±0,45	18,4±0,61	1,38
Медь (Cu)	4,26±0,03	8,31±0,52	1,95
Ртуть (Hg)	н.о.	н.о.	–
Мышьяк (As)	0,6±0,01	0,71±0,01	1,18
Кадмий (Cd)	0,01±0,001	0,1±0,0 1	до 0,1

лоди осетровых: бестера, русского и ленского осетров, а так же стерляди проявляющееся в патологии жаберного аппарата и паренхиматозных органов. Основными факторами, оказывающими повреждающее действие и вызывающие различные патологические изменения жаберного аппарата осетровых рыб, являются различные тяжелые металлы. Нами выявлено, что с увеличением длительности эксплуатации бассейнов и объема пропускаемой через них теплой сбросной воды происходит накопление солей тяжелых металлов в донных отложениях подводного и отводящих каналов и бассейнов рыбоводного участка (см. табл.). Так, за пять лет эксплуатации рыбоводных бассейнов отмечается некоторое накопление меди, цинка, свинца, мышьяка (от 1,18 до 1,95 раза). Учитывая вероятность вторичного загрязнения водной среды токсикантами, важным является своевременная очистка рыбоводных сооружений и подводных каналов от донных накоплений ила.

Анализ результатов содержания тяжелых металлов в воде рыбоводных бассейнов, использу-

емой при выращивании молоди (2003–2008 гг.), показал наметившуюся тенденцию к их стабильности. Превышение значений ПДК исследуемых элементов для рыбоводных водоемов не выявлено. Следовательно, такие элементы как мышьяк, кадмий, ртуть, накапливаясь в донных отложениях, в воде не выявлены. На основании проведенных исследований проб воды и донных отложений можно сделать вывод о том, что в процессе эксплуатации рыбоводных сооружений для выращивания молоди осетровых происходит аккумуляция в донных отложениях солей некоторых тяжелых металлов из технологической сбросной теплой воды поступающей с тепловой станции.

При выращивании молоди осетровых индустриальным методом большое внимание уделяется доброкачественности применяемых кормов. Использование экологически чистых компонентов, входящих в состав кормосмесей, является определяющим условием получения жизнестойкой молоди, обладающей высокой резистентностью к различным заболеваниям.

УДК 616.8

Г.И. Каторгина

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ, ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ РЕЧИ И ПОСЛЕДСТВИЯМИ СОТЯСЕНИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА

*Данная работа посвящается исследованию мозгового кровотока, отдельного капиллярного кровотока, мочевыделительной системы у детей с задержкой психического развития, а также применение электростимуляции головного мозга с помощью аппарата ТРАНСАИР-01 в комплексе с никотиновой кислотой (витамин РР) для их коррекции.*

**Ключевые слова:** мозговой кровоток, капиллярный кровоток, физические методы, коррекция, витамин РР.

**В**о всех странах мира отмечается тенденция к росту количества детей школьного возраста с задержкой психического развития, функциональными расстройствами речи и с остаточными явлениями сотрясения головного мозга, что создаёт серьёзные социальные проблемы.

О деятельности коры головного мозга можно судить по показателям церебральной гемодинамики, а также по психоневрологической картине.

Изучение церебрального кровотока с помощью радиоциркулографии, мочевыделительной

системы с использованием ренографии, лазерной диагностики для исследования отдельного капиллярного кровотока, а также разработка количественных методов оценки умственной активности в процессе электростимуляции головного мозга позволяет обоснованно проводить активизацию умственной деятельности, восстановление функциональных расстройств указанного контингента учащихся.

Целью настоящей работы является: исследование новых подходов коррекции памяти, речевой деятельности и умственной работоспособности

при помощи ТРАНСАИРА-01 и эскузаном для учащихся с задержкой психического развития, функциональными расстройствами речи и с последствиями сотрясения головного мозга, направленные на активизацию умственной деятельности.

Основное место в психической, умственной деятельности и второй сигнальной системы человека занимает головной мозг. Существуют три уровня памяти, различающихся по тому, как долго на каждом из них может сохраняться информация. В соответствии с этим различают непосредственную или сенсорную, память, кратковременную память и долговременную память. Противоположным акту запоминания является забывание. Забывание служит важным условием запоминания, поскольку оно разгружает центральную нервную систему, освобождая место для новых связей.

Теория речевой деятельности основывается на общей теории деятельности. В соответствии с этим речевая деятельность, с одной стороны, трактуется как самостоятельный вид деятельности с одной, а с другой – рассматривается в составе деятельности более «высокого порядка». Единицей речевой деятельности является речевое действие, которое, имея собственную цель, подчиняется общей цели деятельности (А.А. Леонтьев). Виды речевой деятельности – порождение устной / письменной речи, восприятие устной / письменной речи – обладают как общими – структурная организация, предметное содержание, психологические механизмы, единство внутренней и внешней сторон, содержания и форм реализации, так и специфическими характеристиками: форма вербального общения, роль речевой деятельности в речевом общении, ее направленность на прием или выдачу сообщения, способ формирования или формулирования мысли, характер внешней выраженности, специфика обратной связи (И.А. Зимняя).

Для детей с задержкой психического развития характерны следующие особенности: они несколько позднее начинают ходить и говорить, характеризуются неспособностью ориентироваться в сложной ситуации, недостаточно развито внимание, их речь бедна словами, недостаточная критичность к своим возможностям, вялость, апатичность, отмечается ухудшение всех видов памяти, сниженная работоспособность, повышенная тревожность (всего было 77 учащихся).

Учащиеся с функциональными расстройствами речи характеризовались: словарный запас

снижен, объем понятий, которыми могут оперировать сужен, фонематическое восприятие грубо нарушено, лексический состав слова нарушен, трудности в развитии монологической речи, нарушение голоса, наблюдалось заикание, которое проявлялось в учебно-педагогическом процессе, а также при общении в коллективе, отмечалась тревожность и сниженная работоспособность (всего 80 учащихся).

Учащиеся с последствиями сотрясения головного мозга характеризуются: головными болями, головокружением, шаткостью при ходьбе, заторможностью, мнительностью, сонливостью, раздражительностью, плаксивостью, усталостью, плохим усвоением материала, ухудшением памяти, нарушением сна, сниженной работоспособностью (всего 106 учащихся).

К контрольной группе относились учащиеся средних школ без патологий в количестве 60 учащихся.

Одним из важных принципов отбора детей было отсутствие признаков поражения мозгового кровообращения и почек в анамнезе.

Была использована методика А.Р. Лурия для оценки состояния памяти произвольного внимания, а так же для учета эффективности запоминания. В этом методе испытуемому ставится задача о запоминании 10 слов в любом порядке. Как правило, для детей с задержкой психического развития требуется не менее 8–10 предъявлений для полного или почти полного воспроизведения, для детей с функциональными расстройствами речи характерно воспроизведение только первых 3–5 слов. При задержке психического развития и последствий сотрясения головного мозга дети воспроизводят, как правило первые и последние слова.

У учащихся также определялся уровень тревожности и агрессивности с помощью теста Айзенка и умственная работоспособность с помощью таблиц В.Я. Анфилова, для определения умственной деятельности использовался тест Лурия.

Данные результатов, характеризующих психофизическое состояние испытуемых, показали, что учащиеся коррекционной школы имели достоверно выше уровень тревожности и агрессивности по сравнению с контрольной группой ( $p < 0,001$ ).

Поименный анализ результатов тестирования (тест Айзенка) показал, что повышенный уровень тревожности ( $> 10$  баллов) имеют 74,5% учащихся контрольной группы ( $= 10$  баллов) – 5,6%, ниже нормы ( $< 10$  баллов) – 19,9% испытуемых.

Проведенное сравнение свидетельствует о более благоприятном психическом состоянии учащихся контрольной группы.

Результаты исследования агрессивного состояния в поведении старших учащихся исследуемых групп свидетельствует о преобладании данного качества у большинства испытуемых (до 80,1%).

Сравнение результатов тестирования уровня агрессивности учащихся исследуемых групп с учащимися контрольной группы свидетельствует о достоверности ( $p < 0,001$ ) различий между однолетками, в пользу учащихся контрольной группы.

Что касается умственной работоспособности, то достоверных различий в скорости просмотра буквенных таблиц выявлено не было ( $p=0,0$ ). За одно и то же время испытуемые групп смогли просмотреть примерно одинаковое количество строк, но учащиеся контрольной группы сделали при этом меньше ошибок и смогли вычеркнуть большее количество условных букв. В результате этого они имели в среднем достоверно выше коэффициенты правильности и эффективности ( $p < 0,01$ ).

Следовательно, сосредоточенность внимания и эффективность работы учащихся контрольной группы существенно выше, чем у их сверстников из коррекционных групп.

Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить в поведении учащихся испытуемых групп преобладание в ситуации фрустрации повышенного уровня тревожности, агрессивности, низкую умственную работоспособность.

Скорость мозгового кровотока исследовалась радиационноциркулографом. При этом было обнаружено, что среднее время циркуляции радиоиндикатора в полушариях больше, чем в контрольной группе, хотя клинко-неврологическое обследование сосудистой системы головного мозга не выявляло изменений. Следовательно, положение о выходе из нормального состояния мозговой гемодинамики у наблюдавшихся групп подтверждено как психоневрологическим и радионуклидным обследованием, так и математическим методом. Все это позволило решить задачу о возможности расстройств мозгового кровообращения у детей с задержкой психического развития, функциональными расстройствами речи и последствиями сотрясения головного мозга в позднем восстановительном периоде имеющей значение для практической педагогики.

Изучение отдельного капиллярного кровотока выполнялось на отечественном лазерном доплеровском флоуметре

Результаты капилляроскопии у учащихся до коррекции следующие. В Контрольной группе соответствовал 48,58 ( $p \leq 0,05$ ), капилляровенулярный кровоток – 51,42. В группе с задержкой психического развития артериокапиллярный кровопиток составил 46,54, – 53,46 ( $p \leq 0,05$ ). В группе учащихся с функциональными расстройствами речи составил 53,66, капилляровенулярный кровоток – 46,34 ( $p \leq 0,05$ ). В группе учащихся с последствиями сотрясения головного мозга артериокапиллярный кровопиток составил 43,22, капилляровенулярный кровоток – 56,78 ( $p \leq 0,05$ ).

Исследование мочевыделительной системы учащихся проводилось с помощью ренографа. Выявлено достоверно выраженное угнетение функционирования мочевыделительной системы. Причем уродинамические показатели правой и левой почки в среднем находились в том же соотношении, что и у здоровых лиц. На основании этого факт угнетения деятельности мочевыделительной системы расценен как проявление системного влияния вышеописанного процесса на деятельность почек. Однако, это влияние, как показывает математический анализ, состоит отнюдь не в изменении условий функционирования мочевыделительной системы. По клиническим же данным примерно у половины обследованных детей были различные расстройства со стороны мочевыделительной системы. Следовательно, угнетение данной физиологической системы обусловлено непосредственным воздействием на нее стрессорных факторов. Данный вывод может служить основанием для выработки мер по профилактике почечных расстройств у вышеуказанных учащихся.

Нами предложен комплексный метод воздействия активизации умственной деятельности детей с помощью аппарата «ТРАНСАИР-01» и витамина РР (никотиновая кислота) и эскузаном.

Особенностью электростимуляционного воздействия, проводимого с помощью аппарата ТРАНСАИР-01, является то, что стимуляция во всех случаях осуществляется электрическим сигналом в виде прямоугольных импульсов тока высокой частоты и длительности. Фиксировано также положение электродов один из них располагается в области лба, другой на коже за ушами.

Была использована методика А.Р. Лурия для оценки состояния памяти произвольного внимания, а так же для учета эффективности запоминания после коррекции. После же проведенной стимуляции отмечалось улучшение воспроизведения после 4–5 предъявления, что подтверждало активизацию умственной деятельности. После активизации умственной деятельности учащиеся стали воспроизводить 6–7 слов из предъявленных 10, что подтверждает наши предположения.

Анализ результатов, характеризующих психофизическое состояние испытуемых после коррекции выявил улучшение по всем показателям.

У учащихся обследованных категорий было выявлено замедление скорости мозгового кровотока. То есть влияние хронического стресса на изучаемую физиологическую систему вызывает лишь сдвиг равновесных значений показателя данной системы. Обратная ситуация возникнет при действии комплексного воздействия, направленного на активизацию умственной деятельности. Коррекция действует в течение времени, которое заведомо больше, чем период компенсаторно-адаптационных процессов в физиологической системе. Другими словами, воздействие стимуляции головного мозга с витамином РР и эскузаном на систему мозговой гемодинамики является стрессом. Действительно, сопоставим период времени, в течение которого действует непосредственно вышеуказанный комплекс, и период компенсаторно-адаптационных процессов в изучаемых системах.

Проанализируем результаты радионуклидного исследования мочевого выделительной системы у учащихся в после коррекционном периоде. Так

же, как и в случае исследования мозговой гемодинамики, измерения показателей функционирования почек проводились в те же дни коррекционного периода. По результатам измерений строились вариационные ряды, которые затем подвергались статистической обработке.

Результаты капилляроскопии у учащихся после коррекции следующие. В контрольной группе соответствовал 48,58 ( $p \leq 0,05$ ), капилляровенулярный кровотока – 51,42. В группе с задержкой психического развития артериокапиллярный кровопиток составил 46,54, – 53,46 ( $p \leq 0,05$ ). В группе учащихся с функциональными расстройствами речи составил 53,66, капилляровенулярный кровотока – 46,34 ( $p \leq 0,05$ ). В группе учащихся с последствиями сотрясения головного мозга артериокапиллярный кровопиток составил 47,52, капилляровенулярный кровотока – 52,48 ( $p \leq 0,05$ ).

Как видно из данных капилляроскопии после применения коррекции с помощью ТРАНСАИРа-01 произошла нормализация артериокапиллярного и капилляровенулярного кровотока в группе учащихся с последствиями сотрясения головного мозга, а в группах с задержкой психического развития и функциональными расстройствами речи значительно улучшился капилляровенулярный отток.

Результаты исследований могут быть использованы в общеобразовательных учреждениях для активизации умственной деятельности вышеуказанной категории детей. Такой подход позволит педагогам-дефектологам и педагогам-логопедам ещё в начальных классах начать коррекционные воздействия на активизацию учебной и речевой деятельности.

## МОТИВ ПРЕВРАЩЕНИЯ В ПРОЗЕ ГАЙТО ГАЗДАНОВА И ФРАНЦА КАФКИ

*В данной работе мы попробуем рассмотреть способы и последствия превращения, раскрыть позицию героя и рассказчика в «пограничной ситуации» в прозе Гайто Газданова и Франца Кафки. Определяющая роль интонаций западноевропейского модернизма для становления языка и проблематики литературы русского зарубежья самоочевидна, зафиксирована в учебниках, но исследования, посвященные детальной разработке данной проблемы, достаточно редки. Наши два автора напрямую не зависят друг от друга (поэтому подобных работ еще не встречалось), но целью своей работы мы видим не изучение предполагаемого «влияния», а обозначение знаковой в контексте данного времени и данного культурного пространства мотивной переключки, рифмы, смысл которой нам предстоит раскрыть.*

Действие превращения для автора русского зарубежья не только уместно, но и необходимо. В атмосфере свободного и нищего изгнания литературная работа перестала быть развлечением или способом сделать карьеру, потеряла всякий житейский смысл. Взамен – стала способом спасти внутренний мир от внешнего хаоса, формой «духовного иммунитета» (по определению Газданова). Речь шла о том, чтобы, приобрести и сохранить автономное «я» в навсегда измененном состоянии мира. В этом смысле тема превращения (как мимикрии) появляется у Газданова благодаря не столько Кафке, сколько собственному опыту художественного и человеческого преображения, совмещения двух лиц – русского писателя и парижского таксиста. Однако, назвав рассказ «Превращение», Газданов прямо отсылает читателя к знаменитой новелле Кафки, который также исследует границы человеческого сознания, но в плане испытания на прочность среднестатистического человека, лишенного творческой энергии. В нашей работе нам помогут хрестоматийный Грегор Замза из «Превращения» и Блумфельд, пожилой холостяк из одноименного рассказа. В пространстве газдановской прозы нас будет интересовать рассказ «Превращение», документальная повесть «На французской земле», романы «Ночные дороги» и «Пробуждение». Мы попробуем проследить развитие темы от ранних до зрелых произведений. Отталкиваясь от кафкианского чувства беспомощной малости живого человеческого «я», от подавления его миром, Газданов находит просвет там, где персонаж Кафки терялся во внутренней пустоте, упирался в слепой экран. В настоящем, предъявленном челове-

ку существованию может не быть ничего подлинного, кроме страха и бессмыслицы жизни, но в измерении творчества страх обозначает рубеж, который нужно переступить. «Я с ужасом думал, что... наступит момент, который лишит меня возможности вернуться в себя – и тогда я стану животным – и... в моей памяти... возникала собачья голова, поедающая объедки из мусорной ямы... изредка в приступах душевной лихорадки я не мог ощутить своего подлинного существования... и на улице мне вдруг становилось... так трудно идти, как будто я... пытаюсь продвигаться в тех... мрачных пейзажах моей фантазии, где так легко скользит удивленная тень моей головы» [2, с. 31–32]. При всей автобиографичности романа и героя, Николаю Соседову трудно удержать собственные контуры, осознать границы собственной памяти: отрубленная собачья голова, словно какое-то предыдущее, до-человеческое воплощение, оказывается равна «удивленной тени... головы» во владениях фантазии. Мир животных и мир призраков одинаково отрицают память, могут окружить и зачеркнуть человека. Одновременно эта двойная опасность – взамен заведомо случайных паспортных данных – удерживает на плаву, позволяет осознать границы собственно человеческого бытия. Удивление – детское чувство, наивное и спасительное, сменяет ужас: оно недоступно человеку в его автоматически благополучном быту, но в области фантазии всегда естественно. Это первое отличие кафкианской манеры видеть мир от газдановской: герои Кафки врастают в привычное так прочно, что уже не могут удивляться. Границы человеческого не осознаются и не нарушаются, превращение выворачивает наизнанку героя, не затрагивая мир вокруг него.

У Кафки жизнь легко становится дурным сном, по внешней оболочке которого свободно соскальзывают все эмоции. Человеческий смех и ужас в нечеловеческой аранжировке неожиданно просыпаются (в облике насекомого коммивояжер вдруг постигает, например, то, что «человек должен высыпаться»), но оказываются равно невыразимы для персонажа, первым делом потерявшего голос, т.е. дар слова. Эти ремарки остаются подсказками читателю, что именно следует чувствовать в данный момент. Грегор «не мог удержаться от улыбки», когда представил себе торжественное снятие новоявленного жука с человеческой постели; также механически он замечает, что поспешно убегающий управляющий «смешно» схватился за перила. Альтернатива смеху — страх (опоздать на поезд, разбить себе голову в собственной комнате). Рутинная работа настолько удачно находит свое место в дурном сне, что совершить обратный переход почти невозможно. Сновидение требует пищи и крова, хлеба и зрелищ, оно ничем не отличается от человека, кроме количества ножек и количества возможных смертельных ударов. Превращение изнутри воспринимается как несколько осложненный случай простуды, «профессиональной болезни коммивояжеров». В начале рассказа перед нами гигантское и неизвестное страшилище, ближе к развязке господин Замза пугает только сам себя.

В другой кафкианской новелле («Блумфельд, пожилой холостяк») герой все мечтает завести собаку, но очень боится грязи и шерсти. Приближаясь к двери своей квартиры, он слышит стук, похожий на стук когтей, и обнаруживает у себя в доме два прыгающих шарика, которые всюду за ним следуют, «как своеобразные жизненные спутники». Другими словами, их можно рассматривать как бестелесный вариант собаки, всегда сопровождающей хозяина. Несмотря на абсолютную чистоплотность шариков, «идеальное» воплощение мечты беспокоит нашего героя, он пытается просчитать логику и траекторию движения шариков, чтобы их раздавить. Вполне безличный повествователь, находясь на безопасном расстоянии, наслаждается иронией: «Мысль о том, что обломки шариков тоже могут прыгать, он отбросил. И сверхъестественное должно иметь свои границы...» [4, с. 286]. Спасительные границы действительно нигде не оставляют героя, надежно замыкают его в рамках собственной психологии. Весь трагизм ситуации и вся ее смехотворная энер-

гетика состоит в том, что внутренний мир персонажа полностью совпадает с внешним, окружающим, и никакой абсурд не способен нарушить размеренный ход жизни, но лишь просвечивает ее внутренние пружины, общую нелепую логику и, в итоге, пустоту. Грегора не особенно удивляет сам факт превращения в насекомое, новые возможности и новые тревоги этого состояния, но озадачивает «странная после такого долгого сна» сонливость. Блумфельда раздражает не столько самовольное поселение шариков в квартире, сколько их стук. Так можно сердиться на соседей, постоянно занятых ремонтом, или на невозможных — с точки зрения пожилого холостяка — детей, но не на волшебное, в сущности, явление.

«Подметенное сильным ветром небо», куда смотрит Блумфельд, разделяет его стремление к чистоте — словно потолок какой-то вселенской замкнутой комнаты, где целлулоидовыми шариками прыгают окружающие люди: две девчонки, которым Блумфельд пробует подарить шарики, двое его бесполезных учеников, дерущихся за право подмести контору. Сверхъестественное может быть осмыслено людьми только в качестве некоего верхнего этажа, который ничем, кажется, не отличается от нашего. Однако это вовсе не значит, что «надстройка» подчиняется нашим законам в действительности: болезненно чистоплотные герои Кафки могут вымести чудо, как мусор, как хитиновую оболочку Грегора Замзы, потому что действительное чудо, действительное превращение им недоступны. Ему нет входа в этот мир перевернутого, искривленного детства. Мир Кафки — сказка наоборот, потусторонний сон, который суживается до размеров холостяцкой квартиры. Рассказ о пожилом Блумфельде и его шариках не завершен, судьба запертых в шкафу спутников остается неясной и сюжет словно заперт в ограниченной вечности, ему некуда продолжаться, потому что движение шариков, как и походы на работу, как инерция маятника, потенциально бесконечно. Кафку пугают не столько возможные вкрапления абсурда в уютный и привычный уклад, сколько нерушимость человеческой психики, в пределе достигающей практически машинной прочности рефлексов. Газданов в повести «На французской земле» называет это состояние «безысходной ничтожностью жизни».

Призрак сна все время преследует газдановского героя — но его больше интересует именно обратный переход от животного к человеку («че-



ловеческие глаза ручного медведя»), от немоты – к слову, от слова (пустой формы) – к чувству. Вот новоиспеченная буржуазная семья – бывшая проститутка «Сюзанна с золотым зубом» и русский рабочий Федорченко – идут в Булонский лес со своими стульями во избежание лишнего расхода. «Попрошавшись с ними, я долго смотрел им вслед; они уходили по *прямой улице*, все удаляясь от меня, и над их головами темнели в воздухе *слегка изогнутые* ножки стульев, и на большом расстоянии их можно было принять за двух небольших рогатых животных неизвестной породы». Такая метаморфоза для газдановского рассказчика явно привлекательнее смертельной опасности «бесследно и безвозвратно превратиться в среднего французского коммерсанта». Превращение в животное, допустимое и изящное искривление житейской логики, созвучно чуду из детской сказки – эффект иронии неожиданно и навсегда снимается и начинается занимательное наблюдение за жизнью неизвестных существ (как нельзя более уместных именно в лесу). Кафка, напротив, стремится снять «эффект сочувствия» – человеческое сознание с гусеницей физически несовместимо даже для самого Грегора, который, прикасаясь к собственному телу, чувствует «легкий озноб». Газданов в повести «На французской земле» с явной симпатией отмечает способность советских партизан к «социальной мимикрии», их умение растворяться в толпе, бессознательную общность и сплоченность, иногда безотчетный героизм. Эти черты настораживали европейцев, и ему также не всегда понятны, но неизменно интересны. Объектом экспериментального наблюдения Газданова становится обыкновенный человек в нечеловеческих (иначе говоря героических) условиях. Легендарно бесстрашный партизан с «невыразительными глазами» становится действующим лицом в документальной, кровной войне, тогда как книжный романтический «испанец» оказывается провокатором. Книжные рецепты человеческой фантазии в жизни не просто не действуют – они дают обратный результат, становятся токсичными. Творческая стихия жизни непредсказуема, страшна – но именно потому и действенна.

«У меня получалось впечатление, что я живу в гигантской лаборатории, где происходит экспериментирование форм человеческого существования, где судьба насмешливо превращает красавиц в старух, богатых в нищих... и делает это с удивительным, не-

вероятным совершенством. Я *как сквозь сон* узнавал этих людей» [3, с. 235] Впечатление получалось словно помимо воли рассказчика, само по себе, благодаря дымовой завесе сна, заслоняющей лица. Пробуждение от этого сна – вынесшее кафкианского коммивояжера на берег бреда, – для газдановского таксиста трудно, «словно силишься и не можешь проснуться», – и вместе с тем целительно.

Развернутой иллюстрацией этого положения становится роман «Пробуждение». Сквозь условность этого притчевого текста проступают законы его создания. Пьер Форе – тот самый «средний французский коммерсант», чье благополучие грозило Федорченко, безвозвратно погрязший в «бесконечных рядах цифр», персонаж с «невзрачным лицом», но чудесной «необычайной аккуратностью». Судьба stalkивает его с Мари, «бедным больным животным». Задача Пьера – вернуть Мари человеческий облик – к финалу оказывается правильно разрешена. Места для драматических коллизий просто не остается, Пьеру предлагается запастись только терпением. «Терпеть, только терпеть» остается и героям Кафки – но их терпение далеко от какой бы то ни было добродетели, оно накапливается впустую и может быть разрешено только с выносом тела. У Газданова речь идет о терпении создания образа – от механической куклы с «металлическим голосом» – к живой любви, от теории условных рефлексов – к воспоминаниям детства. Впрочем, вспомнившей себя Анне Дюмон приходится отказать от воспоминаний (предварительно доверив их бумаге) в пользу счастья (остающегося за горизонтом открытого финала). Образ Анны Дюмон отрывается от Мари, становится только картинкой, за чертой которой вступает в силу жизнь. Парадоксальным образом именно молчание, забвение, смерть оказываются ценой и границей счастья. Финальная точка гибели, не допускаемая в тесное мироздание героев Кафки, для газдановского героя означает необратимое превращение, но не обязательно – последнее.

Рассказ Газданова «Превращение» начинается «как всегда, издали» в «шумном мире» фантазий и снов рассказчика, в котором присутствуют шмели, кузнечики и мертвые музыканты, проходящие сквозь его комнату – парижскую комнату русского эмигранта. Этот призрачный строй настолько жизнеспособен, что замещает собой реальность, вытесняет быт и уют в область беллетристики, где наш герой пишет мемуары заурядного мистера Томсо-

на, втайне завидуя его домашней правдоподобности, которой, впрочем «никогда не существовало на свете». «Я старался жить так же, как он, но мне не хватало Англии, мадам Томсон, трубки и собственной квартиры; кроме того, мой душевный покой был многократно нарушен и не восстанавливался. В довершение всего, мне досаждал мой сосед» [1, с. 84.]. Загадочный сосед рассказчика также близок к нему, как и «давний знакомый» из сна – голый человек, «безмолвно и бешено» вращающийся на бронзовом круге. Его присутствие обозначается необыкновенно громким сморканием, приходит из того же «шумного мира» придуманных теней. Медицинская точность в определении душевного дискомфорта разоблачает сама себя: воображение может казаться недомоганием, помехой на пути в долгую, счастливую жизнь, но в действительности оно более эффективно, чем самая прочная реальность.

Позже рассказчик увидит улыбку на лице нервного старика и по ней вспомнит своего русского знакомого. «Его звали Филипп Аполлонович. Фамилия его была – Герасимов» [1, с. 86]. Автор подбирает произвольное, но явно наделенное литературным акцентом имя. Какая-то проходящая в памяти рассказчика сообщает новость: «Слыхали? Аполлоныч застрелился Литературный Филипп Аполлонович именно в момент гибели обретает плоть и кровь обыкновенного соседа, героя сплетен, которого можно окликнуть, встретив на улице. Нужно заметить, что стреляется именно «Аполлоныч», а не его предшественник, Филипп Аполлонович. «После этой фразы прошли еще долгие годы: масса мелких событий – революций, путешествий – увела меня от мысли об Аполлоныче; и, очнувшись от забытья..., я открыл глаза и увидел, что живу в Париже: Сена, и мосты, и Елисейские поля, и площадь Согласия; и тот мир, в котором я жил раньше, зашумел и скрылся: стелются в воздухе призрачные облака, и стучат колеса, гудят шмели, играют музыканты – а я... опять просыпаюсь и иду пить кофе: Сена, Елисейские поля: Париж» [1, с. 86]. В сознании рассказчика происходит инверсия «крупных» и незначительных событий, «шулерская фантазия истории» создает мир тягостного забытья, тогда как действительность – судьба человека – может быть неузнаваемо изменена этой безличной, играющей стихией. Вместе с тем, только эта судьба и может разбудить рассказчика. «Открыточные» парижские виды складываются снова в искусственную панораму туристического

города – и потустороннего мира. В конце периода город превращается в условную ремарку, обозначение места театрального действия. На этой сцене рассказчик и встречает Аполлоныча: «Он стоял в коридоре, освещенном электрической лампочкой, и горничная громко излагала ему причины своей любви к театру; она делала это с такой горячностью и таким шумом, что я вышел посмотреть, не случилось ли чего-нибудь» [1, с. 86]. Само понятие реальности здесь становится неопределимым и недействительным, между глубинами сна и плоскостью жизни. Аполлоныч, признавший смерть «лучшей властью», видит представителя этой власти в мундире сторожа анатомического театра. В контексте рассказа смерть вынуждена принять условно-театральный вид. Здесь Газданов не соглашается с Шекспиром, нашедшим свою роль в жизни-театре. Жизнь в своей необратимой серьезности, театром быть не может (и незадачливая актриса умалчивает о причинах, приведших ее в горничные). Но за ширмой смерти начинается сценическое действие – искусственное, хотя иногда и более правдоподобное, чем жизнь. Подобно актеру, сыгравшему роль в спектакле, герой пришел в себя, обнаружил себя среди живых – «и от огорчения похудел». Пафос сбивается улыбкой, герой худеет от несчастной любви к смерти, как персонаж мелодрамы, и, совершив обратное превращение в Филиппа Аполлоновича – «ничего не поделаешь» – занимает свое место в ряду открыток на классически улыбчивом семейном снимке. Можно предположить, что рассказчик наблюдает условно счастливую судьбу, оставшись в мире, принадлежащем смерти, поскольку он вспоминает о видении у гроба. Но, принимая вызов смерти, рассказчик разрывает вращение своего сна и остается не автором, не актером, а зрителем, свободным раствориться в придуманном мире, как исчез прокаженный певец Рикарди. В этой сопричастности автора героям также видно отличие газдановской интонации от непрерываемой логики рассказов Кафки, куда сам автор входить не решается. Газданов говорит о перевоплощении, о возможности иной жизни. В поле зрения Кафки остается превращение – как опасная болезнь, уничтожающая личность. У Газданова действительность фантастична и управляется фантазией героя, но по законам свободной импровизации; у Кафки – фантазия действительна, но ограничена, занимает у героя его страх или мечту

и запускает во внешний механический мир, обнаруживая его пустоту. Ирония способна спасти повествователя, остающегося посторонним.

#### Библиографический список

1. Газданов Г.И. Собрание сочинений в 3-х томах. Т. 3. На французской земле. Рассказы. —

М.: Согласие, 1996. — 844 с.

2. Газданов Г.И. Вечер у Клэр. — М.: Современник, 1990. — 590 с.

3. Газданов Г.И. Призрак Александра Вольфа. — М.: Художественная литература, 1990. — 701 с.

4. Кафка Ф. Исследования одной собаки. — СПб.: Азбука-классика, 2008. — 400 с.

УДК 811.11

Е.Ф. Арсентьева, Н.В. Коноплева

### СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С МАСКУЛИННОЙ ГЕНДЕРНОЙ РЕФЕРЕНЦИЕЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Статья посвящена гендерному аспекту изучения фразеологических единиц (ФЕ) с маскулинной референцией в английском и русском языках.*

**Ключевые слова:** гендерные исследования, гендерно маркированные единицы, маскулинная референция, семантический принцип, формально-структурный принцип.

Гендерные исследования, являясь составной частью разнообразных отраслей науки, а именно, социологии, психологии, культурологии, антропологии, межкультурной и невербальной коммуникации, лингвистики представляют собой интенсивно развивающуюся область знания. Термин «гендер» обозначает совокупность понятий и норм поведения, которые обычно ассоциируются с лицами мужского и женского пола. В основе гендера лежит идея о том, что важны не только биологические и физические различия между мужчинами и женщинами, но культурное и социальное значение, которое общество придает этим различиям.

Понятие «гендер» вошло в современную лингвистику гораздо позже, чем в другие гуманитарные науки, а именно во второй половине XX столетия. В это время получило развитие феминистское движение, которое носило первоначально социальный характер. Постепенно данная проблема стала проявляться и в других сферах науки, в частности, в языкознании.

Первые регулярные гендерные исследования в отечественной лингвистике стали проводиться в конце 80 — начале 90-гг. XX в. и уже с середины 90-х стали развиваться бурными темпами. Появилась новая отрасль отечественного языкознания — лингвистическая гендерология (или гендерная лингвистика).

Особое место в гендерной лингвистике занимает фразеология. Фразеологический фонд язы-

ка дает возможность понять характерные особенности национальной картины мира, запечатленной в знаковой системе вторичной номинации с помощью метафор, сравнений, символов, стереотипов, эталонов. Изучая фразеологию, мы можем узнать о быте народов, об их традициях и обычаях, моральных и нравственных установках. Это делает фразеологию весьма перспективной и многообещающей областью с точки зрения гендерных исследований.

Среди работ, посвященных гендерным исследованиям в области фразеологии необходимо отметить монографию В.Н. Телии, которая включает раздел об отражении культурного концепта «женщина» в русской фразеологии [4]. Изучению библейской фразеологии современного французского и русского языков посвящена работа Г.В. Беликовой [1, с. 19–20]. Актуальную проблему лексикографического описания гендера на материале фразеологии английского языка решает в своей диссертации О.А. Васькова [2].

Первым фундаментальным исследованием, направленным на изучение гендерного фактора во фразеологии, принято считать монографию И.В. Зыковой «Способы конструирования гендера в английской фразеологии» [3]. Исследователь объединяет два передовых направления современной лингвистики, а именно, когнитивную и гендерную лингвистику, и вводит целый ряд терминологических обозначений для тех лингвистических явлений и понятий, которые были впер-

вые установлены в ходе этого исследования, так как понятийный аппарат лингвогендерологии еще недостаточно разработан.

В своей работе, сопоставляя фразеологизмы с маскулинной гендерной референцией в английском и русском языках, мы опираемся на методологию и терминологический аппарат, разработанные в монографии И.В. Зыковой.

Нам представляется, что гендерный подход открывает новые возможности для исследования фразеологического фонда любого языка. Однако изучение реализации гендерного фактора во фразеологии затруднено ввиду отсутствия четких критериев отбора фразеологического материала и «нейтрализации грамматической категории рода у ФЕ, что обусловлено их сложной семантической структурой» [3, с. 21]. В своей монографии И.В. Зыкова выделяет «двуплановую маркированность английских фразеологизмов» [3, с. 23], а именно план выражения и план содержания, и определяет два принципа отбора ФЕ для изучения реализации гендерного фактора: семантический и структурный. Семантический принцип основан на дефинициях фразеологизмов, в которых присутствуют слова, указывающие на лицо мужского или женского пола. Структурный принцип подразумевает наличие в структуре фразеологизма слов, обозначающих лицо мужского или женского пола. В основу своего исследования И.В. Зыкова положила второй принцип. На наш взгляд, ученый таким образом сужает семантический принцип отбора ФЕ, сводя его только к отбору на основании дефиниций. В настоящем исследовании, мы придерживаемся мнения О.А. Васьковой и считаем, что «гендерную специфику ФЕ определяет не только и не столько наличие лексических и семантических гендерных “маркеров”» [2, с. 32], сколько их потенциал реализовывать в сознании общества гендерные стереотипы и накладывать ограничения на употребление ФЕ по отношению к референтам мужского или женского пола.

Таким образом, мы принимаем следующие критерии отбора материала для нашего исследования:

1) наличие лексических единиц, называющих лицо мужского пола (по Васьковой формально-структурный критерий): boys will be boys, odd man out, Tom Tailor; мальчик резвый, кудрявый, влюбленный, хват парень, дядя Степа и т.д.;

2) маскулинную референцию в дефиниции фразеологизма, т.е. семантический критерий:

if you say that a man thinks he is God's gift or God's gift to women, you mean that he behaves as if all women find him attractive, and you find this very irritating (CCDI, 249); жгучий брюнет – мужчина с иссиня-черными волосами, молодой человек – о юноше, холостом мужчине.

В качестве гендерных маркеров плана содержания английских и русских фразеологизмов в соответствии со вторым критерием зафиксированы разнообразные существительные, определяющие то или иное состояние, роль, признак, качество, функцию лиц мужского пола. Например: a red coat – «красный мундир», английский солдат, beer belly – мужчина с большим животом; гарнизонная крыса – военнослужащий в гарнизоне, спутник жизни – о муже, мышинный жеребчик – молодящийся пожилой мужчина, старик, увлекающийся ухаживанием за женщинами. Следует отметить, что количество подобных ФЕ в русском языке крайне ограничено по сравнению с английским, так как дефиниции в подавляющем большинстве случаев ориентированы на человека в целом.

Что касается плана выражения гендерно маркированных ФЕ, отобранных по семантическому критерию, то он в большинстве случаев остается гендерно немаркированным: an ass with two panniers шутил. – «осел с двумя корзинами», мужчина, идуший под руку с двумя женщинами (осел – гендерно немаркированное существительное), бабий хвост – мужчина, увлекающийся ухаживанием за женщинами; а также слова, которые обозначают действие, состояние и т.д., характеризующие и относящиеся к «антропологической» сфере. Сюда мы относим глагольные английские ФЕ, касающиеся, в основном, ухаживания и женитьбы, например: dance attendance on smb. – увиваться, бегать за кем-либо, marry money – жениться на деньгах, выйти замуж за богатого, rob the cradle – «обокрасть колыбель», жениться на ком-либо значительно моложе; и ряд русских ФЕ: держаться за бабулю юбку – быть в полном подчинении у женщины, бегать за каждой юбкой.

Исследование И.В. Зыковой гендерно маркированных ФЕ, отобранных по первому критерию, показало, что набор лексем, которые являются гендерными маркерами плана выражения идиом, может быть представлен четырьмя группами: 1) антропометрическими лексемами (АЛ), которые включают в себя 11 гендерных лексичес-

ких оппозиций, а именно: boy-girl, man-woman, maid/maiden-fellow/guy/lad, Mr-Mrs-Miss, male-female, gentleman-lady, lord/master-mistress, knight/chevalier-dame, king-queen, prince-princess, duke-duchness; 2) терминами родства, состоящими из 7 гендерных оппозиций, обозначающих семейно-родственные отношения: mother-father; daughter-son, sister-brother, aunt-uncle, wife-husband, grandmother-grandfather, widow-widower; 3) антропонимическими лексемами (именами собственными (ИС)); 4) агентивными существительными.

К плану содержания гендерных маркеров ФЕ Зыкова относит: а) слова, обозначающие либо лицо мужского, либо лицо женского пола, как правило, это такие слова, как "man", "young man", "woman", "girl", "wife", "male" и т.д. а также местоимения "he", "she": а) Jack the Lad – (British, informal, old-fashioned) a confident and not very serious young man who behaves as he wants to without thinking about other people; б) слова, обозначающие человека вообще без учета его половой характеристики, например: "person", "someone", "you" и т.д.

В своей статье мы фокусируем внимание на материале, отобранном по формально-структурному критерию.

Таким образом, в первую группу входят следующие ФЕ с АЛ, выступающими в качестве гендерных маркеров в обоих сопоставляемых языках, например: knight of the pen, man of the cloth, gentleman's gentleman, lord of creation, Mr. Big, nature boy, my good fellow, джентльмен удачи, мальчик с пальчик, хват парень, prince charming, king Log, chevalier of industry, рыцарь чести, правды, справедливости, как словно удельный князь, сам себе хозяин.

Исследование фразеологизмов с АЛ позволяет распределить их на две подгруппы:

а) ФЕ, относящиеся только к референтам мужского пола, например: lord of creation, best man, the Iron Duke, Mr. Right; молодой человек, мальчик с пальчик.

Входящие в эту подгруппу фразеологизмы обладают полной гендерной маркированностью, так как гендерные маркеры присутствуют как в структуре, так и в семантике ФЕ.

б) интергендерные идиомы, т.е. ФЕ, относящиеся к референтам как мужского, так и женского пола, например: a white man – порядочный, честный человек, an advance man – помощник кандидата, выезжающий заранее в места будущих

выступлений; кощей бессмертный – очень худой человек, рыцарь на час – слабовольный человек, живущий благородными порывами.

Отличительной чертой интергендерных английских фразеологизмов является присутствие в их структуре вариантных АЛ, т.е. АЛ с обозначением как мужчин, так и женщин: companion man (or woman); a slip of a boy (or a girl). В русском языке также зафиксировано подобное явление: хозяин жизни, своей судьбы (хозяйка своей жизни, судьбы); сам себе хозяин (сама себе хозяйка).

В обоих сопоставляемых языках прослеживается нейтрализация гендерной характеристики мужской АЛ, например: hail fellow well met – человек, находящийся со всеми в дружеских отношениях; сам себе хозяин – о том, кто ни от кого не зависит (дефиниция ФЕ направлена в целом на человека и может употребляться как к лицам мужского, так и женского пола).

в) ФЕ с женскими АЛ для обозначения референтов-мужчин, например: an old woman пренебр. «старая баба», робкий, суетливый человек (о мужчине); ladies' man – дамский угодник; the answer to a maiden's prayer разг. шутл. – «мечта девушки», красивый холостяк, завидный жених; a Miss Nancy разг. – неженка, «девчонка» (о мальчике, юноше); кисейная барышня, базарная баба, как красная девица. Необходимо отметить, что в большинстве случаев такие фразеологизмы имеют отрицательную коннотацию в обоих языках.

Вторая группа представлена следующими фразеологизмами: духовный отец, sworn brothers, a grass widower, zoo daddy, a hen-packed husband, соломенный вдовец и др. Особенностью данной группы является то, что в обоих сопоставляемых языках встречаются фразеологизмы, семантическими центрами которых являются термины родства с обозначением женщины: mamma's darling (a boy who is indulged or spoiled by his mother), mother's darlings make but milksop heroes, a hen-packed husband, маменькин сынок. Резко отрицательная оценочность их семантики является характерной чертой подобных ФЕ. Употребление женских терминов родства в структуре ФЕ по отношению к представителю мужского пола несет пренебрежительное отношение к мужчине.

Первые две группы представляют собой закрытые системы гендерных оппозиций, так как количество входящих в них лексем фиксировано [3].

Третья группа гендерных маркеров, относящихся к антропонимам, представляет свободную

систему, так как допускается замена одного из компонентов в зависимости от ситуации, и набор имен собственных может быть расширен или дополнен.

С учетом классификации И.В. Зыковой все фразеологизмы из нашего материала распределены на четыре группы по характеру и употреблению антропонима:

1) ФЕ, не относящиеся к конкретному денотату, примеры: Tom, Dick and Harry, square John. В русском языке не выявлено примеров.

ИС, участвующие в образовании идиом данной группы, относятся к неопределенному количеству денотатов. ИС трех остальных групп фразеологизмов подразумевают одного конкретного денотата.

2) ФЕ с именами, прототипами которых являются реально существовавшие (существующие) личности. В данную подгруппу входят, прежде всего, прозвища-фразеологизмы, например: big-hearted Arthur (прозвище британского комедианта Arthur Askey), big Jack (прозвище английского футболиста Jack Charlton); Teddy boy разг. – стиляга, (Teddy уменьшительное от Edward; по имени английского короля Эдуарда VII, отличавшегося своеобразной манерой одеваться); а Beau Brummel – “красавчик Браммель”, щеголь, денди, франт, (Дж. Б. Браммел (G.B. Brummel, 1778–1840)) – знаменитый денди своего времени; Александр Великий; Владимир красное солнышко.

3) ФЕ с именами и фамилиями мифологических героев и библейских персонажей: Adam’s apple, (по библейскому преданию – это кусок яблока, предложенного Адаму Евой и застрявшего у него в горле); в костюме Адама.

4) ФЕ с именами литературных героев: а Peter Pan (в первом значении) – по имени мальчика, персонажа пьесы Дж. Барри; дядя Степа – заглавие детского стихотворения С. Михалкова.

Значительной фразеологической активностью в нашем материале обладает английское ИС – Thomas. Это имя встречается в составе шести ФЕ, а именно: а Peeping Tom; Tom, Dick and Harry; Tom Tailor; Tom Thumb; Tom fool; Tommy Atkins; more (people) know Tom Fool than Tom Fool knows.

Как видно из примеров, все ФЕ употреблены в сокращенной форме и один фразеологизм в уменьшительно-ласкательной (Tommy). Сокращенные формы ИС обладают большей экспрессивностью и эмоциональной окраской, чем полные формы имен, что делает их перспективным материалом для образования фразеологизмов.

Несмотря на то, что этимологическое значение ИС не оказывает никакого влияния на функционирование имени в языке, для понимания фразеологизма происхождение того или иного имени может иметь решающее значение. Обратимся к происхождению имени Thomas. Древне-греческое мужское имя Томас происходит от библейского Фома. Фома – один из двенадцати апостолов, который не верил, что Иисус воскрес из мертвых, пока не увидел на руках его ран от гвоздей и не приложил руки к ребрам его. Сопоставляя этимологию ИС и значение фразеологизмов можно сделать вывод, что выбор данного имени является не случайным, а образ Фомы служит прототипом и выступает в качестве мотивирующей базы идиом: Фома неверующий, а doubting Thomas.

Четвертая группа представлена агентивными существительными, которые обозначают названия профессий и должностей, воинских званий, занятий, носящих регулярный характер. В нашем материале к данной группе относятся следующие фразеологизмы: sky pilot, an old-field preacher, крылатый всадник, воздушный извозчик, холодный сапожник, псовый охотник, мастер на все руки и др. Агентивные существительные образуют свободную систему гендерных маркеров. Принадлежность данных лексем к маскулинному аспекту культуры отличается неустойчивым характером и зависит от исторической традиции. В ходе исторических изменений агентивные лексемы в большей степени подвержены процессу “гендерной генерализации” [3, с. 26] и изменению гендерного статуса.

Итак, как показало наше исследование, гендерные особенности фразеологизмов с маскулинной референцией можно изучать, исходя из их распределения по двум критериям: семантическому и формально-структурному. Количество ФЕ, отобранных по формально-структурному принципу как в английском, так и в русском языках, значительно превышает количество ФЕ по семантическому критерию. Анализ гендерно маркированных фразеологизмов, распределенных на группы по формально-структурному критерию, выявил значительные семантические сходства в обоих сопоставляемых языках. Также зафиксированы ФЕ, обладающие полной гендерной маркированностью.

#### Библиографический список

1. Беликова Г.В. Библейская фразеология современного французского и русского языков в па-

радикале гендерного анализа // Гендер: язык, культура, коммуникация. Материалы первой международной конференции. 25–26 ноября 1999. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 19–20.

2. Васькова О.А. Гендер как предмет лексикографического описания: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 171 с.

3. Зыкова И.В. Способы конструирования гендера в английской фразеологии. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 232 с.

4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

УДК 882.09  
Б 273

Н.Н. Баскакова

**ПАРЕМИИ В СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
(на материале повествовательной прозы А.И. Левитова  
и Н.Н. Златовратского)**

*Пословицы и поговорки представляют собой структурно-семантически организованную систему. Они фиксируют константы сознания и культуры, значимые для всех носителей данного языка, определяют систему оценок окружающего мира, являются единицами, позволяющими выделить и проанализировать базовые концепты.*

**Ключевые слова:** концепт, паремии, фразеологические конфигурации.

Паремии в повествовательном дискурсе обладают полифункциональностью, которая обусловлена тесным структурно-семантическим взаимодействием пословиц и поговорок с компонентами художественного текста, обладающего определенной жанровой спецификой, нарративными признаками, когнитивными и коммуникативно-прагматическими свойствами [7, с. 113].

Паремии являются смысловыми доминантами текста и выражают сквозные мотивы в произведениях писателей, идеологические взгляды которых совпадают. Тема народа объединяет творчество ряда авторов, среди которых А.И. Левитов и Н.Н. Златовратский. Народнические воззрения Н.Н. Златовратского наложили яркий отпечаток на все его творчество, которое было посвящено проблеме народа. Многие произведения Златовратского носили обличительный характер, вскрывали бесправное экономическое и социальное положение крестьянства после реформы 1861 года.

А.И. Левитов также посвятил свое творчество теме народа. Но в отличие от Златовратского его нельзя назвать писателем, идеализирующим народ. Часто левитовский «народ» поражает читателя своим нравственным падением и никаких симпатий не вызывает.

Выявление образных рядов на межтекстовом уровне помогает определить сходства и различия

индивидуально-авторского использования пословиц и поговорок. Доминирующим в концептосферах художественной прозы обоих авторов являются концепты «Народ» и «Религия», которые вербализуются прежде всего средствами лексики и фразеологии, в том числе паремииологии. Концепт «Религия» представлен в произведениях обоих авторов. Религия с древнейших времен была объединяющим элементом, важной составляющей народной жизни. На протяжении многих веков религия и народ были неразрывны.

Основу, ядро концептуального поля составляют устойчивые фразы и лексика религиозного характера: *Господи благослови, Господь, молитва, Христа ради, Четы-Минеи, старец, Бог даст и др.* Религиозная лексика раскрывает здесь понятие соборности. Нередко авторы включают цитаты из Священного Писания, богослужебных книг: *Благодать Господня буди с вами, кара Господня, ни на йоту, нести свой крест, никто, как Бог, Бог знает.*

Сквозными являются метафорические образы, представленные в заголовках произведений рассматриваемых авторов: *Накануне Христова дня* (Левитов) и *Канун великого праздника* (Златовратский). Пасха – символ жизни и величайший праздник для любого христианина. В обоих произведениях праздник Пасхи является центральным событием произведения, вокруг которого

развиваются события. Авторские обороты сохраняют ассоциативные смысловые связи с общеизвестными фразеологизмами, крылатыми выражениями.

В произведениях Н.Н. Златовратского паремии употребляются в качестве основных художественно-выразительных средств изображения характеров, которые представлены писателем через их речь, насыщенную пословицами и поговорками в сочетании с просторечной и диалектной лексикой.

Писатель создаёт речевые характеристики с учётом социальной принадлежности героев романа. Речь крестьян существенно отличается от речи представителей интеллигенции. Основу речи персонажей-крестьян составляют паремии, разговорно-просторечная и диалектная лексика.

Для речи деревенского мещанства характерна смесь крестьянского просторечия с общественно-экономической терминологией (*операция, банк, аренда, капитал*). В ключевых фразеологических конфигурациях пословицы и поговорки, являясь составной частью речи персонажей романа, ярко характеризуют их внутренний мир, взаимоотношения, помогают понять поступки: *К людям ближе – счастье крепче; Ум хорошо, а два лучше; На людей и смерть красна*.

А.И. Левитов же использует паремии в речи рассказчика. Его излюбленной формой повествования является сказовая форма, т.е. перволичный нарратив, где авторская оценка характеров, внутреннего мира персонажей, их поступков содержится в речи сказителя. Речь рассказчика всегда ярка, максимально приближена к народной: насыщена пословицами и поговорками, бранной, грубо-просторечной лексикой, диалектизмами: *Пуxu бы лебединого под себя наклал, ежели бы знал, что упадет он; напилась зюзя зюзей*. Употребление личных имен героев с суффиксом -к-, содержащим оттенок фамильярности, раскрывает либо негативное отношение автора к описываемым персонажам: *вот ведь купеческий сын, а имени другого никто ему не давал, кроме как Никишка; И у нас так-то: Никишка потерял, Липатка нашёл*.

У обоих писателей широко используются индивидуально-авторские преобразования паремий, которые обусловлены эстетическими принципами творчества писателя, спецификой его языковой личности.

А.И. Левитов чаще использует такие приемы преобразования паремий, как расширение и за-

мена компонентного состава. Примерами расширения компонентного состава служат следующие паремии: *Собака налетает, ветер по полю разнесет* (ср. *Собака лает, ветер носит* 'не стоит обращать внимание на чьи-либо слова, сплетни, слухи'); *Зверь на него красный, как на ловца, со всех сторон повалил* (ср. *На ловца и зверь бежит* 'человеку попадает именно тот, кто нужен в данный момент, то, что нужно'). Примером замены компонентного состава паремий могут служить следующие устойчивые фразы: *Обеими руками жар загребать* (ср. *Чужими руками жар загребать* 'присваивать результаты чужого труда'); *Нашла дога на догу* (ср. *Нашла коса на камень* 'один другому ни в чем не хочет уступить').

Н.Н. Златовратский при преобразовании пословиц и поговорок отдаёт предпочтение такому приему, как замена компонентного состава. Например: *Округа клином не сошлась* (ср. *Свет клином не сошелся* 'желаемое, кажущееся незаменимым, может быть заменено'); *Сора из дому не вынесет* (ср. *Сору из избы не вынесет* 'скрывать ссоры, дразни').

Таким образом, паремии являются важным средством организации повествовательного текста у обоих авторов. При активном участии пословиц и поговорок отражается авторская позиция, формируется идиостиль писателя. С помощью устойчивых оборотов репрезентируется концептуальное содержание произведений. Полифункциональность паремий проявляется в тесном структурно-семантическом взаимодействии паремий с языковыми единицами других уровней – лексического, морфологического, синтаксического.

#### Библиографический список

1. *Болотнова Н.С.* Методика анализа концептуальной структуры художественного текста // Слово – сознание – культура: сборник научных трудов / сост. Л.Г. Золотых. – М., 2006. – С. 309–318.
2. *Златовратский Н.Н.* Устои. История одной деревни. – М.: Госуд. изд-во худ. литературы, 1951. – 537 с.
3. *Левитов А.И.* Накануне Христова дня // Русские повести XIX века (60-е гг.). – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – С. 435–485.
4. *Мелерович А.М. Мокиенко В.М.* Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 1997. – 864 с.



5. Словарь русских пословиц и поговорок / сост. В.П. Жуков. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 535 с.

6. Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь / Под ред.

Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. – М.: Русский язык, 1988. – 272 с.

7. Фокина М.А. Фразеология в русской повествовательной прозе XIX–XX веков. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 378 с.

УДК 801.1

В.М. Бурунский

## ТРАНСФОРМАЦИИ, ПРЕТЕРПЕВАЕМЫЕ КЛИШЕ В РЕЧИ

*Настоящая статья посвящена проблеме трансформации речевых клише. Семантические и синтаксические особенности накладывают некоторые ограничения на варьирование данных образований. Трансформация клише прежде всего связана с намеренным искажением данных устойчивых комплексов. Варьирование клише основано на омофонии, паронимии и изменении порядка слов.*

**Ключевые слова:** речевое клише, трансформации, омофония, паронимия, изменение порядка слов.

В современном языкознании речевые клише рассматриваются преимущественно как стандартные образования, функционирующие, подобно фразеологизмам, на лексическом и синтаксическом уровнях языковой системы.

Суммируя основные свойства речевых клише, описанные различными исследователями, можно выделить следующие характеристики интересующих нас образований: структурная устойчивость, регулярность употребления, воспроизводимость в готовом виде, закреплённость за стандартными ситуациями, анонимность употребления, краткость формы.

В классе речевых клише правомерно выделить единицы, противопоставленные по принципу принадлежности к определённому уровню языка. Клише лексического уровня соотносены с единицами языка и выполняют номинативную функцию: «souligner la nécessité»; «strict nécessaire»; «le déficit budgétaire». Клише синтаксического уровня соотносены с единицами речи и выполняют коммуникативную функцию: «Bonne nuit!»; «Mon Dieu!»; «Quoi de neuf?».

Единицы, входящие в класс речевых клише, могут быть противопоставлены по структурным и семантическим критериям. Невозможно не обратить внимание на то, что в фонде речевых клише наряду с раздельнооформленными единицами («Bonne chance!»; «C'est ça!») встречаются цельнооформленные, т.е. эквивалентные слову образования («Attention!»; «Bonjour!»). Планом выражения речевых клише служит либо раздельнооформленное словосочетание («fait sans

précédent»; «le déficit budgétaire»), либо предложение («Quel bon vent?», «Pas de problème»). Нельзя не заметить и то, что в классе речевых клише обнаруживаются как семантически преобразованные единицы («Ce n'est pas le Pérou!»; «Tu parles, Charles!»), так и образования, которым не свойственно семантическое переосмысление компонентов («Bonne journée!»; «C'est comme tu dis»).

Отдельные семантические типы речевых клише обладают эмотивным значением и высокой степенью образности: «Chaud devant!»; «Bon sang!»; «Mon Dieu!». В других группах речевых клише данные характеристики либо полностью отсутствуют («Quoi de neuf?», «normaliser les relations»), либо едва ощутимы («source bien informée»; «strict nécessaire»).

К сожалению, пока можно констатировать, что в разработке теории клише существует множество пробелов. Отсутствует материал наблюдений над конкретными примерами образований и функционирования клише, не проведено отграничение клише от фразеологизмов, пословиц, междометий, авторских оборотов.

В настоящей статье речевые клише рассматриваются во взаимосвязи с текстом, в котором они употребляются. Цель исследования – изучение возможностей варьирования клише в коммуникативном акте.

Под варьированием (вариативностью, варианностью) в языкознании понимают «способность одной и той же единицы языка выступать в различных модификациях» [1, с. 3].

Узуальный характер речевых клише, способствующий их устойчивости, накладывает лекси-

ко-семантические и грамматические ограничения на сочетаемость компонентов и варьирование данных образований. К примеру, в клишированном словосочетании номинативного типа «*grix compétitifs*» («конкурентоспособные цены») второй компонент не может быть заменен близким по значению прилагательным *concurrentiel*, хотя в данном случае было бы логичнее употребить прилагательное *concurrentiel*, «так как не соревнование, а конкуренция между монополиями определяет цены на их внутреннем рынке» [2, с. 6].

Варьирование клише коммуникативного характера либо совершенно невозможно («*mille bombes!*»; «*par exemple!*»), либо превращает подобные языковые образования в переменные неклишированные сочетания слов («*ma parole!*» → *mes paroles*; «*tu parles!*» → *nous parlons*).

Однако нельзя не заметить, что довольно часто форма клише искажается намеренно с целью создания игры слов, иронии, каламбура или иных стилистических эффектов. Разумеется, при этом почти всегда клише как таковое исчезает, остается лишь некоторое подобие его, иногда даже лишённое формы клише. Лидером в использовании игры слов во французской прессе является сатирический еженедельник «*Le Canard enchaîné*». Анализ заголовков данного издания, а также примеров варьирования клише в рекламе, художественной литературе, разговорной речи позволил нам выявить основные модели трансформации речевых клише.

Намеренная трансформация речевых клише может быть основана на омонимии. Если собственно омонимия встречается в заголовках газет достаточно редко, то омофония, ее подвид, более употребительна.

Речевое клише «*Chaud devant!*» («Будет жарко!») подверглось трансформации на страницах «*Le Canard enchaîné*» и появилось в виде заголовка «*Show devant*» [Le Canard enchaîné, 07.11.2007]. В данном случае происходит графическое и фонетическое искажение формы клише путем замены французского слова «*chaud*» на частичный омофон «*show*», имеющий английское происхождение. С семантической точки зрения, слово «*show*» употреблено в ироническом значении – «появление на публике (о политических деятелях)». Статья под этим трансформированным заголовком посвящена Н. Саркози и его «гиперактивности», которая, по мнению автора публикации, не приводит к результатам. Действия

президента, с точки зрения журналиста, больше похожи на «шоу», чем на реальную работу.

Варьирование клише «*Chaud devant!*» встречается и в другом заголовке популярного журнала. Статья под заголовком «*Tôt devant!*» [Le Canard enchaîné, 28.05.2008] также посвящена нынешнему президенту Франции, который, как отмечает автор статьи, встает в четыре часа утра, т.е. раньше, чем вся остальная Франция.

Речевое клише «*Chaud devant!*» послужило также основой для анекдота, в котором форма клише с помощью игры слов преобразуется в свободное неклишированное словосочетание: «*l'avertissement météo dispensé en Afrique, sous la forme: «mesdames et messieurs, nous attirons votre attention sur le risque de voir souffler simoun et sirocco de façon soudaine et désagréable»»*. Данное сообщение приобретает следующую форму: «*deux vents chauds: chaud devant!*» [7].

С помощью омофонии могут модифицироваться клише номинативного типа. Так, устойчивое словосочетание «*laisser son nom dans l'histoire*» видоизменяется в цитате, которая журналистами «*Canard enchaîné*» якобы приписывается Ж. Шираку: «*Cette fois c'est sûr, je laisserai... mon non dans l'Histoire!*» [Le Canard enchaîné, 01.06.2005]. В цитате слово «*nom*» трансформируется в созвучное «*non*». В данной статье речь идет о знаменитом голосовании Франции против принятия единой европейской конституции.

На аналогичном принципе строится рекламный слоган шоколада «*Meunier*»: «*Idée toute fête*» [4, p. 128]. Трансформации в данном случае подверглось номинативное клише нефразеологического характера «*idée toute faite*». В данном случае «*faite*» преобразовалось в омофон «*fête*».

В основном же варьирование речевых клише основывается на паронимии. К примеру, речевое клише «*du tac au tac*» – «метко ответить; ответить тем же» часто преобразуется на основе этого приема: «*Chirac – Blair: Du Tac au Pac*» [Le Canard enchaîné, 15.06.2005] (PAC – *politique agricole commune*); «*Du tac aux tacle!*» [Le Canard enchaîné, 12.07.2006]; «*Du tac au doc*» [Le Canard enchaîné, 27.09.2006]. В приведенных примерах первая часть клише остается неизменной, а вторая подвергается трансформации. Заголовок статьи «*Du temps aux tanks*» [Le Canard enchaîné, 02.08.2006] основан на преобразовании обоих компонентов клише.

Заголовок «**Quoi de neuf?**» [Le Canard enchaîné, 28.09.2005] является паронимическим вариантом клише-вопроса «Quoi de neuf?». В данном случае путем замены заглавной буквы слово «neuf» меняется на «meuf» (арготический «верлановский» вариант слова «femme»). В статье под этим заголовком журналист иронизирует по поводу слишком большого количества женщин, которые собираются баллотироваться на пост президента Франции.

Образованное от рекламного лозунга речевое клише «**Bonjour les dégâts!**» подвергается изменению на страницах французской прессы. Пример трансформации мы встречаем в заголовке: «**Bonjour, les dībats!**» [Le Canard enchaîné, 15.11.2006]. Как видно из примера, искажение клише происходит посредством замены согласной в середине слова. В другом примере «Le premier forum de l'UMP a fait «pschitt». **Bonjour, les débats de plafond!**» [Le Canard enchaîné, 13.12.2006] преобразование клише происходит посредством замены согласной в середине слова «débats» и добавления элемента. С другой стороны, мы можем рассматривать это новообразование как преобразование фразеологизма «bas de plafond» – «глупый; невысокого полета». В этом смысле уже слово «bonjour» является добавочным элементом. В результате «двойная» трансформация плана выражения речевого клише приводит к усилению негативного значения, уже имевшего место до трансформации клише.

Паронимическое изменение плана выражения и содержания клише эмотивного характера «**Ras-le-bol!**» встретилось нам в заголовке «**Libéral'bol**» [Le Canard enchaîné, 28.05.2008]. В этом заголовке к исходной форме клише добавляется два начальных слога. В результате трансформации данный контекст приобретает дополнительную негативно-оценочную коннотацию, связанную с отрицанием либеральных ценностей, принятых в европейском обществе. В статье автор высказывает опасение, что либерализация экономики может привести к необратимым последствиям для Франции.

В трансформациях клише, основанных на паронимии, имена нарицательные часто заменяются именами собственными. Так, заголовки «**Bush adresse ses feux de bonne année**» и «**Avec nos sincères Condoleezza!**» [Le Canard enchaîné, 26.01.2005] являются трансформацией традиционных формул эпистолярного и официально-дело-

вого стилей «**vœux de bonne année**» и «**avec nos sincères condoléances**». В первом заголовке «vœux» меняется на созвучное «feux», а во втором – «condoléances» трансформируется в имя госсекретаря США «Condoleezza» (Кондолиза Райс). В статье говорится о планах американского руководства на 2005 год, представленных президентом США в своем докладе. Основываясь на игре слов, автор статьи показывает, что дружелюбная политика Д. Буша таит в себе военные угрозы.

Название статьи «**Gordon, s'il vous plaît**» [Le Canard enchaîné, 30.05.2007] – трансформация речевого клише «**Pardon, s'il vous plaît**». В данном заголовке формула извинения «Pardon» заменяется на имя премьер-министра Великобритании Брауна «Gordon» («Гордон»). В результате преобразований формула извинения трансформируется в обращение.

Заголовок «**Katsav qui peut!**» [Le Canard enchaîné, 31.01.2007] является трансформацией речевого клише побудительного характера «**Sauve qui peut!**». В данном случае глагол «sauver» в императиве заменяется на созвучное имя собственное «Katsav» (Кацав), вследствие чего сложносочиненное предложение преобразуется в выделительную конструкцию. Статья посвящена ныне бывшему президенту Израиля М. Кацаву, который обвинялся в сексуальных домогательствах и изнасиловании. Эффект игры слов строится на двойной актуализации значения клише. С одной стороны, автор каламбура призывает опасаться президента. С другой стороны, журналист подчеркивает, что данный политик позволяет себе то, что не могут другие.

Популярное среди футбольных болельщиков речевое клише «**Ce n'est pas le guy roux!**» (Guy Roux – имя известного французского футбольного тренера) является трансформированным вариантом клише фразеологического характера «**Ce n'est pas le Pérou**» [7]. Трансформированное клише употребляется болельщиками в тех случаях, если они недовольны результатами команды и деятельностью тренерского штаба.

Клише «**Ce n'est pas le Pérou**» послужило основой для образования устойчивого выражения, употребляемого в рыбацкой среде. Рыбаки, надеявшиеся на солидный улов, а поймавшие пескариков, восклицают: «**Ce n'est pas le mérou!**» [7].

Модификация речевого клише может строиться на принципе изменения порядка слов. Например, название радиопередачи на политические темы

«**A dire vrai**» является трансформацией метаязыкового клише «à vrai dire» («по правде говоря»). С помощью каламбура, основанного на изменении порядка слов, подчеркивается претензия журналистов на правдивое изложение фактов. Подобное употребление встречается и в художественной литературе: «**A dire vrai**, il ne l'avait pas souhaitée, mais on n'érprouvait aucun regret» [3, p. 281].

Резюмируя сказанное, отметим, что варьирование клише с помощью каламбура может быть основано на омонимии (омофонии), паронимии, а также на изменении порядка слов. В трансформациях клише, основанных на паронимии, имена нарицательные могут быть заменены именами собственными.

Несмотря на утверждения о неразложимости и неварьируемости клише, в речи данные образования все же подвержены определенным трансформациям. Как было сказано, границы варьируемости клише невелики и связаны, прежде всего, с намеренным искажением речевого стереотипа для создания игры слов или иных стилистических эффектов. Очевидно, что трудно ожидать

от закрепленного узусом за определенной ситуацией и краткого по форме устойчивого образования серьезных структурных изменений. Таким образом, узуальный характер речевых клише и особенности синтаксического оформления накладывают некоторые ограничения на способность трансформации данных образований.

#### Библиографический список

1. *Бондаренко В.Т.* Варьирование устойчивых фраз в русской речи. – Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 1995. – 151 с.
2. *Минова Н.П.* Новообразованные устойчивые словосочетания во французском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: 1987. – 16 с.
3. *Chattam M.* In Tenebris. – P.: Edition Michel Lafon, 2002. – 600 p.
4. *Grunig B.-N.* Les mots de la publicité (L'architecture du slogan). – P.: Presses du C.N.R.S., 1990. – 255 p.
5. <http://www.canardenchaine.fr>.
6. <http://www.lepoint.fr>.
7. <http://www.expressio.fr>.

А.Г. Волкова

### ПОЭЗИЯ ДЖОРДЖА ГЕРБЕРТА И ПАСХАЛЬНЫЕ БОГОСЛУЖЕНИЯ: ПРОБЛЕМА СООТВЕТСТВИЙ

Стихотворения английского поэта Джорджа Герберта (1593–1633) пронизаны библейскими мотивами и сюжетами. Однако в поэзии Герберта восприятие библейского текста часто идет через призму литургической практики Западной Церкви. Наиболее четко это прослеживается в первых десяти стихотворениях второй части («Церковь» – The Church) поэмы «Храм» (The Temple) [7]. Эти стихотворения иногда прямо, но чаще косвенно цитируют элементы богослужений так называемого Пасхального Триденствия (то есть Четверга, Пятницы и Субботы Страстной Недели). Таким образом, восприятие поэтом новозаветных событий (Страстей и Воскресения Христа) опосредуется литургией Церкви.

Стэнли Фиш в своем анализе поэмы Герберта приходит к выводам о связи композиции поэмы и порядка катехизации в Западной Церкви. Он выделяет литургические соответствия между структурой катехизации и структурой поэмы (в скобках даны названия стихотворений Гербер-

та): «от докрещальной подготовки (в «Церковном крыльце») к крещению, ... к первому Причастию («Алтарь») ... далее следует период более углубленной подготовки и второе Причастие («Любовь III») и все завершается вступлением в «Церковь Воинствующую»» [3, с. 109–110].

Если продолжить мысль исследователя, то можно предположить, что это введение в Церковь Воинствующую или в Церковь верных не может произойти без переживания верующим событий Страстной недели и Пасхи – центральных событий в жизни христианина и Церкви. В поэме Герберта читатель-катехумен входит с «Церковного крыльца» в «Церковь» и сразу оказывается перед «Алтарем», что невозможно с архитектурной точки зрения, однако оправдано и закономерно именно с позиций катехизации и литургии. Стихотворение «Алтарь» обращает на себя внимание прежде всего своей особой графической оформленностью: оно повторяет форму алтаря (жертвенника), на котором в христианстве приносится бескровная жертва. Важный эле-

мент богослужения Страстного Четверга в Западной Церкви – это ритуальное снятие покровов с алтаря или обнажение алтаря: «Обряд *denudatio altaris*... аллегорически понимается как оставленность Иисуса, одеяния Которого похищены» [1, с. 155]. В поэме Герберта алтарь тоже оказывается обнаженным, ожидающим Страстной Пятницы, когда не совершается Евхаристия. Великий Четверг – первый день Пасхального Триденствия, важнейшего времени в литургическом году. Именно этот важный день в поэме Герберта оказывается как бы первым днем пребывания читателя-катехумена в Церкви.

Следующие стихотворения посвящены событиям Великой Пятницы и Великой Субботы. Особое внимание Герберт уделяет Страстям Христовым, и здесь важно вспомнить порядок богослужения Страстной Пятницы: «служение Слова с торжественными прошениями; поклонение Кресту; причащение... Поклонение Кресту... со временем стало украшаться гимнами, из числа которых доньяне выделяются *improperia*... древняя серия «обличительных слов», обращенных Господом к своему неблагоприятному (еврейскому) народу... Состояла из 12 стихов, которые во время поклонения Кресту антифонно исполнялись двумя хорами. Девять стихов имели припев «*Popule meus, quid feci tibi*» («Народ мой, что я сделал тебе?»))» [1, с. 157]. Соответствие стихотворения «Жертва» обличительным речам Иисуса, которые читаются в Страстную Пятницу, было отмечено многими исследователями [5, с. 24]. Рефрен стихотворения (*Was ever grieflike mine?* – Была ли скорбь, подобная моей? (Здесь и далее подстрочник мой. – А.В.)) является одним из вариантов припева обличительной песни, использовавшимся ранее в средневековой религиозной лирике. По форме «Жертва» представляет собой монолог Иисуса Христа, произносимый на кресте. Такая форма и тематика обуславливают непосредственную связь стихотворения с библейской историей грехопадения и искупления человечества. Однако языковые особенности «Жертвы» указывают на связь поэтического текста с литургическими гимнами и со средневековой народной христианской лирикой. Как уже говорилось, стихотворение Герберта связано с традицией «обличительных песнопений» (*improperia*) Страстной Недели, что впервые отметила в своем исследовании Роземонд Тьюв. Мартц указывает на переключку текста Герберта с текстом

популярного английского песнопения Страстной Недели, написанного в XV веке францисканцем Джеймсом Раймэном [4, с. 94]. Песнопение построено как разговор Богоматери с Сыном, а припев в этом песнопении (отзвуки которого, по мнению Мартца, есть в стихотворении Герберта) таков: «О грешный человек, взгляни, / Что твой Создатель сделал для тебя» [6, с. 116] (Подстрочник мой. – А.В.). В собрании английских песнопений, составленном Грином, есть и другое, написанное в XVI веке. Оно представляет собой монолог Христа, произносимый Им на кресте. Этот рассказ Христа начинается с событий Рождества и заканчивается Голгофой [6, с. 125]. Оба упомянутых песнопения имеют одну общую черту, которая отличает и стихотворение Герберта. Эмпсон назвал эту черту «седемным типом двусмысленности (*ambiguity*)»: «...два значения слова, две стороны двусмысленности являются двумя различными значениями, которые определены в контексте так, что в целом достигается эффект полного их разделения в сознании автора» [2, с. 192]. Таким образом, обращение поэта к событиям Евангелия проходит по двум направлениям:

1. Непосредственно к самому библейскому тексту, из которого черпается сюжет и образная система.

2. К библейскому тексту через литургические и поэтические тексты, из которых берется поэтика и способ представления евангельского сюжета. Последующие стихотворения: «Благодарение» (*The Thanksgiving*), «Ответная мера» (*The Reprisal*), «Агония» (*The Agony*), «Грешник» (*The Sinner*), «Страстная Пятница» (*Good Friday*), «Искупление» (*Redemption*), «Гробница» (*Sepulchre*) – подробно рисуют перед читателем тот путь, который приводит к Пасхе и радости.

Собственно «пасхальных» стихотворений у Герберта два: «Пасха» (*Easter*) и «Крылья Пасхи» (*Easter-Wings*). Они следуют за стихотворениями, посвященными событиям Пасхального Триденствия, и являются традиционными в своей образности. Смылоорганизующие образы здесь – это образы света, полета, знаменующие собой Пасхальную радость.

Стихотворения, идущие за «Крыльями Пасхи», не имеют подобных явных литургических соответствий. Однако здесь необходимо вспомнить последовательность самого Пасхального богослужения: «Литургия Пасхальной ночи состоит из четырех элементов: светильничного богослуже-

ния, служения Слова, крещального обряда, последования Евхаристии» [1, с. 159]. У Герберта вслед за «пасхальными» стихотворениями следует «Святое Крещение» (Holy Baptisme I, II). Следующие за ним стихотворения: «Природа» (Nature), «Грех I» (Sinne I), «Горе I» (Affliction I), «Покаяние» (Repentance), «Вера» (Faith), «Молитва I» (Prayer I), «Святое Причастие» (The Holy Communion), «Антифон I» (Antiphon I), «Любовь I, II» (Love I, II). Эти стихотворения, даже исходя только из названий, представляют собой путь души от крещения до Причастия. Этот же путь предстает верующему и в богослужении Пасхальной ночи. С другой стороны, в пасхальной службе Западной Церкви есть также часть, называемая Молитва ступеней или восхождения. Перечисленные стихотворения Герберта – своеобразные поэтическое воплощение такой молитвы. Человеческая природа, «полная бунта» (full of rebellion), грешит и терпит скорби (afflictions). Через покаяние человек очищается и приходит к вере, причем в стихотворении «Покаяние» Герберт прямо использует богослужебные формулировки: «Lord, I confesse my sinne is great; / Great my sinne» (Господи, я исповедую, что мой грех велик, / Велик мой грех). Эти слова соотносятся с исповеданием вины во время богослужения: «Моя вина, моя великая вина». Через веру и молитву лежит путь к Причастию, после которого поется антифон и восхваляется «бессмертная любовь» (immortal Love).

Одна из центральных тем всех этих стихотворений, начинающих поэму, – тема пути. Путь трактуется в двух аспектах – небесном и земном. С одной стороны, стихотворения, ориентированные на богослужения, следуют за Крестным путем Христа. С другой стороны, эти же стихотворения указывают на путь каждого христианина.

Таким образом, начальные стихотворения поэмы, от «Алтаря» до «Любви» (I, II), в своей последовательности соотносятся с циклом Пасхальных богослужений – от облачения алтаря в Страстной Четверг до Евхаристии в сам праздник Пасхи. Помимо такого композиционного соответствия присутствуют смысловые соответ-

ствия. Главная тема – это отношения человека и Бога, путь души к Богу. Для Герберта как религиозного поэта этот путь невозможен без переживания новозаветных событий, каждый раз воспроизводимых литургией Церкви.

Но начальные стихотворения поэмы – не простое переложение новозаветных или богослужебных текстов, но их переосмысление в контексте культурных особенностей эпохи XVII века. Так, например, используя традиционную литургическую образность, Герберт погружает ее в замысловатый метафорический контекст. Новозаветный образ Святого Духа – Голубя в одном из стихотворений превращается в развернутую метафору очищения человеческой души: Божественный Голубь «высиживает» человеческую душу, как птица высиживает яйцо. При этом Литургия Церкви – только один из источников (наряду со средневековой поэзией, книгами-наставлениями в христианской жизни), питавших поэзию Герберта. Однако этот литургический контекст представляется необходимым для интерпретации стихотворений Герберта и для прочтения в них библейского контекста.

#### Библиографический список

1. Кунцлер М. Литургия Церкви. – М.: Христианская Россия, 2001. – 303 с.
2. Empson William. Seven Types of Ambiguity. – L.: Penguin Books, 1965. – XVI; 256 p.
3. Fish Stanley. The living temple: George Herbert and Catechizing. – L., L.A.: University of California Press, 1978. – 201 p.
4. Martz Louis L. The Poetry of Meditation: A Study in English Religious Literature of the 17<sup>th</sup> century. – L.: Oxford University Press, 1955. – XIII. – 375 p.
5. Tuve Rosemond. A Reading of George Herbert. – Chicago: The University of Chicago Press, 1969. – 215 p.
6. The Early English Carols. Ed. by Richard Leighton Greene. – Oxford, Clarendon Press, 1935. – CXLV; 461 p.
7. The Works of George Herbert. – Oxford, 1966. – 620 p.

## ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ В «МОРСКИХ РОМАНАХ» Д.Ф. КУПЕРА

*Статья посвящена краткому рассмотрению образов-символов в «морских романах» Д.Ф. Купера. Раскрываются некоторые значения таких символов, как море, корабль и капитан, на основе чего делается несколько выводов об их значении в «морских романах» Д.Ф. Купера.*

Когда мы говорим о символике в произведениях литературы, то мы всегда подразумеваем наличие множества интерпретаций и трактовок образов и произведения в целом. За рядом многочисленных и, порой, противоположных друг другу значений символа скрывается не только идейный смысл произведения и философия жизни самого автора, но и «глубина», «бесконечность» и «вечность» произведения, то, что позволяет ему «жить в веках», открывая все новые и новые смыслы перед читателями.

В «морских романах» Д.Ф. Купера символика также играет большую роль, особенно если учитывать, что автор принадлежал к писателям-романтикам, для которых символ – один из основных способов создания образов и «литературного мира». Символ у романтиков – это не просто многозначный образ, это указание на другое измерение (ирреальное), на другой мир – души, Духа, мечты и идеала, который неподвластен человеку.

Романтизм пронизывает все творчество писателя, даже в поздних романах Д.Ф. Купера можно найти черты этого направления. Они также присутствуют и в «морских романах» писателя, которые занимают особое место в его художественном наследии. Конечно, Купер был не первым, кто обратился к морской тематике. До него многие европейские писатели прибегали к описаниям моря, морских сражений, кораблей, благородных капитанов и пиратов. Но Купер, несомненно, первым сделал море самостоятельным, а иногда и главным, персонажем художественного произведения. «Главное в нем (в «морском романе» Д.Ф. Купера – Н.Г.) – морская стихия, ее притягательность и жестокость, ее непредсказуемость и капризность. Купер... остается романтиком моря, его певцом и глашатаем...» – пишет О.Г. Азарьев [1, с. 694]. Именно поэтому Купер является родоначальником нового жанра, который и принято называть «морской роман». К «морским» произведениям писателя принято относить такие романы, как «Лоцман» (1823), «Красный корсар» (1828), «Морская волшебни-

ца или Бороздящий океаны» (1830), «Два адмирала» (1842), «На суше и на море» (1844), «Майлз Уоллингфорд» (1844), «Колония на кратере» (1847), «Морские львы» (1849).

В современном литературоведении такую литературу часто рассматривают как развлекательно-приключенческую, подростковую и не заслуживающую особого внимания. Но это не так. За мастерски выстроенным сюжетом (почти всегда имеющим в своей основе реальные исторические события, многое рассказывающие нам об истории формирования Америки) кроется глубокая философия жизни, затрагиваются вечные темы и проблемы, раскрываются эстетические категории красоты и гармонии мира, которые, прежде всего, таятся в образах-символах.

В своих «морских романах» Д.Ф. Купер, в основном, использует морскую символику, которая во многом перекликается с общеромантическими образами-символами. Анализируя эти образы, попробуем раскрыть основные значения символов, встречающихся в романах и иногда объединяющих их.

Но перед этим следует сказать несколько слов об общей схеме создания символа в «морских романах» Д.Ф. Купера. Мы обратились к учению о символе известного философа А.Ф. Лосева, изложенному в книге «Проблема символа и реалистическое искусство». Философ разделяет понятия художественного образа и символа, говоря о том, что художественный образ выполняет, прежде всего, эстетическую функцию в произведении, тогда как символ скрывает в себе некие потаенные смыслы. На основе этого разделения мы попытались определить последовательность возникновения символа в произведениях литературы, в частности в романах Д.Ф. Купера: перед читателем сначала появляется внешнее описание предмета или явления, которое впоследствии превращается в художественный образ; он, в свою очередь, усложняется, приобретая множество значений и создавая подтекст, становится в итоге символическим. Эту схему можно изобразить так: описание – художественный образ – символ.

Первым наиболее ярким символом, который объединяет все романы, выступает море. Сначала перед нами возникает описание морских просторов, создается образ прекрасной спокойной, иногда даже «спящей», стихии, зовущей человека в путь, как, например, в романе «Морская волшебница» (1830): «Почти неошутимая вечерняя прохлада шла со стороны океана, необъятная ширь которого, разделенная песчаной косой, была совершенно спокойной; но его грудь тяжело вздымалась и опадала, словно кто-то огромный спал там, внизу, мирным сном. <...> ...раскинулась широкая и пустынная водная гладь. Даже морские птицы, сложив усталые крылья, спокойно спали на воде. Широкий простор океана казался огромной необитаемой пустыней или загустевшим и более материальным двойником небесного свода, нависавшего над ним. <...> Глубокая тишина по-прежнему царилла вокруг, и дремлющий океан дышал тяжело и равномерно» [4, с. 36].

Но как только корабль отплывает от берега, море просыпается, становится «живым существом»: «Белые хлопья облаков, которые все утро неподвижно стояли над землей, стали быстро собираться в темную и плотную тучу, которая низко нависла над устьем реки, грозя вскоре затянуть все небо. Шум прибоя стал сильнее, и набегавшие волны чередовались менее равномерно, чем ранним утром. <...> Все в воздухе свидетельствовало о приближающейся грозе, но пока лишь несколько редких крупных капель упало на землю с ясного неба, как при сухом шквале. Вода в бухте потемнела, забурилла и стала темно-зеленой, временами казалось, что порывистый ветер злобно ударяет по поверхности воды, словно желая проявить свою мощь» [4, с. 93]. Море – это уже не просто фон, на котором разворачиваются события, это самостоятельное действующее лицо произведения, принимающее активное участие в судьбе героев. Одних путешественников оно не трогает, а, наоборот, спасает от нападения других вражеских судов и защищает во время бури. Иногда оно даже специально создает шторм, чтобы уберечь любимый корабль (так, буря не дает возможность кораблю английского офицера Ладлоу захватить корабль контрабандистов в «Морской волшебнице»). Но других путешественников море беспощадно губит, топит, сжигает и поглощает как какое-то мифическое существо (вспомним, еще в мифах древней Греции море скрывало страшных чудовищ, создавало препятствия

в виде самодвижущихся скал и т.д., то есть распоряжалось жизнью человека и его судьбой, что правда объяснялось властью Посейдона). Таким образом, море превращается в образ-миф и, соответственно, в образ-символ (так как, по мнению А.Ф. Лосева, миф – это всегда символ [5, с. 125]).

Море – это уже не просто место действия романа, а символ неуправляемой стихии, некоего судьи, карателя и также устроителя судеб. Так герой «Красного корсара» (1828) скитается по морю, как Одиссей, ищет свою Итаку – свой идеал прекрасного дома – независимую от Великобритании и других европейских стран землю – Соединенные Штаты Америки – то, за что он борется и ради чего умирает. Так, сгорает и тонет корабль героя романа «Морская волшебница» из-за того, что его военное судно преследовало охраняемых морем контрабандистов. На море возникает любовь между героями, здесь пересекаются дороги друзей и врагов (как, например, в романе «На суше и на море» (1844) рассказчик случайно встречает на чужом корабле своего друга Мрамора), здесь герои узнают жизнь, проходят через препятствия, чтобы постигнуть жизненные истины.

Поэтому море – это еще и символ человеческой жизни вообще. После ничего плохого не предвещающего штиля вдруг разыгрывается гроза. Неожиданная буря и шторм обрушиваются на героев (например, в «Красном корсаре» борьба со штормом оказывается неким обрядом инициации для героя, он чудом остается жив, но доказывает свое бесстрашие перед этой стихией). Появляются подводные камни, рифы, вырастают скалы, проплывают вражеские корабли. Море меняет судьбу героев, как корабль курс. Преодолеть все испытания может только настоящий капитан (умный, честный, справедливый, но строгий, не тщеславный и миролюбивый). Так в романах «Морская волшебница», «На суше и на море» и других умирают французские молодые капитаны, гонящиеся за славой и мало разбирающиеся в тактике морских сражений, получившие командование не за хорошую службу, а за знатное происхождение. При этом Д.Ф. Купер продолжает идею просветительской литературы XVIII века о значении гармонии человека и природы. Эта идея проявляется не только в «лесных романах», рассказывающих о жизни индейцев, она присутствует и в «морских романах». Море – часть великой природы, и тот, кто находится в гар-



монии с этой стихией, тот защищен, а тот, кто нарушает гармонию войной и разрушением, того море никогда не пощадит. Море покровительствует только настоящим морякам, для которых оказывается еще и учителем, оно воспитывает человека, закаливает его, показывая истинные ценности жизни. М.Н. Боброва пишет об этом: «Море – убежище и в то же время школа, в которой ежедневно проверяются воля, собранность, мужество, стойкость человека» [2, с. 107].

Поэтому неоднозначным становится и образ капитана корабля. Он уже не просто герой романа, он символ порядка на море. Мудрость капитана и дисциплина, которую он никогда не нарушает, спасают моряков. В его образе можно увидеть и символ «мудрого управителя в политическом устройстве Америки», где море – толпа людей, ищущих своего правителя [6, с. 126]. Но капитан часто оказывается вне закона (корсаром или контрабандистом). Море для него – это свобода, «символ... нравственной чистоты... бескорыстия. Берег – царство сковывающих условностей, расчетливости...» [2, с. 111]. Поэтому герои любят море и не представляют свою жизнь без него. Так возникает еще одно значение: море – идеальный мир, где человек по-настоящему свободен и независим.

Образ капитана всегда нераздельно слит с образом его корабля. Корабль – самый верный его друг. Вместе они – «чудесное почти одухотворенное существо» [2, с. 108]. Когда другие корабли терпят крушение: волны сносят мачты, подводные камни образуют пробоины, ветер рвет паруса – корабль главного героя проплывает рядом совершенно целым и невредимым, будто под какой-то невидимой аурой. Пред скептически настроенными персонажами происходит явление чуда на земле, волшебства: тот, кто охраняем высшими силами – неуязвим. Само море защищает его, а корабль несет свою службу этой стихии. Он также и неуловим: никто не может догнать и захватить судно, отчего жители островов считают его призраком или игрой воображения моряков. Так, в «Морской волшебнице» английский офицер гоняется за кораблем контрабандистов и не может поймать его: то таинственному кораблю помогает ветер, то, наоборот, безветрие, а когда корабль офицера перекрывает выход контрабандисту из бухты, буря обрушивается на английский фрегат: «...шквал всей своей мощностью обрушился на паруса. Ладлоу забыл обо всем, все его помыслы, как и подобает истинному моряку, те-

перь поглотила судьба его судна. <...> Бухта покрылась белой пеной, завывал и гудел ветер, все рокотало и бесновалось, грохоча, словно тысяча телег. «Кокетка» накренилась под натиском шквала, волны перехлестывали через борт, вода залила палубу сквозь подветренные шпигаты, и высокие мачты судна наклонились к поверхности бухты, едва не окуная концы реев в воду» [4, с. 97–98]. Во время усердной борьбы матросов за сохранность судна и своих жизней таинственная бригантина контрабандистов просто исчезает: «Видимость улучшилась, и сквозь сетку дождя можно было рассмотреть берег. Казалось, что в один миг ночь сменилась днем. Люди, проводившие на море всю свою жизнь, глубоко и облегченно вздохнули, сознавая, что опасность миновала. И теперь, когда прошла первая тревога, они вспомнили про цель своего преследования. Все посмотрели в сторону бригантины, но она исчезла словно по волшебству» [4, с. 98]. Таким образом, корабль становится отдельным персонажем произведения, писатель говорит о нем, как о живом существе и создает образы-легенды. Отсюда и названия романов: «Красный корсар», «Морская волшебница», «Морские львы» и другие. При этом много строк посвящено описанию идеального судна: автор и герои любят его им (чего стоит, например, сравнение корабля, появившегося на горизонте, с блестящей на солнце паутинкой в романе «Морская волшебница»). Корабль – символ «морской» красоты, а также мастерства человека, сотворившего его, и таланта капитана, управляющего им.

Таким образом, Д.Ф. Купер, как родоначальник жанра «морского романа», один из первых описал жизнь человека на воде, создал яркий глубокий символический образ моря, описал красоту этой огромной стихии, которой он восхищается вместе со своими героями на страницах романов. Кроме того, три описанных здесь образа-символа (море, капитан и корабль) играют важную роль в интерпретации произведений писателя. В бесконечном ряде значений символов раскрывается философия жизни самого автора: мы видим, как меняется судьба героев, как гибнут одни и выживают другие, как много решает случай. Но, в то же время, мы осознаем веру автора в человека, в его лучшие качества, в красоту мира, а также в гармонию всего созданного на земле.

Поэтому, когда мы говорим о Д.Ф. Купере, мы говорим о ярком американском писателе-

романтике, который был не просто создателем приключенческих романов, но и художником-маринистом, историком, и который сыграл определенную роль в формировании американской литературы в целом с ее особенностями, темами и стилем.

#### Библиографический список

1. Азарьев О.Г. От составителя // Купер Дж.Ф. Избран. соч. в 9 т. Т. 7. – М.: ТЕРРА, 1993. – 699 с.
2. Боброва М.Н. Д.Ф. Купер. Очерки жизни и творчества. – Саратов, 1967. – 212 с.

3. Гиленсон Б.А. История литературы США: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 704 с.

4. Купер Д.Ф. «Морская волшебница» или Бороздящий океаны. – М., 1992.

5. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М., 1995. – 320 с.

6. Розе Е.Е. Художественные особенности диалоги Д.Ф. Купера о современности «Дома» и «Домой»: Дисс. ... канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2004. – 207 с.

А.Г. Джафаров

### ДИАЛЕКТИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НАБИ ХАЗРИ

Одним из источников обогащения словарного состава литературного языка является диалектная лексика. «Диалект является материальной основой литературного языка, его источником, находится в тесной связи с языковой системой» [3, с. 187]. «Диалект – это естественный разговорный язык народа, в какой-то мере – этнография языка. Изучая диалекты, мы изучаем народ и его историю» [2, с. 116].

Диалектные слова не подчиняются языковым нормам, это лексические единицы, используемые местными жителями определённой местности. Наличие этих единиц показывает, что границы между диалектами и словами литературного языка чётко не определены. В.В. Виноградов, говоря о взаимосвязи литературного языка и диалектов, отмечал: «У нас ещё мало изучены границы между словами литературного языка и говорами. Пока ещё не определены пути перехода слов из общенародного живого языка в литературный язык» [10, с. 214]. Т.С. Коготовка, подтверждая эту мысль пишет: «Границы употребления слов живого разговорного языка и диалектных слов ещё недостаточно изучены [11, с. 224]. Но несмотря на это, для формирования национального литературного языка некоторые диалектные слова переходят в литературный язык, а некоторые, наоборот, переходят из литературного языка в диалекты. Наблюдения показывают, что и в настоящее время в литературный язык переходят диалектные слова с различной стилистической функцией.

Параллельное существование литературного языка и диалектов обеспечивает взаимное обога-

щение их словарного состава [11, с. 124]. Таким образом, литературный язык, с одной стороны, выбирает нужные, жизненно важные слова, используемые в говорах, и включает в свой словарный состав и тем самым обогащает его. С другой стороны, нормы литературного языка внедряются в местные говоры, притесняя их. В результате этого происходит процесс постепенного вытеснения говоров и обогащения литературного языка [1, с. 78–79].

Говоря о влиянии диалектизмов на развитие и обогащение литературного языка, в первую очередь, нужно отметить необходимость использования этих лексических единиц в художественном стиле литературного языка. Диалектная лексика – это такая вечная база, что с её помощью прежде всего обогащается художественный стиль литературного языка. Потому что диалектные слова переходят в литературный язык большей частью посредством художественных произведений. «Для проникновения диалектизмов в словарный состав языка художественная литература играет большую роль. Так, необходимые для употребления в литературном языке диалектизмы привносятся в художественную литературу со стороны писателей: те из них, которые приобретают общенародный статус, переходят в словарный состав литературного языка, тем самым обогащая его» [3, с. 187]. В отличие от других стилей литературного языка в художественном стиле из-за отсутствия стилистических канонов, писатели широко используют в своих произведениях диалектные слова. А это показывает посредничество художественного стиля в переходе диалектизмов

в литературный язык. Однако это не говорит о том, что все диалектизмы, используемые в художественном языке, переходят в литературный язык, «Лишь часть диалектизмов получают статус употребления в литературном языке. Такое положение дел позволяет диалектным словам приобрести общенациональный колорит, а также выйти на арену как результат выявления своих скрытых стилистических возможностей» [5, с. 216–217].

Диалекты и говоры находят своё применение в основном, в художественном языке и превращаются в один из источников в индивидуализации речей образов, в создании характеров, в передаче местного колорита.

В прозаическом русле художественного языка по сравнению с поэтическим диалектное слово употребляется чаще. Так как описывая какой-либо образ, те или иные события или природу, поэт говорит своим индивидуальным языком, в то время как писатель отдаёт предпочтение диалогам персонажей между собой. В этот момент в речи персонажей создаются реальные условия использования диалектных слов. Поэтому учёный С. Джафаров, отмечает, что для более яркого и реального воссоздания быта того или иного района или населённого пункта, а также для более образного описания отдельных образов писатель вправе широко использовать особенности говора, присущего той местности или тому образу [1, с. 80].

Используемые диалектные слова обычно связаны с бытом, областью производства того округа, а иногда с языковой средой и рядом других событий. Безусловно, живущий в данных условиях поэт или писатель в своём языке в той или иной степени использует диалектные слова. Это способствует расширению индивидуального словарного фонда писателя, и придаёт духу произведения, языку образов местный колорит.

Вышесказанное ещё раз доказывает, что диалектизмы должны войти в язык художественных произведений и использованы с определённой целью. Поэты и писатели, будучи в различных регионах Азербайджана и глубоко знающие живой разговорный язык и его диалекты, привносят в свои произведения определённые диалектные слова с различной целью.

Здесь следует принять во внимания и тот факт, что в других функциональных стилях литературного языка существуют определённые каноны и использование в них диалектных слов допустимо. В языке не может существовать группа слов,

не используемых в художественном стиле. Все, что существует в языке, подвластно художественному стилю. В художественном стиле диалектные слова используются для индивидуализации речи образов в связи с их профессией или работой. «Каждый писатель, опирающийся на общенациональный язык, для обогащения нашего литературного языка новыми словами и выражениями использовал словарные элементы [здесь имеются ввиду диалектные слова] местности, где он родился. Это было необходимо им для индивидуализации языка образов, для образного выражения мысли при помощи разнообразных синонимических рядов» [4, с. 72]. Учитывая именно эту особенность, Н. Хазри и использовал в своих произведениях диалектизмы, тем самым доводя до сведения читателей некоторые особенности местного колорита. Ниже приведём примеры диалектных слов, используемых в произведениях поэта:

**Ahıl** [Исмаилы, Шуша] – престарелый, в летах, старый [человек или животное]: *Ahıl öküz cümə də işə gedə bilmir* – Старый вол на пашне не пригоден [12, с. 46]; *Ahıllaşdın*, qəlbən azca yaşlaşdın – Постарел, но душой молод [6, с. 44].

**Arı** [Агдам, Физули, Газах, Губа, Шахбуз, Шемкир, Товуз] – чистый, ясный: *Aydan arıyam*, sudan duruyam – Я яснее месяца, прозрачнее воды [Шахбуз]; *Aydan arı*, sudan duru – Яснее месяца, прозрачнее воды [Газах]; *Aydan arı*, günnən duru – Яснее месяца, красивее солнца [Товуз] [14, с. 25]. Данная поговорка в точности передается в произведениях Н. Хазри: *Aydan arı*, sudan duru demiş xalqımız – Речь нашего народа яснее месяца, прозрачнее воды [9, с. 38].

Отметим, что в бакинском и хачмазском диалектах есть иной фонетический вариант этого слова [ari], передающий то же самое значение: *Aydan arı*, sudan duri [Баку] [14, с. 26].

**Azman** [Баку, Ордубад] – 1. шестигодовалый [козел]. 2. большой, громадный. – *Bakidə azman öylər tikilir* – В Баку строятся огромные дома. *Atam bir azman keçı aldı* – Отец купил большую козу. Данное слово в диалектах Баку, Бейлагана, Джабраила, Физули, Гаракилсе, Шемахи используется в значении шестилетний «баран», в диалектах Ордубада, Зенгилана – четырёхлетний «баран», в диалектах Агдама, Борчалы – в значении «старый баран, овца» [14, с. 32]. Н. Хазри же использовал в своих произведениях данное слово в значении «большой, огромный»: *Axı can üstədir, bir azman ölkə* – Ведь на грани смерти огромная страна [6, с. 73].

**Boz** [Баку, Сальяны] – бесчестный, бесстыжий, наглый. *Boz adam utanmaz* – Бесчестный человек ничего не стыдится; *Vəli çox boz adamdı* – Вели очень бесчестный человек [14, с. 62]. Н. Хазри использовал это слово в данном значении: *Yaman boz demisən, nə deyim sənə* – Что мне тебе сказать, если ты бесчестно поступил [9, с. 181].

**Dinşəmax** – В шекинском диалекте используется в значении «слушать». В диалектах Барды, Джабраила, Кюрдемира, Гаха, Газаха, Товуза существует фонетический вариант этого слова как «*dinşətməx*» или «*dinşiməx*». *Qarının dalınan dinşədim*, *çox şey eşitdim* – За дверью послушал, многое услышал [Барда]; *Dinşə*, *qōğ sağa nə deyiyyət* – Послушай, что я тебе скажу [Гах] [14, с. 136]. Н. Хазри также использовал в своих произведениях данное слово, однако в варианте чemberекского диалекта: *Cahan dinşiyibdir sirli küləyə* – Вселенная внимает загадочному ветру [7, с. 41].

**Gildir-gildir** [Баку, Гедабек, Кюрдемир, Сальян] – по капельке, капля за каплей. – *Uşağın gözündən gildir-gildir yaş gəlir* – Из глаз ребенка шли слезы, капля за каплей [Сальян] [14, с. 181]; *Axdı gözlərindən yaş gildir-gildir* – Из ее глаз шли слезы, капля за каплей [6, с. 85].

**Harin** – в шемахинском, агдамском, исмаиллинском диалектах в значении «избалованный», «неблагодарный», в газакском диалекте же – «лентяй», «непригодный для работы» [12, с. 419; 13, с. 214]. *Zədəganlar harənlaşır* – Аристократы становятся неблагодарными [7, с. 62]; *Harinliq evlər uxiş* – Лень разрушает дома [7, с. 87].

**İrişməğ** – в губинском диалекте используется в значении бороться, драться, в борчалинском диалекте *iddətməx* – в значении неуместный спор: *Ağa rnan Veysəl bildirdən bəri çox iddələşir* – Агамир и Вейсал с прошлого года спорят [13, с. 255]. В хачмазском, губинском диалектах слово *irişməx* употребляется в значении «беспричинный смех»: *Adamın üzünə baxıb irişmə* – Не смейся без причины, глядя мне в лицо [Хачмаз]. *Dövrəndə irişən raxıllar ki var, Daha olmayacaq öləndən sonra* – После смерти вокруг тебя не будет завистников, смеющихся тебе в лицо [7, с. 85].

**Karvanqıran** – в физиулинском, газакском, товузском диалектах название утренней звезды: *Karvanqıran da ulduzdu* – Кярвангыран тоже звезда [Газак]; *Karvanqıran gecədən doğur* – Кярвангыран рождается в ночи [Гаракилсе] [13, с. 268]. *O dan ulduzu yox, Karvanqırandır* – Это не утрен-

няя звезда, а Кярвангыран [8, с. 91].

**Qarsa-qarsa** – взято из бакинского диалектно-го слова «*garsalammağ*». Буквальное значение – сгореть, поджарится до испечения; недоиспеченный внутри, но сгоревший снаружи [касательно хлеба]. *Bu ki, yaxşı pişmişib, qarsalanıb* – Это ведь хорошо не испечен [13, с. 313]. *Çökür ürekləgə od qarsa-qarsa* – Изнутри горят сердца [7, с. 57].

**Qılıq** – в нухинском диалекте используемого слова *qılıx* что означает – 1. черта, характера; 2. поведение, обращение. *Həsənin qılığı çox yaxşıdı* – У Гасана очень хороший характер; *Qılığı pisdı, heş kəsənən yola getmir* – У нее тяжелый характер, ни с кем не ладит [12, с. 135]. *Həsəratəm xoş söhbət; Xoş qılıq üçün* – Соскучился по хорошему разговору, по хорошему обращению [6, с. 19].

**Ləngər** – в газакском диалекте используется в значении тип походки. *Bu ləngər yerışı kimnən örgənifsən?* – От кого ты научилась такой походке? [13, с. 363]. *Gedir ləngər ilə, O asta-asta* – Она идет своей медленной походкой [6, с. 58].

**Sısqa** – в гафанском диалекте используется в значении немноговодного ручья и является фонетическим вариантом слова *sızqa*. *Bızavları apar sızqadan su içsin* – Погони скот, чтобы он напился с маловодного ручья [12, с. 363]. *Bir çaya döndüm ki, sısqa axıram* – Я превратился в речку, подобную маловодному ручью [6, с. 46].

**Şiv** – в джебраильском диалекте используется в значении колючего растения или небольшой палки и произошло от слова «*şibbix*». *Şibbiyim olseydi, yemliş uğardım* – Была бы у меня палка, собрал бы корм [12, с. 468]. *Şivlər kəsilmədi, əllər kəsildi* – Не палки были отрезаны, а руки были отрублены [6, с. 98].

**Yengə** – в кированском, загатаальском диалектах означает жену брата или дяди. *Mənim yengəm beş yaş mənən böyükdü* – Моего брата жена на пять лет старше меня [12, с. 246]. В то же время употребляется в значении «женщина сопровождающая невесту во время свадебной церемонии». Например: *Mübarək! – Deyərək: Yengə də süzdü* – «Поздравляю!» – сказала йенге и станцевала [7, с. 226].

**Yeyin** – в ордубадском, губинском, шемахинском диалектах употребляется в значении «хорошо» и является фонетическим вариантом *yey*/ *yeg*. *Sənnən yeg olmasun, yaxşıdı* – Не лучше тебя, но и тот хорош [Ордубад]; *Sənnən yegin ulmasun bir dusdum var mənün* – У меня есть один друг, но он не лучше тебя [Губа]. Форма данного слова «*yegin*» в бакинском, губинском диалектах ис-

пользуется в значении «быстрый, скорый»: *Yegin ul, arar mənəi atəun yanına* – Побыстрее, отведи меня к своему отцу [Губа] [12, с. 242–243]. Тərif atı *yeyindir*, qūgır atı *seydaraq* – Хваленый конь хорош, гордый конь – не очень [7, с. 21].

*Zivə* – используется в ордубадском, бакинском диалектах в значении верёвки, на которую вешают бельё: *Bizim yerdə paltarı uyuub zivəyə səgəlləg* – В наших краях бельё стирают и вешают на верёвку [Ордубад] [14, с. 563]; *Yudu uşağının ağ köynəyini; Zivəyə səgməkçin, eyvana çıxdı* – Постирала белую рубашку ребёнка; вышла на веранду, чтоб повесить её на верёвку [6, с. 108].

Как видно в языке Н. Хазри большинство диалектных слов используется по мере требования стилей, так как диалектизмы, которым присуще широкое понятие, входят в язык посредством художественных произведений. И потому стиль, в котором используются диалектизмы – художественный, и они находят своё применение лишь в художественном языке.

#### Библиографический список

1. *Cəfərov S.Ə.* Müasir Azərbaycan dili [leksika]: II hissə. – Bakı: Maarif, 1982.
2. *Əzizov E.İ.* Bədii dildə dialektizmlərin yeri / Filologiyanın aktual problemləri [elmi-nəzəri

konfransın materialları]. – Bakı: Dövlət Universitetinin nəşriyyatı, 2006.

3. *Xudiyev N.M.* Azərbaycan ədəbi dilinin sovet dövrü. – Bakı: Maarif, 1989.

4. *Kazımov Q.Ş.* Yazıçı və dil. – Bakı: APİ-nin nəşri, 1975.

5. *Məmmədova N.H.* R. Rza və sərbəst şeirin dili məsələsi. – Bakı: Elm, 2005.

6. *Xəzri N.* Seçilmiş əsərləri. 2 cildə, I j. – Bakı: Lider, 2004.

7. *Xəzri N.* Seçilmiş əsərləri. 2 cildə, II j. – Bakı: Lider, 2004.

8. *Xəzri N.* Seçilmiş əsərləri. 4 cildə, II j. – Bakı: Yazıçı, 1983.

9. *Xəzri N.* Seçilmiş əsərləri. 4 cildə, III j. – Bakı: Yazıçı, 1983.

10. *Введенская Л.А., Дыбина Г.Б., Щеголева И.И.* Современный русский литературный язык. (Лексика, фонетика). – Ростов, 1963.

11. *Клюева В.И.* Проблема антонимов. Уч. зап. Т. IX. – М., 1956.

12. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti: I c. – Bakı: Azərbaycan EA nəşriyyatı, 1964.

13. Azərbaycan dialektoloji lüğəti: 2 cildə, I c. – Ankara: Türk Dil Kurumu, 1999.

14. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti. – Bakı: Şərq-Qərb, 2007.

УДК 808.2  
Д 538

Л.А. Дмитрук

### ЛЕКСИКА ПЬЕСЫ А.О. АБЛЕСИМОВА «МЕЛЬНИК-КОЛДУН, ОБМАНЩИК И СВАТ» КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ «СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА XVIII ВЕКА»

*В статье анализируется лексика комической оперы А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват» как источник «Словаря русского языка XVIII века», слова пьесы рассматриваются в диахроническом аспекте с точки зрения их семантики и особенностей функционирования в языке XVIII века. Лексика произведения изучается и в плане перспектив её развития в последующие эпохи.*

**Ключевые слова:** комическая опера, А.О. Аблесимов, «Словарь русского языка XVIII века», «Мельник-колдун, обманщик и сват».

«Словарь русского языка XVIII века» – один из значимых ныне существующих исторических словарей. По составу словника он «является посредствующим звеном между «Словарём русского языка XI–XVII вв.», где описывается древнерусская и старорусская лексика, и «Словарём современного русского литературного языка» (в 17-ти томах)» [14, с. 4]. «Словарь русского языка XVIII

века» представляет собой описание русской лексики на протяжении века, который историки русского литературного языка В.В. Виноградов [4], В.М. Живов [6], В.Д. Левин [7], Б.А. Успенский [15], Ф.П. Филин [16] и др. определяют как время постепенного сложения на национальной основе единой литературно-языковой нормы. Этот процесс находит отражение в произведениях авторов той поры, ставших источниками «Словаря рус-

ского языка XVIII века»: Я.Б. Княжнина, И.А. Крылова, А.Н. Радищева, А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина, М.М. Хераскова и др. Среди них в списке источников Словаря мы находим имя галичского дворянина драматурга А.О. Аблесимова, создавшего знаменитую комическую оперу на народной основе — «Мельник-колдун, обманщик и сват». Т.Н. Ливанова говорит об этой комедии, как о произведении, которое выделялось на фоне других комических опер XVIII века, прежде всего, своим живым народным языком, ярким и экспрессивным, без «подчёркнутого этнографизма» [8, с. 154], как у большинства сочинений этого жанра того времени. Исследователь, отмечая демократическую линию в языке героев пьесы, говорит, что у А.О. Аблесимова «мы видим не выписанное произношение слов <...>, не подчёркивание каких-либо специфических частиц речи, даже не диалектное ограничение словаря, а смелое словоупотребление, находим характерные выражения, просторечие, а иногда бытовую грубость», «язык «Мельника» и более жизненный, и более литературный, <...> в нём есть стремление к характерности русской литературной речи» [8, с. 154]. Действительно, язык произведения А.О. Аблесимова был и остаётся предельно ясным, как для современников драматурга, так и в наши дни, это язык, построенный на народной основе, который уже нельзя назвать «низким», язык другой по качеству своего звучания, уже из следующей эпохи. Эта тенденция с течением времени набирала силу и достигла апогея в творчестве А.С. Пушкина, с него «начинается стабилизация русского литературного языка, бурно развивавшегося в течение всего XVIII в. в результате ликвидации церковнославянско-русской диглоссии», творчество поэта «подводит итоги борьбе языковых стихий, восходящих к антитезе церковнославянского и русского языков; оно открывает тем самым новую эру в истории русского литературного языка» [15, с. 168].

Точные хронологические рамки Словаря — 90-е годы XVII века (начало петровской эпохи) и 10-е годы XIX века. «Петровская эпоха еще теснейшим образом связана со старорусским языком; язык так называемого карамзинского периода (последняя четверть XVIII в.) уже вплотную примыкает к языку пушкинской поры» [14, с. 4]. На протяжении всего указанного периода времени происходят различные изменения в качественном и количественном составе лексики: исчезновение

старых слов, появление и заимствование новых слов и значений, перемены в сфере употребления и стилистической окраске лексики. Язык этой эпохи динамичен и разнообразен, в нем сосуществуют нормированные и неcodифицированные формы речи: стандартно-литературные, книжные, и разговорные, просторечные, диалектные, жаргонные лексические элементы. Отсюда и разнообразие источников словаря, различных по языку и нормам словоупотребления: народная речь, язык памятников русской литературы и письменности XVIII века — «книги русские и книжно-славянские, оригинальные и переводные, произведения художественной литературы (поэзия, проза, драма) и публицистические, научные книги и учебники, деловые документы (из области законодательства, дипломатии, суда, экономики, техники), эпистолярное наследие века, дневники, записки и т.д.» [14, с. 4–5].

Предметом анализа в данной статье является лексика произведения А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват», пьесы, которая по времени своего создания (первое представление в 1779 году), языковому содержанию соответствует принципам отбора источников Словаря. Кроме комической оперы, авторы и составители СРЯ XVIII обращаются и к другим, менее известным произведениям драматурга, — его «Сказкам» и диалогу «Странники». Но ссылки на них редки, а слова и иллюстративный материал «Мельника» используются чаще, особенно если соотносить их количество с небольшим объемом самого произведения. В качестве материала для лексикографического описания авторами Словаря привлечена предметная и не предметная лексика, в том числе служебные слова из пьесы Аблесимова: *а, ан, аукаться, барин, безвременно, благословить, божиться, больно, большой, брат, бы, былиночка, было, быть, в, везти, велеть, вернуться, вертеть, вздорить, вздумать, взять, видать, видаться, вино, вить* и др. Весь объем лексики располагается в словаре соответственно русскому алфавиту XVIII века с учётом совокупности вариантов описываемого слова. Словарные статьи выстроены следующим образом. Для каждого заголовочного слова, словообразовательного дублета и производных лексем, входящих в одно гнездо, дана грамматическая характеристика, соответствующая грамматической системе языка XVIII века. Далее следует семантическое содержание слова по дифференциальному принципу,

стилистические пометы, указания на соотносённость с жанрами письменности, на ограничения употребления с локальными и социальными разновидностями языка, на отнесённость слова к терминам и номенклатурам. Для каждого слова предусмотрена иллюстрация, документированное подтверждение его употребления в текстах того времени [14, с. 8–40].

Авторский текст А.О. Аблесимова включен в СРЯ XVIII способом иллюстрации, которая помогает наиболее полно раскрыть семантику слова, показать сферу его употребления, стилистическую характеристику и грамматические особенности. Нами был проведен анализ предметной и непрямой лексики, представленной в СРЯ XVIII с цитатами из комической оперы «Мельник-колдун, обманщик и сват». Лексикографический материал отбирался методом сплошной выборки. В данной статье мы рассмотрим не весь объём исследованной лексики, а лишь несколько концептуальных, важных, для темы и сюжетной линии произведения слов, по значению связанных с человеком. Сюда относятся агентивы, обозначающие лиц по их социальному статусу: *барин*, *большой* (в доме), *ворожейка*, родственным связям – *брат*.

Слово *барин*, полисемичное в современном русском языке, имеет одно из значений 'дворянин, помещик в царской России' [9, с. 62]. Сейчас оно употребляется как историзм, так как временные реалии изменились, или в переносном значении. Во времена Аблесимова это слово, новое для XVIII века (на этот факт указывает соответствующий лексикографический знак перед словом в СРЯ XVIII), только еще входило в активное употребление, в отличие от *боярин*, которое стало отходить в пассив русского языка. А.Г. Преображенский указывает на это новшество: «Боярин. нынешн. Баринъ» [10, с. 40]. СРЯ XVIII показывает слово *барин* с двумя значениями, второе из которых 'дворянин; знатный господин' приведено с иллюстрацией из пьесы Аблесимова: «Я родилася, я родилася Не крестьянкою А дворянкою. Меня отдали, меня отдали За крестьянина; Не за барина» [11, с. 142]. Слова главной героини Фетины построены автором пьесы на противопоставлении названий лиц двух сословий в России XVIII века: *крестьянка* – *дворянка*, *крестьянин* – *барин*. В этой антитезе заложена потенциальная семантика лексемы: читаем 'бедный' – 'богатый' и 'слуга' – 'господин', то есть

*барин* – это 'богатый господин'. Такое же значение у слова фиксирует В.И. Даль в своём словаре [5, с. 88] и Академический «Словарь церковно-славянского и русского языка» 1847 года [1, с. 22]. Цитата из «Мельника...» в СРЯ XVIII следует сразу же за толкованием слова, она стоит на первом месте в ряду иллюстративного материала других источников – комедии Я.Б. Княжнина «Хвастун» и ежемесячного журнала «Московский Меркурий». Слово *барин* в СРЯ XVIII зафиксировано без помет: во времена Аблесимова являлось нейтральным и распространённым, ключевым для того исторического периода.

Имя прилагательное *большой* в современном русском языке, по данным МАС, является многозначным словом [9, с. 106], но ни в одном из значений нет указания на употребление этой лексемы с изменением её исходной частеречной принадлежности (ср.: большой, рабочий), значит, в современном русском языке она может функционировать только как адъектив. Во времена первой постановки «Мельника...» Аблесимова слово также было многозначным, что фиксирует СРЯ XVIII, но его значения несколько отличались от современного узуса. Так, например, слово *большой* употреблялось с семантикой 'имеющий существенное значение, очень важный' и имело оттенок 'занимающий высокое общественное положение, знатный; главный, старший по званию, положению' [12, с. 106]. Слово *большой* с данной семантикой в XVIII веке могло употребляться с изменением исходной грамматической характеристики как субстантивированное прилагательное, к которому в СРЯ XVIII дана иллюстрация из произведения А.О. Аблесимова: «[Анкудин:] Да вить я большой в дому. [Фетинья:] Да не быть по твоему» [12, с. 106]. С таким значением и в такой форме слово было распространено: в словарной статье нет никаких помет, ограничивающих функционирование слова в языке. А.О. Аблесимов употребляет слово *большой* и в более конкретном значении: 'старший в доме'. В.И. Даль отражает эту же семантику 'старший в доме хозяин и хозяйка, старшина в семье' [5, с. 147], в Академическом словаре 1847 года указано значение 'старший' [1, с. 75]. В современном языке это значение отсутствует, что, очевидно, связано с изменением в наше время внутрисемейных отношений.

Слово *брат* в современном русском языке наряду со значением 'каждый из сыновей в отно-

шении к другим детям этих же родителей' [9, с. 112] имеет семантику 'фамильярное и дружеское обращение к мужчине, юноше, мальчику' [9, с. 112] без каких-либо помет, а, значит, сфера его функционирования в речи сейчас не ограничена. В языке XVIII века слово так же, как и сейчас, являлось многозначным. Одно из его значений, по данным СРЯ XVIII, соотносимо с современным — 'фамильярное, дружеское обращение к лицу мужского пола (особенно между лицами низшего сословия)' [12, с. 127]. Уже в самом значении заложено указание на ограничение сферы употребления слова *брат* с такой семантикой: среди крестьян, мещан, словом всех тех, кого принято было называть «простыми людьми», кого в царской России относили к низшему, или податному сословию. В этом значении лексема имеет специальную стилистическую помету — «Прост.», обозначающую «простое слово» [14, с. 36], свойственное разговорной речи, неупотребительное в книжном языке, хотя в общем нейтральное, лишённое какой-либо резкой экспрессии. Академический словарь 1847 года даёт следующую семантику слова *брат*: 'название брата употребляется между коротко знакомыми, или при обращении с вопросом к незнакомому простолюдину' [1, с. 81]. С тем же ограничением в употреблении показывает это слово В.И. Даль: «*Брат* или ближний, все мы друг другу, и называемся так в дружеской или нечопорной беседе, что особенно сохранилось в монашестве, в простом народе и в нашем обращении к нему; обычное обращение к ровне или к низшему; в этом знач. слово *брат* принимает все оттенки ласки, приязни, снисхождения и гордого самовозвышения» [5, с. 155]. Аблесимов активно использует слово *брат* с семантикой 'дружеское обращение к лицу мужского пола', часто вкладывает его в уста своих героев-крестьян Мельника и Анкудина. Одна из таких реплик служит иллюстрацией к соответствующему значению лексемы в СРЯ XVIII: «[Анкудин:] *Спасибо брат соседушка, правду молвить, удружил всем нам*» [12, с. 127]. Цитата следует сразу же за семантическим описанием, иллюстрациями к которому служат примеры ещё двух произведений: «Виргилиевой Енеиды, вывороченной наизнанку» Н.П. Осипова и комедии «Бобыль» П. Плавильщикова. Лексема *брат* в данном значении была распространена в русском разговорном языке на протяжении не только XVIII века, но и последующих эпох, дошла до наших дней не

утратив своей актуальности. Она лишь расширила сферу своего функционирования: закрепились в литературном языке, а приблизительно с 90-х годов XX века прочно вошла в русский криминальный жаргон (*брат, братан, браток* и др.).

В пьесе Аблесимова главного героя Мельника другие персонажи часто называют *ворожей*, *ворожейка* (*ворожайка*), *ворожища*. В современном русском литературном языке, по данным МАС, это слово мужского рода не функционирует, но представлена лексема *ворожея* женского рода со значением 'женщина, занимающаяся ворожбой, гадалка' [9, с. 212]. В середине XX века в БАС записаны слова обоих родов, женского и мужского: *ворожея* с тем же значением, что и в МАС, и *ворожейка* 'то же, что ворожея', то есть 'колдун, знахарь' [3, с. 675] с пометами «Обл., Устар.», ограничивающими употребление слова. В середине XIX века слово *ворожей*, по данным АС, не выделялось, а *ворожейка* или *ворожайка* значили 'то же, что ворожея', 'промышляющий ворожбою' [1, с. 150; 5, с. 250]. Причём и в АС 1847 года и в словаре В.И. Даля *ворожея* и *ворожайка* отмечены как существительные общего рода. Слова в этих словарях представлены без ограничительных помет, значит, сфера их употребления была достаточно широка. В СРЯ XVIII слова *ворожея* и *ворожей* с семантикой 'гадалка, гадалка, колдун (колдунья)' [13, с. 71] даны в одной словарной статье как дублиеты, где *ворожея* — существительное, обозначающее лиц мужского и женского рода, а *ворожей* — только мужского. Здесь же приведён ряд производных слов, среди которых *ворожайка*, *ворожейка* и *ворожища*, иллюстрируемых цитатами из комической оперы А.О. Аблесимова: «*Сосед мельник, Не бездельник, Ворожайка*» и «[Филимон:] *О! ты дедушка Фаддей! И ты сильной ворожища! Ты могучий чародей!*» [13, с. 71]. В данном лексикографическом источнике никаких особых помет слово и его производные не имеют, это показатель того, что в XVIII веке они могли быть общеупотребительны. Лексема *ворожейка*, видимо, частотно использовалась в произведениях других авторов, написанных в жанре комической оперы с подобной тематикой. СРЯ XVIII фиксирует это слово ещё в одной комической опере того времени — «Колдун, ворожея и сваха» анонимного автора, помещённой в собрании театральных произведений «Российский феатр». В справочном отделе словарной статьи содержатся указания на



нормативность, предпочтительность употребления формы слова, по данным Словаря Академии Российской 1789–1794 гг.: *ворожея*’, общего рода [13, с. 71]. Производные варианты этой лексемы (*ворожайка*, *ворожища*), показанные Аблесимовым в пьесе, употреблялись, скорее всего, в определённой речевой ситуации, так как имели эмоциональную нагрузку, являлись экспрессивами, хотя и были достаточно распространены и понятны всем носителям языка.

Лексика пьесы А.О. Аблесимова «Мельник – колдун, обманщик и сват», включённая в широкий контекст языка XVIII века, предоставляет материал для изучения семантики слов, дополнительных нюансов их значения, особенностей функционирования лексем в книжном языке и разговорной речи крестьян XVIII века. Изучение лексического состава произведения по данным исторических и толковых словарей современного русского языка даёт возможность проследить изменения, произошедшие в грамматической характеристике слов, их стилистической и жанровой принадлежности, а также возможность установить степень актуальности данной лексики на различных этапах истории языка.

#### Библиографический список

1. АС – Словарь церковно-славянского и русского языка. Т. 1. – СПб., 1847. – С. 415.
2. БАС – Словарь современного русского литературного языка: В 17 тт. Т. 1. – М.; Л., 1950. – С. 707.
3. БАС – Словарь современного русского литературного языка: В 17 тт. Т. 2. – М.; Л., 1951. – С. 1393.
4. Виноградов В.В. История русского литературного языка. Избранные труды. – М., 1978. – С. 319.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т. 1. – М., 2003. – С. 640.
6. Живов В.М. Язык и культура в России XVIII века. – М., 1996. – С. 591.
7. Левин В.Д. Очерк стилистики русского литературного языка конца XVIII – начала XIX в. – М., 1964. – С. 407.
8. Ливанова Т.Н. Русская комическая опера // Русские драматурги XVIII–XIX вв. Монографические очерки в трех томах. Т. 1 / Под ред. Г.П. Макагоненко. – Л.; М., 1959. – С. 131–203.
9. МАС – Словарь русского языка: В 4 тт. Т. 1. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 1985. – С. 696.
10. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. Т. 1. – М., 1910–1914. – С. 674.
11. СРЯ XVIII – Словарь русского языка XVIII века. Вып. 1 (А – Безпристрастие). – Л., 1984. – С. 224.
12. СРЯ XVIII – Словарь русского языка XVIII века. Вып. 2 (Безпристрастный – Вейэр). – 1985. – С. 247.
13. СРЯ XVIII – Словарь русского языка XVIII века. Вып. 4 (Воздух – Выпись). – 1988. – С. 256.
14. Словарь русского языка XVIII века. Правила пользования словарём. Указатель источников / Под ред. Ю.С. Сорокина. – Л., 1984. – С. 141.
15. Успенский Б.А. Краткий очерк истории русского литературного языка (XI–XIX вв.). – М., 1994. – С. 239.
16. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка. – М., 1981. – С. 327.

## СИНТЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ПУБЛИЦИСТИКИ В РОМАНЕ А.А. ПРОХАНОВА «ИДУЩИЕ В НОЧИ»

*Роман А. Проханова «Идущие в ночи» – одно из самых известных произведений автора. В нём Проханов обращается к событиям второй военной Чеченской кампании и рассказывает о них с двух точек зрения: публициста и художника. В нашей статье мы рассматриваем особенности этого синтеза. Так же в статье мы особо отмечаем острый социальные, философские, нравственные проблемы на которые автор романа обращает внимание читателя, прослеживаем психологическую эволюцию героев, позволяющую нам наиболее глубоко проникнуть в суть произведения. Выявляем характерные особенности стиля и языка в частности метафоричность изложения материала. Исходя из вышесказанного мы делаем вывод, что «Идущие в ночи» это не просто роман, а роман-репортаж, представляющий живой и оперативный отклик на важнейшие события новейшей истории России.*

**Ключевые слова:** образная правда войны, мировоззрение, публицистическая составляющая творчества, идеологическая линия, природа, художественный мир произведения.

Непосредственно Чеченской войне и ее последствиям для России и россиян посвящены у А. Проханова два романа – «Чеченский блюз» («Наш современник», 1998, №8, 9) и «Идущие в ночи» («Наш современник», 2001, №1–2). «Идущие в ночи» ко всему прочему привязан к широко известному по новостным программам эпизоду, когда благодаря удачной тайной операции федеральным войскам удалось заманить в ловушку большой отряд боевиков.

Казалось бы, «соловей Генштаба» Александр Проханов должен был на эту тему написать некую агитку восславляя русских воинов и проклиная воинов Аллаха. Может быть, публицист Проханов так иногда и делает в своих передовицах. Художник Проханов подчинен иному замыслу, неподвластному тривиальным схемам политиков. Он ищет *образную* правду войны.

Роман «Идущие в ночи» – прямой спор с *официальной* позицией власти по поводу чеченского конфликта, *официальными* сообщениями о его развитии, *официальным* «коллективным портретом» чеченских боевиков и чеченского народа. Более того, роман словно предвещает и опровергает позднейшую официальную мысль о том, что у террористов «нет национальности»: образы чеченцев-смертников в романе формируются именно с учетом национального и религиозного признаков.

По мнению Проханова только политические интересы диктуют необходимость ведения войны в Чечне, тысячи молодых ребят обязаны своей смертью государству, пославшему их на верную гибель. Открытая политическая и «человеческая» пропаганда против действующей влас-

ти – общая особенность романа. А вывод, к которому подводится читатель, один: *нам не нужна такая власть.*

Набор критериев, по которым представляется возможным как-то систематизировать идеологический и содержательный строй романа, укладывается в список из составляющих: идейность, религия, политика, природа.

В основе сюжета романа – спровоцированный российской разведкой самоубийственный прорыв басаевской группировки из Грозного. Не «украденная» наша победа – и опять «локализованное» событие, которое могло бы послужить (и послужило – для официальных масс-медиа!) основой для репортажа, статьи, рассказа, но у Проханова разворачивается в *роман*. Роман – форма, которая позволяет писателю держаться собственной идеологической линии, но в то же время отобразить ее объемно, многомерно, «проиллюстрировать» на примере характеров, событий, различных жизненных позиций героев (и неважно, что все они управляемы единой авторской волей – мысли героев более живы и прочувствованы, чем высказанные автором «в лоб»).

Проханов не жалеет красок, описывая грубый, суровый быт армейцев, здесь появляется много типично «очерковых» моментов, выхватывающих важные детали в общем хаосе грозненских боев. Вот описание места, где солдаты празднуют день рождения Клычкова – Клыка: «В глубине разгромленного дома, в обгорелой комнате, чьи окна, занавешенные одеялами, были обращены в тыл, в безопасную сторону, был постелен ковер. Прожженные дыры и обугленные узоры ковра были бережно застелены кусочками нарезанной тка-

ни. На ковре, сделанные из консервных банок, горели коптилки, щедро освещали убранство стола... Тут же, стопкой, поблескивали ножи и вилки, собранные по квартирам из разбитых и сгоревших буфетов... По углам комнаты, прислоненные к стенам, стояли автоматы, ручные гранатометы и тубусы огнеметов «шмель», все на виду, под рукой, освещенные коптилками...»<sup>1</sup> Перед нами – будто фотография с линии фронта в боевом листке или видеосъемка-репортаж о жизни солдат на передовой.

Читательский интерес привлекают и острый, напряженный сюжет, и ярко-образный язык, и глубокое проникновение в характеры, психологию и философию героев романа. Писатель точен в выборе изобразительных средств, когда описывает столь разнородные явления жизни, как будни российских солдат и офицеров на войне, и ставшие уже воспоминанием тихие счастливые дни «довоенного» мира и спокойствия, где было все: любовь, семья, людская дружба, родные волные просторы... И средневековые жестокости бандитов – «боевиков», воюющих против России на деньги ее извечных врагов, и потрясающие душу факты измены и предательства, циничного делания карьеры на крови и горе людей.

Противоречивость, стычки характеров, мировоззрений видны уже на уровне стрелкового взвода, которым командует лейтенант Пушкив. Волею военной судьбы его штурмовой группе назначено своим упорным продвижением от дома к дому заставить противника думать об отходе за пределы города, где его ждал тот самый огненный мешок, подготовленный Пушкивым-старшим. Последнее свидание отца и сына, последний их разговор, последующая гибель их, одного за другим, при исполнении воинского долга – очень сильные страницы в романе, при чтении которых коммод подкатывает к горлу.

Трагедийны по существу фигуры двух бойцов этого взвода – сержанта Клычкова (Клык) и рядового Звонарева (Звонарь). По военным понятиям они в разных весовых категориях: физически мощный, опытный, обстрелянный вояка Клык и мягкий, добрый нравом первогодок Звонарь, не умеющий дать сдачи грубому «силовику» и похабнику. Казалось, Клыку все нипочем, он выйдет живым из любой схватки, а Звонарь не воин, и печальная участь его предreshена. В жизни все так почти и сбывается, но именно «почти». Оба попадают к чеченцам в плен, обоим угрожа-

ют лютая смерть, но выбор делает каждый за себя. Слабый телом, но сильный и неколебимый в своей вере Звонарь, твердо отказавшись принять мусульманство, гибнет от бандитского ножа, а здоровяк и военный профессионал Клык, спасая свою шкуру, дает совершить над собой мерзкий для христианина обряд и становится «воином ислама», по большому счету же – изменником Родины и жалким рабом. Именно его враги впрягают в лямки тащить тяжелый груз отступающих боевиков. Поздно приходит к нему сомнение в правильности избранного пути позора, слишком поздно.

В целом эта история похожа на притчу, которая распространяется не только на людей в погонах, дававших присягу на верную службу и готовность к самопожертвованию во имя Родины. Однако эта притча снова имеет под собой твердый жизненный материал. Неизвестно, существовал ли прототип Клыка (скорее, всего, существовал), но в образе Звонаря легко угадывается «народный святой» Е.Родионов, уже канонизированный Русской Православной Церковью.

Один из сподвижников А. Проханова в литературной и публицистической деятельности, главный редактор «Нашего современника» С. Куняев неоднократно на страницах журнала и в устных выступлениях говорил о том, что православие и вера в Бога спасет Россию. Для Проханова понятие религии в иерархии ценностей стоит не на последнем месте, и в романе уже идет противостояние не только двух разных народов, двух национальностей, но это уже противостояние двух мировых религий – православия и ислама. Естественно, писатель стоит на стороне тех, кого изображает с любовью – русских солдат. И здесь уже определяется не Проханов-художник, рисующий портрет Зии и вместе со своим героем создающий картину общего примирения русских и чеченских воинов, а Проханов-публицист, для которого важнейшим становится показать подвиг российского солдата в тех нечеловеческих условиях, в которые его поставило высшее командование во время Чеченской войны в целом и штурме Грозного в частности.

Своим именем назван в романе известный главарь сепаратистов Басаев. Писатель не просто разоблачает и клеймит этого матерого бандита, но стремится заглянуть в его черную душу, где под покровом мистических заклинаний, свободлюбивых деклараций прячется жадность к день-

гам и безраздельной власти над своим обманутым народом.

Александр Проханов «не боится показать правду разведчиков, правду чеченских воинов, даже правду циничного игрока со смертью репортера Литкина, даже трусливую правду предателя Клыка, хотя по-настоящему он воспекает прежде всего глубинную христианскую правду нового мученика за веру, Звонаря. А мы, читатели, уже распознаем реальные прототипы героев. В Литкине видим Бабицкого, в Звонаре великомученика, рядового солдата Женю Родионова, отказавшегося снимать крест, за что ему хладнокровно снесли голову... Это все моменты из общей панорамы войны»<sup>2</sup>.

Но, признавая какую-то правду даже за Басевым и Литкиным, писатель отказывается в этой правде режиссерам войны, дельцам из нефтебизнеса. На них у писателя, как у Льва Толстого на Наполеона, даже художественных пластичных средств не нашлось. Иной язык. Иное изображение. Тут уже не импрессионизм, а жесткий экспрессионизм Георга Гросса в его рисунках времен первой мировой войны.

*Природа* у Проханова, как и у авторов «почвеннического» склада, например, у писателей, публикующихся в «Нашем современнике» — А. Байбородина, В. Муштаева, П. Проскурина, — отражение России. Вымирающие деревни, размытые дороги сострадательно отражаются в озерах и реках, леса и поля приветливо встречают только любимых героев, только русские правдоискатели и обиженные, маленькие люди находят поддержку у своей второй матери — русской природы. У олигархов, «хозяев» России, природа — чужая и чуждая, спрятанная от посторонних глаз, не дающая жизни «параллельная» природе настоящей: «В зимней оранжерее было тепло и влажно. К стеклянному клетчатому потолку возносились пальмы. На их косматых стволах расцветали орхидеи, струились лианы. У корней, в бассейне, огромные, как зеленые тазы, плавали листья «виктории». В темной воде лениво плавали экзотические рыбы. Среди глянцевиных цветущих деревьев перелетали разноцветные птички и порхали бабочки. За стеклами, озаренные оранжереей, голубели сугробы, задумчиво сквозь

стеклянные призмы взирали на пальмы подмосковные ели»<sup>3</sup>.

Однако, несмотря на внимательное отношение писателя к художественному миру произведения именно *образы* действующих лиц в романе «Идущие в ночи» создают основные центры притяжения повествования: они яркие, жизненные, и трактовка их в произведении может вызывать множество дискуссий. Этот роман, как, впрочем, и остальная проза Проханова, обнаруживает черты, типичные для литературы соцреализма. «Наши» — грубоватые, но brave молодцы, «враги» — чеченцы, несмотря на героические смерти некоторых из них — подонки и изуверы. Персонажи статичны: они приходят в повествование с уже сформировавшимся мировоззрением, и мало что может его изменить. Возможно, что психологическая ломка на войне достойна более пристального внимания, но в таком случае легко перейти от противопоставления множества правд и активного стремления к одной из них (в случае Проханова — к правде русского человека и гражданина) к утверждению некоей «общечеловеческой» правды, что неприемлемо для Проханова-публициста.

Что касается конфликта в романе, то он вполне типичен как для позднего литературного творчества Проханова, так и для публицистики: *человек и среда, личность и обстоятельства*. Каждый из героев выбирает свой путь: идет против системы и пытается нащупать правду или смиряется и идет по пути наименьшего сопротивления — поступить личными принципами и пойти на сделку с совестью решаются не все. Этот конфликт также обладает немалой долей «публицистичности», поскольку в его основе лежит представление об активной гражданской позиции человека, его долге перед государством и обществом.

#### Примечания

<sup>1</sup> Проханов А.А. Идущие в ночи // Роман — газета. — 2001. — №16. — С. 2–3.

<sup>2</sup> Бондаренко В. Идущие в бессмертие // Завтра. — 2000. — 17 октября. — № 16 (46).

<sup>3</sup> Бондаренко В. Идущие в бессмертие // Завтра. — 2000. — 17 октября. — №16 (46).

## ОКСЮМОРОННОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КОНТАМИНАЦИИ В ЯЗЫКЕ

*Статья посвящена современной лингвистической семантике, а именно теории концептуальной интеграции, получившей в последнее время широкое распространение в зарубежной и отечественной лингвистике. Показана роль данного направления в современных когнитивных исследованиях, а также предпринята попытка проанализировать в этом ключе оксюмороны на разных уровнях языка.*

**Ключевые слова:** композиционная семантика, оксюмороны, когнитивная лингвистика.

Сегодня когнитивная наука заняла прочное место в ряду других крупных научных направлений. Она «позволяет увидеть, казалось бы, хорошо известные факты языка в новом свете, ибо когнитивная лингвистика имеет прямое отношение к самому процессу понимания языка, к тому, как представлен язык и его единицы в нашем сознании» [5, с. 13]. На пике актуальности оказались также компаративные аспекты лингвистической концептуалистики. Значительны успехи когнитивной лингвистики в интерпретации явлений категоризации и концептуализации мира человеком, довольно хорошо разработаны методики прототипической и фреймовой семантики. В целом, «современные направления когнитивной лингвистики, в частности теории концептуальной интеграции и композиционной семантики, представляют те плодотворные концепции, которые не только позволяют выявить особенности совмещения и пересечения различных ментальных слоев в рамках базовых концептов культуры, но и обеспечивают возможность сравнения концептуальных пространств разных языков» [2, с. 76]. Тем не менее, в данной статье мы не собираемся проводить сравнительный анализ разнотипных языков. Подробнее остановимся на проблеме композиционной семантики, которая, на наш взгляд, недостаточно освещена в современной научной литературе.

Что же представляет собой композиционность в когнитивной парадигме знаний? Вслед за О.К. Ирисхановой мы полагаем, что «композиционность комплексного выражения представляет тот семантический костяк, который “обрастает плотью” под воздействием менее предсказуемых прагматических факторов, в том числе контекста и фоновых знаний говорящих». Таким образом, языковое значение «всегда динамично, активно и возникает в сиюминутных многочисленных свя-

зях, проекциях и интеграциях ментальных пространств, создаваемых в ходе дискурсивной деятельности» [3, с. 36]. Вследствие этого, композиционность получает более широкую трактовку и становится зависимым от принципа интеграции различных когнитивных образований (см. теорию концептуальной интеграции Ж. Фоконьи и М. Тернера). Другими словами, построение языкового значения не сводится к простому сложению свойств исходных компонентов; это скорее взаимодействие структурных, семантических, прагматических и иных факторов, за которыми стоят глубинные когнитивные механизмы.

Опираясь на теории концептуальной интеграции Ж. Фоконьи и М. Тернера и композиционной семантики, разрабатываемой Е.С. Кубряковой, основные положения которых, на наш взгляд, восходят к теории «сложения смыслов» Л.В. Щербы, мы проанализируем оксюмороны со значением «лицо» и оксюморонность в тексте с точки зрения современной теории концептуальной интеграции.

«Оксюморон или Оксиморон (от греч. *οξύμωρον* – остроумно-глупое) – в традиционном понимании – стилистическая фигура, состоящая в соединении двух не просто контрастных, но противоречащих друг другу по смыслу слов, связанных определительными (в широком смысле) отношениями. В оксюморе в результате соединения несовместимых с логической точки зрения понятий рождается новое сложное понятие или представление» [7, с. 386]. Например, *богатая бедность, горькая радость, звонкая тишина, красноречивое молчание, “Горячий снег”* (название романа Ю. Бондарева) и др. В художественных текстах такие слова-оксюмороны выполняют изобразительно-характеризующую и – дополнительно – эмоционально-оценочную функции; в публицистических же текстах в оксюморонах преобладает эмоционально-оценочная семантика.

Итак, в оксюморонах создается значение-гибрид: «он сочетает интенционал одного слова с несвойственным ему импликационалом, который заимствуется у второго слова. Первое слово поступает своим импликационалом, второе – интенционалом» [8, с. 112]. Напомним, что интенционал и импликационал – две части, выделяемые в структуре лексического значения; где интенционал – содержательное ядро лексического значения, а импликационал – периферия семантических признаков, окружающих это ядро.

Алогичность оксюморона *женатый холостяк* заключается уже в том, что в данном словосочетании используется прилагательное *женатый*, в то время как холостяк есть неженатый мужчина. Анализируемый оксюморон может по-разному осмысливаться в зависимости от того, какое слово сохраняет прямое значение, а какое подвергается переосмыслению: “холостяк, ведущий себя, как если бы он был женат” или “женатый мужчина, ведущий себя, как если бы он был холостяк”. Могут быть и другие расшифровки: “холостяк, принимаемый/выдающий себя за женатого”; “женатый мужчина, принимаемый/выдающий себя за холостого” и др. В любом случае слово в прямом значении сохраняет свой интенционал и теряет импликационал, который замещается импликационалом переосмысляемого слова, а последнее в свою очередь отбрасывает собственный интенционал. Результатом такого обмена является значение с логическим конфликтом интенционала и импликационала: “1) холостяк, но вроде, как и не холостяк, а женатый; 2) женатый, но вроде, как и не женатый, а холостяк” [8, с. 113].

Тем же способом можно проанализировать оксюморон *живой труп* (одноименное название пьесы Л.Н. Толстого). Точно так же здесь сталкиваются два противоречащих друг другу понятия: *живой* – такой, который живет, обладает жизнью и *труп* – мертвое тело человека (или животного). Образуется алогичная конструкция *живой труп* – “живой мертвый человек”. Автор данного оксюморона, как мы можем предположить, хочет таким образом передать противоположность и/или сложную природу объекта обозначения. Именно с целью показать противоречивость, сложность какого-либо состояния, качества, предмета и т.д. используются оксюмороны многими художниками слова. Представляется интересным значение таких «коктейлей»: *живой труп* – это человек, находящийся на грани жизни

и смерти, или – относящийся к жизни с глубокой апатией. Такой человек не живет полноценной жизнью, он просто существует. Или, наконец, *живой труп* – человек, может быть, физиологически здоровый, у которого функционируют жизненно важные органы, но эмоционально, духовно угнетенный; безразличный к себе, окружающим людям и разворачивающимся вокруг него событиям. И если мы произведем структурный анализ семантики данного словосочетания, то увидим, что для его осмысления вычленяется интенционал слова *живой* (*обладающий жизнью*) и импликационал слова *труп* (*подобный трупу*).

Попробуем интерпретировать следующую пару оксюморонов: *жизнерадостный пессимист* и *пессимистический оптимист*. Для начала выясним, кто такие оптимист и пессимист. Пессимист – это человек с мрачным мироощущением, который не верит в будущее, во всем склонен видеть унылое, плохое; и оптимист – человек с бодрым и жизнерадостным мироощущением, который во всем видит светлые стороны; верит в будущее, успех, в то, что в мире господствует положительное начало, добро [9, с. 515, 457]. Тем самым, получается, что *жизнерадостный пессимист* – это “не знающий уныния человек, склонный видеть только унылое, плохое” и *пессимистический оптимист* – “человек с мрачным мироощущением, верящий в успех, добро, положительное начало”. С точки зрения языковой нормы налицо речевая ошибка – нарушены логичность, точность изложения. На самом же деле, как мы знаем, оксюморон в широком смысле слова определяют как «стилистически значимое прагматически мотивированное соединение противоречащих друг другу по значению языковых элементов (частей слова, словосочетания, перечислительного ряда или предикативного сочетания слов), которое имеет статус риторического паралогического приема» [7, с. 388]. То есть говорящий, адресант речи, может использовать данный прием, чтобы передать реципиенту в краткой сжатой форме максимум информации, выражая при этом свое субъективное отношение к ней.

Порою, ироничность тона того или иного высказывания усиливается оксюморонным сочетанием или столкновением слов, принадлежащих к разным стилистическим и смысловым рядам: “*серьезный кандидат в рай*” (“a serious candidate for paradise”) “*набор добрых эксплуататоров*” (“a set of kind exploiters”)» [1, с. 286].

Список примеров можно продолжить: *веселая вдова, заклятые друзья* и т.д. Редким случаем оксюморонных сочетаний являются сравнительные обороты, созданные В. Маяковским в стихотворении «Себе любимому»: *Если б был я / маленький, / как великий океан <...> / Если б я нищ был! / Как миллиардер! <...> Если б быть мне косноязычным, / как Дант / или Петрарка! <...> / О если б был я / тихий, / как гром <...>*

Рассмотрим, как функционируют оксюмороны в тексте и какое место можно отвести при этом интертексту. В качестве примера возьмём заключительное стихотворение из цикла А. Тарковского «Пушкинские эпитафии», где воспроизводится принцип контраста по отношению к прототексту – «маленькой трагедии» Пушкина «Скупой рыцарь», откуда взят эпиграф.

Я каждый раз, когда хочу сундук  
Мой отпереть...

«Скупой рыцарь»

В магазине меня обсчитали:  
Мой целковый кассирше нужней.  
Но каких несравненных печалей  
Не дарили мне в жизни моей:  
В снежном, полном веселости мире,  
Где алмазная светится высь,  
Прямо в грудь мне стреляли, как в тире,  
За душой, как за призом гнались.  
Хорошо мне изранили тело  
И не взяли за то ни копыя,  
Безвозмездно мне сердце изъела  
Драгоценная ревность моя.  
Клевета расстилала мне сети,  
Голубевшие, как бирюза,  
Наилучшие люди на свете  
С царской щедростью лгали в глаза.  
Был бы хлеб. Ни богатства, ни славы  
Мне в моих сундуках не беречь.  
Не гадал мой даритель лукавый,  
Что вручил мне с подарками право  
На прямую свободную речь.

Контраст выдержан уже в заглавии трагедии – «Скупой рыцарь», которое, кстати, не случайно введено в эпиграф.

Слово рыцарь имеет в языке два значения, причем пушкинское заглавие разрешает их одновременную реализацию: скупой рыцарь может быть понято и как 'представитель определенного сословия', которому свойственна скупость (смысловое согласование слов в словосочетании), и как

оксюморонное сочетание, если рассматривать значение рыцарь – 'самоотверженный, благородный человек' со скрытой семой 'щедрый'. Сема именно скрытая, поскольку, если обратиться к словарю, то даже в переносном его значении мы не обнаружим сему 'щедрый'. «Рыцарь. 1. В средневековой Европе: феодал, тяжело вооруженный конный воин, находящийся в вассальной зависимости от своего сюзерена. 2. перен. **Самоотверженный, благородный человек** (высок.) *Рыцарь без страха и упрека* (высок.) – о **смельце**, во всём безупречном **человеке** [9, с. 690] (выделено нами. – А.К.). Получается, при образовании данного оксюморона взаимодействуют не «половинки» (интенционал одного и импликационал второго слова, как в предыдущих примерах), а «половинка с четвертинкой» двух слов. На основе таких расхождений мы можем говорить о существовании различных **типов оксюморонности: полных и неполных**.

В самом тексте монолога, строки которого цитирует Тарковский, заложен контраст: *Есть люди, В убийстве находящие приятность... приятно И страшно вместе*. Именно эти две особенности Пушкинского текста воспроизводит Арсений Тарковский. Центральной функциональной текстовой группой его стихотворения являются слова со значением 'ценность', ее содержат практически все лексемы в прямых или переносных или окказиональных значениях – *целковый, обсчитали, дарили, алмазная, приз, ни копыя, безвозмездно, бирюза, драгоценная* и др. Даже абстрактные понятия – *клевета, ревность, печаль, ложь* – оказываются знаками противопоставления ценного и бесценного, ценностей истинных и мнимых.

Оксюморонные сочетания Тарковского разнообразны, включают как пересекающиеся, так и непересекающиеся противоречащие признаки членов [10]: *несравненных печалей не дарили, хорошо мне изранили тело и не взяли за то ни копыя, безвозмездно мне сердце изъела драгоценная ревность*. Скрытая оксюморонность присуща и тропам: *алмазная высь, сети клеветы... как бирюза; за душой, как за призом, гнались*. Традиционно сравнение с драгоценными камнями несет положительный заряд (вспомним Державина – Алмазна сыплется гора, Есенина – глаза, как яхонты, горят). У Тарковского же такое сравнение несет негативный оттенок. Во второй строфе этого стихотворения, где приводится по-

добное сравнение, *алмазная высь* только подчеркивает всю фальшивость *мира, полного веселости*. Первые две строчки этой строфы, таким образом, вступают в оксюморонные связи с последующими двумя на уровне текста: внешняя красивость мира вступает в конфликт с теми событиями, действиями (*Прямо в грудь мне стреляли, как в тире, За душой, как за призом гнались*), которые происходят в нём же.

Интересно отметить, что разветвленная система оксюморонов в произведениях многих авторов совершенно вытесняет освященные многовековой традицией поэтические штампы: *сети клеветы, раны душевные и физические, ревность, съедающая, гложущая душу, стрелы (удары) судьбы*. Традиционным, в сущности, является и прием олицетворения в поэзии чувств. Оксюморон в купе со снижающими сравнениями (*как в тире, как за призом*) разрушает стереотип восприятия традиционных образов, позволяя осознать их не как сотворенные, а как творимые [6, с. 187]. Содержательный контраст представляется нам очень существенным. Пушкинский Скупой – грандиозная по степени обобщения фигура. У А. Тарковского та же тема власти денег намеренно приземлена, иронически снижена бытовой ситуацией, обрисованной с помощью ярко разговорной лексики: *В магазине меня обсчитали: Мой целковый кассирше нужней...*

Обратимся к оппозициям на уровне текста. Контраст здесь также содержательный и формальный. От приземленных начальных фраз мысль поэта уходит пусть к отрицательным, но лежащим в сфере духовной обобщенным этическим категориям, системе общечеловеческих ценностей: *печаль, клевета, ревность, ложь*. Хотя с точки зрения стандартной нравственной оценки *ревность, ложь и клевета* – явления того же порядка, что и нечестность (читай: ложь) кассирши, для поэта это совершенно разные понятия – параллельные ценностные системы, разные миры. *Ревность, ложь, клевета, раны душевные*, согласно традиционному морально-этическому кодексу, оказываются той ценой, которую надо платить за подлинные ценности – *хлеб и речь*.

Заключительная строфа противопоставлена формально и содержательно двум предшествующим. В отличие от них она синтаксически расчленена, причем интонационно выделено первое и самое короткое предложение *Был бы хлеб*. Срабатывает эффект обманутого ожидания: после

многочленной перечислительной конструкции следует своего рода интонационная точка, обозначенная паузами с двух сторон. Это так называемая «хвостатая» строфа в 5 строк. Оба ее интонационно-смысловых центра помещены в начало и конец: одно начинает строфу, другое ее заканчивает. Это хлеб и речь, которые трактуются как элементарные, а потому самые необходимые для человека реалии, двуединое – материальное и духовное – начало жизни. Истинная их ценность противопоставлена «подаркам» «лукавого дарителя», их не дарят – они неотъемлемое право человека: *Вручил мне с подарками право На прямую свободную речь*. В результате подарок приобретает у Тарковского негативную оценочность, особенно если вспомнить, что подарками «дарителя лукавого» были ревность, клевета и ложь.

Хлеб и речь – слова ключевые не только для данного стихотворения, но и для всего творчества Арсения Тарковского, соединяющие предельно конкретный и философски обобщенный смысл Хлеб и речь – два первоэлемента жизни. В то же время нередко у Тарковского они противопоставлены как материальное и духовное: *И я ниоткуда Пришел расколоть Единое чудо На душу и плоть. Державу природы Я должен рассечь На песню и воды, На сушу и речь* («И я ниоткуда...»). Хлеб и речь – одновременно награда человеку и его испытание на земном пути. Хлеб – это не только средство, позволяющее продолжить физическое существование, но священный продукт во многих культурах (хлеб – всему голова и др.). Поэтому здесь противопоставляются не только *хлеб/речь*, противоречие уже в семантике слова *хлеб*.

В анализируемом стихотворении хлеб и речь семантически эквивалентны, находясь в эквивалентных сильных позициях текста, и равно противопоставлены богатству и славе. В результате ценное по принятой аксиологической шкале оборачивается своей противоположностью, материальное богатство – духовной нищетой и наоборот. Недаром в поэтической системе Тарковского встречается символический образ нищего царя: *Потаенный ларь природы Отпирает нищий царь*, а нищета осмысливается как дар и драгоценность: *Пойдем, что в державной короне Драгоценней звезда нищеты*. Не зря в народе с незапамятных времен нищета не воспринималась как нечто плохое или постыдное, а прямо противоположно.



Последняя строфа, насыщенная оригинальными символами Тарковского, включает слово, составляющее вернуться к эпиграфу и таким образом — к прототексту, а потому как бы замыкающее произведение — сундук. Однако смысл этого единственного цитатного слова в прото- и метатексте разный: прямой, бытовой — у Пушкина, обобщенно-символический — у Тарковского: *Ни богатства, ни славы Мне в моих сундуках не беречь*. Постольку, поскольку во времена Пушкина это слово ещё не стало символом, а в стихотворении Тарковского, через посредство пушкинского произведения, сундук — символика со своим многослойным значением.

Таким образом, пушкинской цитатой у Тарковского можно считать не только эпиграф, но и композиционный прием контраста, который Тарковский осознает как основной структурный принцип прототекста. Это Пушкин, прочитанный и осмысленный Тарковским.

Возможность осмыслить выше перечисленные и другие оксюмороны основана на различении двух принципиальных частей в структуре лексического значения слов — интенционала и импликационала, определяемых как слияние двух ментальных пространств, которое приводит к возникновению «гибридных» или интегрированных пространств (blends). Данную теорию можно использовать также для анализа оксюморонов на уровне текста. На этом уровне оксюморонность менее «уловима» и обнаруживается порою только на уровне смысла. Это позволяет говорить о существовании эксплицитных оксюморонов (на уровне словосочетания) и имплицитных оксюморонов (на уровне текста).

Именно оксюмороны, наследуя роли и свойства от нескольких (как правило, двух) исходных пространств, приобретают собственную структуру и новые свойства. Эти гибриды функционируют как одно неделимое целое и реконструируются их связи с исходными ментальными пространствами [4, с. 45]. Blending — это традиционный английский термин для описания словообразовательных и синтаксических гибридов — каламбурных, или возникших в результате простой оговорки. Обычно такие, в общем, периферийные, для языка явления, в русской традиции называются контаминацией.

В настоящее время слияние ментальных пространств превратилось в некий общий принцип когниции — принцип концептуальной интеграции.

Применение этого принципа выводит когнитивные исследования на новый уровень научного обобщения и позволяет анализировать процессы конструирования значения в самых различных областях знаний. Популярность теории интегрированных пространств, на наш взгляд, заключается в том, что она обладает универсальными свойствами: во-первых, она позволяет выявить композиционность, то есть структурную и смысловую сложность — уникальные свойства человеческого мышления и языка. Во-вторых, она связана с проявлением языковой экономии. Определенная языковая единица уже является носителем минимального количества информации, которая может варьировать в зависимости от ситуации, фоновых знаний собеседников и т.д. поэтому невозможно предсказать точный результат концептуальной интеграции. В целом, анализ оксюморонов с точки зрения композиционности показывает, что процессы интеграции, комбинаторики могут различаться в зависимости от способов прямого и метафорического использования языковых единиц.

#### Библиографический список

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. — СПб.: СПбГУ, 1999. — 444 с. — С. 286.
2. Гелеева А.И. Человек как объект номинации в языковой картине мира: Дис. ... д-ра филол. наук. — КБГУ: Нальчик, 2002. — С. 76.
3. Ирисханова О.К. О лингвистической деятельности человека: отглагольные имена. — М., 2004. — С. 36.
4. Ирисханова О.К. О теории концептуальной интеграции // Известия РАН. Сер. литер. и языка. — Т. 60. — 2001. — №3. — С. 45.
5. Кубрякова Е.С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования // Известия РАН. Сер. литературы и языка. — Т. 61. — 2002. — №1. — С. 13.
6. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. — М.: КомКнига, 2007. — С. 187.
7. Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.У. Иванова, Е.Н. Ширяева, А.П. Сковородова и др. — М.: Наука, 2003. — С. 386, 388.
8. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. — СПб.: Научный центр диалога, 1996. — С. 112–113.

9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 2002. – С. 515, 457, 690.

10. Павлович Н.В. Сила и сложность семантического противоречия в оксюморе // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1981.

А.Р. Касимова

## ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ КАК ИДИОСТИЛЕВАЯ КОНСТАНТА В ПОЭЗИИ АННЫ АХМАТОВОЙ (на материале сборника «Тростник»)

*Статья посвящена проблеме лирического цикла. Каждая циклообразующая рассматривается сквозь призму языка, представлены языковые уровни организации сложного единства цикла, что составляет актуальность и новизну исследования.*

**П**роблема лирического цикла вызывает большой интерес у современных исследователей. Явление циклизации получило широкое распространение в литературе начала XX века. Поэты воспринимали цикл как произведение, состоящее из нескольких стихотворений, которые осознаются как части целого.

В Краткой литературной энциклопедии дается такое определение этого термина: «Цикл – группа произведений, сознательно объединенных автором по жанровому, тематическому, идейному принципу или общностью персонажей» [2, с. 398].

В.А. Сапогов рассматривает цикл как «новый жанр, стоящий где-то между тематической подборкой стихотворений и поэмой» [3, с. 175], а И.В. Фоменко – как «авторский контекст», в котором «единство стихотворений обусловлено уже авторским замыслом», а «отношения между отдельным стихотворением и циклом можно в этом случае рассматривать как отношения между элементом и системой» [4, с. 28].

Исследователи называют самые разные виды связи стихотворений внутри цикла.

Так, И.В. Фоменко [5, с. 112–127] выделяет следующие циклообразующие:

- *Заглавие* либо заглавие и римская (арабская) нумерация стихотворений.
- *Тематическая близость* стихотворений, составляющих целостность.
- *Своеобразный сюжет*, под которым понимается внутренняя динамика цикла, когда в пределах цикла происходит развитие темы.
- *Сквозные образы*.
- *Пространственно-временной континуум*.
- *Музыкальный способ организации*.

Наша задача – проследить, как, через какие языковые уровни организуется единство лирического цикла, какие языковые средства позволяют объединить стихотворения в сложное целое.

Объектом нашего исследования явились лирические циклы Анны Ахматовой. В данной статье будут рассмотрены циклы «Юность» и «Разрыв», вошедшие в книгу «Тростник».

Стихотворения сборника были написаны в 20-е – 40-е годы XX века, но увидели свет лишь в 1940 году, когда Ахматову, наконец, вновь начали печатать.

Годы забвения, полнейшей изоляции были для Ахматовой трудным испытанием: арестован ее сын, репрессированы близкие друзья, она сама жила под постоянным гнетом тревоги. Но духовная, внутренняя работа не прекращалась никогда, и итогом периода 20-х – 30-х годов стало то, что рамки творчества Ахматовой расширились, вобрав в себя все то, чему она была свидетелем.

Закономерным было обращение к своему прошлому как своеобразное подведение итогов, осмысление нерешенных вопросов. Появляются стихотворения, посвященные теме воспоминаний, и в частности цикл «Юность».

*Название* цикла объединяет стихотворения-воспоминания о времени юности лирической героини и указывает на главную тему стихотворений – *тему памяти*, которая тесно связана с темой времени.

Память возвращает лирическую героиню в прошлое, заставляет ее оглянуться назад. Картины, возникающие в ее сознании, находят свое выражение в приметах времени, которые перечисляются в стихотворениях. Эти приметы наполняют *пространство*, которое перетекает из стихотворения в стихотворение, образуя сложное единство цикла.

Первое стихотворение цикла «Юность» «Мои молодые руки...» практически полностью состоит из таких деталей: это и городской пейзаж, и звуки, и запахи. Эти составляющие, находясь в контексте с реалиями окружающего мира, как бы опредмечиваются, овещаются.

*Среди цветочных киосков  
И граммофонного треска...* [1, с. 189];

А на закат наложен  
Был белый траур черемух,  
Что осыпался мелким  
*Душистым, сухим дождем...* [1, с. 189];

То Павловского вокзала  
Раскаленный *музыкой* купол... [1, с. 190].

Важную роль в данном тексте играют указательные местоимения «та», «тот», «те». Они акцентируют внимание на предметах, которых уже нет в настоящем, но они важны для лирической героини, живы в ее памяти:

От дома *того* – ни щепки,  
*Та* вырублена аллея... [1, с. 189].

Во втором стихотворении «Подвал памяти» слово «подвал» вызывает ассоциации с подвалом «Бродячая собака» – знаменитым артистическим кабаре города Петербурга начала XX века. В стихотворении встречаем и описание обстановки кабаре: живопись стен, камин.

Но подвал – это не просто место действия. Для лирической героини это символ памяти. Память мыслится не как нечто абстрактное, неосознаемое, она олицетворяется в тексте:

Не часто я у памяти *в гостях*,  
Да и *она* всегда меня *морочит* [1, с. 190].

Связующим звеном, объединяющим стихотворения в цикле, является, несомненно, и образ *лирической героини*.

Основным средством его выражения стали личное местоимение «я» и глаголы первого лица единственного числа:

Свидетелей *знаю* твоих... [1, с. 190];

Но сущий вздор, что я *живу* грустя... [1, с. 190].

*Временной* уровень нашел свое смысловое выражение в конкретных указаниях на время: *века*, ровно на *десять лет* [1, с. 189]; *тридцать лет* [1, с. 190].

Темпоральность воплощается наречиями времени и прилагательными, образованными от наречий времени: *теперешних* мертвецов [1, с. 189]; *тогдашний* вечер [1, с. 189]; *давно* опочили [1, с. 189].

Наконец, временные формы глаголов тоже выполняют временную функцию.

В стихотворении «Мои молодые руки...» смена временных форм глагола с прошедшего времени в первой части стихотворения на настоящее время во второй части играет композиционную роль: в воспоминаниях о прошлом используются глаголы прошедшего времени, в мыслях о настоящем – глаголы настоящего времени. Не случайно в одном из примеров глагол прошедшего времени, входящий в состав именного сказуемого, перенесен в сильную позицию начала строки.

Мои молодые руки  
Тот договор *подписали*... [1, с. 189];

А на закат *наложен*  
*Был* белый траур черемух... [1, с. 189].

И

Зачем же *зовешь* к ответу? [1, с. 189];

Свидетелей *знаю* твоих [1, с. 190].

В стихотворении «Подвал памяти» происходит такая же смена временных форм глагола, но от настоящего времени к прошедшему. Так образуется ретроспективная композиция:

*Чадит* фонарь, вернуться *не могу*,  
А *знаю*, что *иду* туда к врагу [1, с. 190].

И

Уж тридцать лет, как *проводили* дам,  
От старости *скончался* тот проказник... [1, с. 190].

Целостность цикла поддерживается и *композиционно*. Стихотворения в цикле расположены таким образом, что можно проследить логику развития темы. Если в стихотворении «Мои молодые руки...» изображены картины прошлого, то в стихотворении «Подвал памяти» описан сам процесс припоминания, который сравнивается со спуском в подвал:

Когда спускаюсь с фонарем в подвал,  
Мне кажется – опять глухой обвал  
За мной по узкой лестнице грохочет.  
*Чадит* фонарь, вернуться *не могу*,  
А *знаю*, что *иду* туда к врагу.  
И я прошу как милости... Но там  
Темно и тихо [1, с. 190].

Этой логике подчиняются и *синтаксические* средства языка.

Вследствие того, что в первом стихотворении цикла перечисляются приметы времени, особенности окружающей обстановки, здесь преобладают простые предложения с однородными членами, повествовательные, невосклицательные:

Мои молодые руки  
Тот договор подписали  
Среди цветочных киосков  
И граммофонного треска,  
Под взглядом косым и пьяным  
Газовых фонарей [1, с. 189].

Во втором стихотворении, описывающем процесс погружения в воспоминания, для этого используются в основном сложноподчиненные предложения, нередко восклицательные предложения, выражающие сильные эмоции: «Мой окончен праздник!», «Экая беда!», «Что за чудо!».

Второй цикл сборника «Тростник» «Разрыв» состоит из трех стихотворений, написанных в разные годы, но объединенных темой любви, одной из главных в творчестве Ахматовой.

Цикл посвящен финальному этапу любовной драмы, часто самому болезненному, остро конфликтному – этапу расставания, о чем свидетельствует заглавие «Разрыв».

Стихотворения «Не недели, не месяцы – годы...» и «Последний тост» адресованы, вероятно, Н.Н. Пунину, разрыв с которым в 1938 году Ахматова перенесла остро и мучительно. Впрочем, и годы брака не были безмятежными.

Стихотворение «И как всегда бывает в дни разрыва...» посвящено В.Г. Гаршину, с которым Ахматова рассталась сразу после возвращения из Ташкента в мае 1944 года.

Таким образом, стихотворения цикла имеют разных адресатов, но важным здесь является не то, к кому обращено произведение, а эмоции, которые испытывает лирическая героиня, ее душевное состояние.

В этих стихотворениях нет того чувства смятения, отчаяния, безысходности, которое было присуще ранним стихам Ахматовой о несчастной любви. Лирическая героиня осознает факт разрыва, но принимает его твердо, зрело.

Образ расставания, разрыва получил свое языковое воплощение в ключевом слове «*расставались*» и метафорическом сочетании «*холодок свободы*», выражающем значение расставания. Это ключевое слово и метафора поддерживают единство цикла.

Взаимодействие двух субъектов любовного конфликта отражено в противопоставлении личных местоимений «я» – «ты», и только в срединном стихотворении цикла лирический герой и лирическая героиня объединены личным местоимением «мы». Вероятно, это можно объяснить тем, что стихотво-

рение посвящено воспоминаниям о прошлом, общим для обоих участников речевого акта.

Больше нет ни измен, ни предательств,  
И до света не слушаешь ты... [1, с. 192].

О том, как мы друг друга берегли [1, с. 192].

Во втором стихотворении происходит усложнение темы разрыва. Она оказывается тесно переплетенной с темой времени. После расставания герои возвращаются к своему прошлому, пытаются осмыслить произошедшее.

Ярчайшим воплощением прошлого, характерным для многих стихотворений Ахматовой, является образ серебряной ивы как символ «серебряного века»:

И ворвалась серебряная ива  
Седым великолепием ветвей [1, с. 192].

Возвращает героев в прошлое, конечно, память, которую в этом стихотворении символизирует птица, что разительно отличает этот цикл от цикла «Юность», в котором память ассоциируется у лирической героини с подвалом.

Эта контрастность мировосприятия обусловлена обстоятельствами жизни Ахматовой в периоды создания двух циклов.

Стихотворение «Подвал памяти» из цикла «Юность» датируется 1940-м годом. Этой дате предшествовали два ареста сына, отчаяние, вызванное бесплодными попытками смягчить участь заключенного, собственное молчание, длившееся долгие годы. Естественно, воспоминания мучительны, причиняют боль.

Стихотворение «И как всегда бывает в дни разрыва...» из цикла «Разрыв» написано в 1944-м году. Несмотря на страшные испытания, которые легли на плечи советского народа в годы Великой Отечественной войны, в творчестве Ахматовой того периода нет безысходности, только мужество и твердость. Она чувствовала глубокую связь с жизнью Родины и в этом единении черпала силы. Отсюда и возникает светлый образ птицы-памяти.

Таким образом, тема времени связывает целые циклы в сборнике, а не только части одного цикла.

Композиционный рисунок цикла строг и логичен. Стихотворения образуют стройный сюжет: расставание, воспоминания о прошлом, нахлынувшие после расставания, итог.

Первая и вторая части цикла более тесно связаны друг с другом, чем третья. Союз «и» в начале второго стихотворения создает впечатление

продолжения повествования, а сходные синтаксические конструкции в конце обоих стихотворений дополнительно подчеркивают их близость:

*И как всегда бывает в дни разрыва...* [1, с. 192];

*И до света не слушаешь ты,  
Как струится поток доказательств...* [1, с. 192];

*Запела птица голосом блаженным*

*О том, как мы друг друга берегли* [1, с. 192].

Третье стихотворение «Последний тост» удалено по времени написания от первых двух (оно датируется 1934-м годом), единственное из цикла имеет заглавие. Название, с одной стороны, выделяет стихотворение, ставит его особняком, с другой стороны, связывает его с другими частями цикла.

Короткие, рубленые строки с мужскими рифмами последней части цикла контрастируют с плавным звучанием анапеста первого стихотворения и почти элегическим тоном пятистопного ямба второго стихотворения.

Несмотря на кажущуюся обособленность стихотворения «Последний тост», оно логически завершает историю расставания, подводя итог размышлениям лирической героини.

Сложная целостность цикла прослеживается и на *фонетическом* уровне.

Частая повторяемость звуко сочетаний *рас, рав, риз, рв* создает отчетливую ассоциацию со словом «разрыв»:

*Несравненной моей правоты* [1, с. 192].

*К нам постучался призрак первых дней,  
И ворвалась серебряная ива...* [1, с. 192].

Таким образом, циклическая организация стихов Анны Ахматовой проявляется на разных уровнях. Прежде всего, это единое название, объединяющее стихотворения, и их тематическая близость, а также образы лирических героев, особая организация времени и пространства в цикле. Кроме того, связь стихотворений в цикле прослеживается на синтаксическом, фонетическом и интонационно-ритмическом уровнях.

#### Библиографический список

1. *Ахматова А.А.* Собрание сочинений: В 2 т. Т. 1. – М.: Правда, 1990. – 448 с.
2. Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. Т. 8. – М.: Советская энциклопедия, 1975.
3. *Сапогов В.А.* Лирический цикл и лирическая поэма в творчестве А. Блока // Русская литература XX века (дооктябрьский период). – Калуга, 1968. – С. 174–189.
4. *Фоменко И.В.* Лирический цикл: Становление жанра, поэтика. – Тверь, 1992.
5. *Фоменко И.В.* Лирический цикл как метатекст // Лингвистические аспекты исследования литературно-художественных текстов. – Калинин, 1979.

УДК 821.161.1

Л.Г. Кихней, А.А. Маер

### ЭСХАТОЛОГИЧЕСКИЙ МИФ В ТВОРЧЕСТВЕ ПОЗДНЕГО В. НАРБУТА

*В статье выявляются «эсхатологические» подтексты поздних сборников В. Нарбута («В огненных столбах» и «Казненный Серафим»). Авторы доказывают, что в послереволюционном творчестве Нарбута воплощается амбивалентный авторский миф – апокалипсический и космогонический одновременно.*

**Ключевые слова:** эсхатологическая модель бытия, авторский миф «начала» и «конца», апокалипсическая семантика.

Лирические сборники Владимира Нарбута «В Огненных столбах» (1920), «Казненный Серафим» (<1922>) содержат в себе множество указаний на интерес поэта к эсхатологической проблематике. Причина обращения Нарбута к этой теме кроется, на наш взгляд, в переосмыслении поэтом концепции бытия. Поскольку период с 1915 по 1920 гг. (время работы Владимира Нарбута над этими

сборниками) – это время катаклизмов, один за другим потрясавшим Россию: Первая мировая война, Февральская, Октябрьская революции, Гражданская война, разруха, голод. Сама атмосфера, казалось, была напоена предчувствием конца света. Примечательно, что интерпретация современности в эсхатологическом ключе была присуща и другим собратьям по «Цеху поэтов» Владимира Нарбута. Апокалипсические мотивы зву-

чат и в стихотворениях того времени Н. Гумилева, А. Ахматовой, О. Мандельштама, М. Зенкевича. В частности, особый типологический ряд образует мотив распавшейся связи времен, разрушения единства мира, восстановить который в последующие эпохи становится сверхзадачей художника.

Эсхатологические мотивы, отражающие онтологию войны и революции, проецируются «В Огненных столбах» (1920), «Казненном Серафиме» (<1922>) на апокалипсическую символику древних мифологий. Напомним, что древние эсхатологические мифы в большинстве своем цикличны: мир гибнет *не окончательно*: за завершением очередного витка космологической спирали следует новый (вселенная обновляется «через смерть»).

При этом важными семиотическими элементами эсхатологических мифов является мотив *предсказания* (как правило, персонифицированный в образе пророка, а зачастую и мотив *искупительной жертвы* (как условия спасения избранных и / или последующего возрождения человечества).

Специфика эсхатологического мифа Владимира Нарбута состоит в том, что он фактически одновременно разыгрывает две различные модели финального исхода. Первая эсхатологическая модель предполагает окончательную гибель жизни и необратимое разрушение культурно организованного социума. Вторая же модель «конца» знаменует возвращение устоявшихся форм жизни к пренатальному, до-родовому состоянию, как бы дионисийское растворение мира-космоса в безначальном и вневременном хаосе. Так, композиционной основой сборника Нарбута «Казненный Серафим» становится эсхатологический миф о гибели и последующем воскрешении мира в новом качестве.

Первая часть сборника («На рассвете праведником») репрезентирует ситуацию *начала*, поэтому во многих стихотворениях доминирующей становится тема детства как некоего изначального состояния целостности («Окно», «Детство», «Чаепитие»).

Вторая часть сборника озаглавлена «Казнь» и бинарно противопоставлена первой, ибо мета-сюжет второй части – умирание и распад. Особенно симптоматичным в этом плане представляется стихотворение «Плавание», скрытой сюжетно-мифологической подоплекой которого становится путешествие в загробный мир. На это указывает, прежде всего, образ «демонического

возницы» («И шофер в приплюснутой фуражке, – / Сатана в сатине...»), некоторые «траурные» детали («кипарисовый футляр»), эпитет «глазетовый» по отношению к экипажу и, наконец, прямое указание в конце стихотворения на локус происходящих событий («Свет-то тот»). Заданной мифологической ситуацией объясняется и несоответствие названия стихотворения «Плавание» его лирическому сюжету – «путешествию по земле»: плавание оказывается «переходом» через реку мертвых.

Фактически все художественные детали этой части сборника тяготеют к «траурной», «энтропийной» символике. Так, в стихотворении «В парикмахерской (Уездной)» сквозь бытовую план просвечивает иной библейско-мифологический пласт, связанный с мифом о Юдифи и Олоферне. При этом миф, совершенно в духе «галлюцинирующего реализма» (термин Н. Гумилева), перетекает в реальность, связанную с революционными событиями, которые, в свою очередь, по закону «ассоциативной» акмеистической поэтики, притягивают к себе иные исторические ситуации. Недаром в стихотворении появляется образ «Пугачева в малахях толпы» и «в матросском Марсельезы». Парадоксальное совмещение этих двух планов – одна из главных черт акмеистического мифопоэтического дискурса, в рамках которой «жизненные реалии» подвергаются мифологической перекодировке.

Символика распада актуализируется также в образе музыки, мифологически осмысляемой как некой субстанции, организующей единство разорванного мира: «*Но музыка, не пойманная колбой, – / Позволили ей воздух замесить*»<sup>1</sup> (ср. с «Концертом на вокзале» Мандельштама, где возникает противопоставление образов «разорванного», «гниющего» мира и «музыки» – пребывающей «над нами»).

Еще одним маркером разрушающегося мира в этой части сборника становится изменение качеств и свойств некоторых субстанций. Так, например, в стихотворении «На углу», кровь оказывается «ломкой»: «*Грустная кровь прохрустела...*» (с. 248) (ср. опять же с мандельштамовским: «*Никак не уляжется крови сухая возня...*»).

Последняя, «пост-апокалипсическая» часть сборника – «После гибели». Главным в стихотворении «Встреча» становится мотив *уже* разрушенного старого мира («*А батьковский, на самом припеке, / схилился заколоченный дом...*»,

с. 255). При этом название «Встреча» актуализирует семантику «смены парадигм», которая осмысливается Нарбутом в традиционном для модернизма ключе – как «встречи-борьбы» между Востоком и Западом, осмысливаемой как борьба между космосом и хаосом.

Семантика Запада реализуется в образе «англичанки» с «бесстрастными глазами», «офицерской сволочи» и проч. При этом Запад, будучи знаком «старого мира», относится к прошлому («на западе – уже западня»). С Востоком, напротив связывается представление о «новом» мире, воплощаемое в образах «мужиков», Распутина и т.д. Знаменательно, что в основе «новой» реальности лежит «хаотическое» «скифское» начало: «Мохнатое ушло, но за чаем, / за чайником в лиловом цветку, / мы желчью печенег встречаем, / к нам падающего на лету» (с. 255).

Апокалипсис по Нарбуту знаменует демоническое «перевоплощение» лирического субъекта, который в раннем творчестве мыслился как подобие Божие, а теперь обретает «звериные» черты (ср.: «*Мой глаз оранжевый, великий, / Застывший кошкой у крыльца, / Пылящейся грехом кострике, / Глубокой пасты без лица...*»). Нарбутовский герой провозглашает: «*Протянешь полную чашу, / А я не руку, а лапу...*». Протитированный стих, на наш взгляд, соотносится со следующим фрагментом «Откровения Иоанна Богослова»: «...кто поклоняется зверю и образу его и принимает начертание на чело свое и руку свою, тот будет пить вино ярости Божией, вино цельное, приготовленное в чаше гнева Его» (курсив наш. – Л.К., А.М.). Очевидно, что нарбутовский герой осознает свое тождество со зверем – Антихристом – и готов принять чашу гнева Господа.

В то же время эсхатологическая концепция бытия в древних мифологиях подразумевает пророческую рефлексию грядущих мировых катастроф. Характерный для древних эсхатологических мифов образ пророка в «Казненном Серафиме» присутствует имплицитно. Ведь уже само название сборника неизбежно вызывает в памяти пушкинского «Пророка», а через него – библейского пророка Исая<sup>2</sup>, в видении которого явились серафимы.

Библейские отсылки в стихотворении «Серафический» (1916) с дважды упомянутым эпитетом *шестикрылый* не позволяет усомниться в этой культурной проекции. При этом появление «шестикрылого» в жизни лирического героя

имеет ту же мотивировку, что и в стихотворении Пушкина: Серафим – посланец Бога, и послан он лишь с одной целью – наделить героя пророческим даром. Благодаря этому дару лирический герой начинает предчувствовать роковые события, надвигающиеся на Россию.

«Серафимская» семантика пронизывает всю ткань этого поэтического сборника. Причем в авторской концепции этот ангельский образ становится связующим звеном между небесным и земным, плотью и духом, словом и мыслью. Ср.: «Чую: *серафимова* забота / борется с большой твоей слезой, – / волосом заросшая суббота, / восковою лайкой и лозой» («Детство. II Вербная суббота», 1916); «...Ничто не уловимо, / Неизъяснимого ведь нет, и значит, / Что и под перьями у *Серафима* / Мозоль болит, канючит и конячит» («Самое»); «И под скромной, с васильками, шляпкой / *Серафим* снежинкой порошит» («Плавание»); «Календари, и пусть течет бельмо. / Но как же – несравненный *Серафим*?» («То – ты»); «За чайником в лиловых разводах / (фарфоровый Попов) помолчим, / о бывших венценосных погодах / взмурлычет паровой *серафим*» («После гибели встречи»).

Лирический герой сборника, наделенный Серафимом даром предвидения, не осознает своего «пророческого» предназначения, но интуитивно предчувствует конец эпохи: «*Не все благополучно!* Как Везувий, / В дыму, в огне за балкой рвется столб: / Там черногуз птенца уносит в клюве, / Мерцают вилы, слышен грохот толп... / *Не все, не все благополучно!*» («Возвращение», с. 52).

Если раньше жизнь героя текла размеренно «цедясь в разнеженной усладе», то теперь перед его глазами с молниеносной скоростью, как кадры из немого кино, промелькивают приметы, которые предвещают несчастье, интересно, что замечает их и понимает их значение только лирический герой: «Смотри и – даже больше – слушай. / Как оборвется вдруг, шутя, / Шальное счастье мягкой грушей, / Слепой судьбу укоротя» («Ворожба», с. 247), «Голову требует темная плаха, / Краска облуплена, как у икон» («На углу», с. 248).

Отношения с наступающей эпохой у лирического героя складываются драматически. Он осознает свою зависимость от времени и обстоятельств, но не может противостоять им. Прошрое в этот период творчества воспринимается Нарбутом не только как «золотой век», но скорее как «мудрый и справедливый»: «*Наш век, наш Соло-*

мон сидел-гадал / Мучительные разрешал уроки / И в крестиках сиреневых рыдал» («Окно», с. 228). Настоящее же трактуется как «умирающее время», знаменующее конец христианской эры и начало эры Антихриста, подобием которого становится лирический герой: «А с горизонта погрозила церковь / (антихриста отродье, отлучу!)» («Детство. 1. Вначале», 1916, с. 229); «Мой глаз оранжевый, великий, / Застывший кошкой у крыльца, / Пылящей грехом кострике, / Глубокой пасти без лица...» («Ворожба», с. 247).

Таким образом, второй вариант эсхатологического мифа реализуется в мотиве «развоплощения» старого мира (патриархальной Руси), в переходе его в новое хаотическое (демоническое) состояние (новая – советская – эпоха мыслится поэтом как «эпоха Антихриста»). В сборнике «В огненных столбах» мы сталкиваемся с эсхатологическим мифом, перетекающим в миф космогонический, причем эта трансформация происходит прямо на глазах у читателя. В стихотворении «Россия» (1918)

автор показывает, как происходит зарождение нового мира из остатков старого (Красной России – из Патриархальной Руси). При этом вследствие катастрофического движения к концу времен меняется и «материальный состав» мира, представленный мифологическими первоэлементами (огнем, водой, воздухом и землей), которые в связи со сложившейся ситуацией предстоящего Апокалипсиса, претерпевают метаморфозы и меняют свои смысловые валентности.

#### Примечания

<sup>1</sup> Нарбут В. Стихотворения. – М.: Современник, 1990. – С. 243. Ссылки на это издание далее приводятся в тексте статьи.

<sup>2</sup> Подчеркнем, что только в пророческом видении Исайи – появляются эти небесные существа, обступающие трон Бога, возвещающие Божье величие и имеющие три пары крыльев, одной из которых они закрывает лицо, другую ноги, при помощи третьей летают.

УДК 821.161.1

Н.Г. Коптелова

### ТВОРЧЕСТВО Л.Н. ТОЛСТОГО И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В РЕЦЕПЦИИ Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО (на материале статей 1890 годов)

*В религиозно-философской критике конца XIX – начала XX вв. произошло второе открытие Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского, многое определившее в познании их творчества мировой литературой и литературной наукой. Д. С. Мережковский, несомненно, внёс свой заметный вклад в этот процесс, одним из первых сопоставив художественные миры двух великих русских писателей. Цель данной статьи – рассмотреть особенности рецепции творчества Толстого и Достоевского, отразившейся в статьях Мережковского 1890 годов; охарактеризовать черты метода критика.*

**Ключевые слова:** интерпретация, метод, дух, плоть, религия, Возрождение.

Следует признать, что Д.С. Мережковский не первым в своих литературно-критических работах поставил рядом имена Толстого и Достоевского. Параллель «Л. Толстой – Ф. Достоевский» возникла ещё в «Первой речи в память Достоевского» В.С. Соловьёва (1881), а также в книге К.Н. Леонтьева «Наши новые христиане. Ф.М. Достоевский и гр. Лев Толстой» (1882). Затем уже сопоставление Достоевского с Толстым, правда, было только бегло намечено в статье Мережковского «О “Преступлении и наказании” Достоевского», впервые опубликованной в 1890 году в «Русском обозрении». Впоследствии эта статья была переработана для книги «Вечные спутники» (1897)

и напечатана под названием «Достоевский». В этой работе критик, «сталкивая» фигуры двух великих писателей, явное предпочтение отдал Достоевскому, хотя и признал, что у последнего нет «стихийной силы, непосредственной связи с природой, как у Льва Толстого» [7, с. 453].

Статья «Достоевский», вошедшая в книгу «Вечные спутники», имеет все жанровые признаки литературного портрета [6, с. 174–198]. В ней, в соответствии с установками «субъективной, психологической критики», сформулированными в предисловии к книге, Мережковский стремится максимально приблизить читателей к своему любимому писателю. При этом он до крайности доводит «интимизацию» тона критических



высказываний, предельно насыщая их эмоциональной окраской, даже с нотами сентиментальности: «Достоевский роднее, ближе нам. Он любит нас просто, как друг, как равный – <...> не с высокомерием проповедника, как Лев Толстой» [7, с. 453]. Критик представляет портрет-силуэт Достоевского, намечая контуры его внешнего и внутреннего облика: «Это человек, только что страдавший и плакавший. Слезы ещё не высохли у него на глазах, они чувствуются в голосе; рука ещё дрожит от волнения» [7, с. 453].

Гениальность Достоевского-писателя заключается для автора статьи в способности глубоко проникновения в «чужую совесть», в умении угадывать самые «сокровенные мысли» человека, вплоть до тайных «преступных желаний» [7, с. 453]. Это свойство художественного дарования писателя Мережковский раскрывает, предлагая своё прочтение романа Достоевского «Преступление и наказание». Критик через глубокий, аргументированный анализ текста романа выходит к постижению ряда ключевых особенностей поэтики не только рассматриваемого произведения, но и творчества Достоевского в целом. Автор статьи, например, весьма проникательно говорит об умении писателя погрузить читателя в мир героя «посредством изображения тончайших, неуловимых переходов в его настроения» [7, с. 454]. Он точно выявляет и приверженность автора «Преступления и наказания» к приёму контраста, который позволяет усилить трагический эффект, особенно при столкновении «трогательного и ужасного, мистического и реального» [7, с. 454].

Эта ранняя работа Мережковского отличается лаконичностью и ёмкостью содержания. В ней ещё нет пространных лирико-философских отступлений, которые появятся в его более поздних критических опытах. Зато – есть пристальное изучение текста, оправдывающее его интенсивное цитирование; погружение в самые глубины художественного мира писателя; филигранная работа с деталями. Так, критик-интерпретатор блестяще анализирует сцену предсмертной исповеди Мармеладова, прерываемой приходом Сони в вызывающем, вульгарном наряде, выдающем её «позорное» занятие. Он убедительно показывает, как «спорят» у Достоевского художественные подробности, рисующие нищету дома Мармеладовых, и нюансы, подчёркивающие нелепость внешнего вида Сони («шелковое, неприличное здесь, цветное платье, с длиннейшим и смеш-

ным хвостом»; «светлые ботинки»; «смешная соломенная круглая шляпа с ярким огненного цвета пером») [7, с. 454]. Эти контрасты, конфликтные композиционные сцепления деталей, по справедливому мнению Мережковского, как раз и нагнетают ощущение катастрофы, усиливают впечатление трагедии происходящего.

Уже в этой ранней работе, в истолковании Мережковского, мировосприятие Достоевского предвосхищает мистическое «тайновидение» русских символистов: «<...> Достоевский чувствует призрачность реального: для него жизнь – только явление, только покров, за которым таится непостижимое и навеки сокрытое от человеческого ума» [7, с. 455]. Тягу к познанию потустороннего у писателя критик обнаруживает в специфике его образности, рождающейся в результате уничтожения «границы между сном и реальностью». При этом Мережковский приводит в качестве примера ярчайший в художественном отношении эпизод первого появления Свидригайлова: «Эта полуфантастическая фигура, оказывающаяся впоследствии самым реальным типом, возникает из сновидения, из смутных болезненных грёз Раскольникова <...>» [7, с. 455].

Критик одним из первых подчёркивает символический характер городских пейзажей, столь значимых для образного мира «Преступления и наказания». Принадлежа, как и автор рассматриваемого им романа, к пространству «петербургской культуры», Мережковский весьма высоко оценивает художественные открытия Достоевского-урбаниста: «Он (Достоевский. – *Н.К.*) первый показал, что поэзия городов не менее велика и таинственна, чем поэзия леса, океана и звёздного неба» [7, с. 456]. Будущий основоположник «новой литературы» чутко улавливает в манере исполнения городского пейзажа Достоевского приметы желанного «расширения художественной впечатлительности», импрессионизма, к которому должна будет двигаться «новая» литература. Мережковский отмечает: «Он (Достоевский. – *Н.К.*) рисует их (городские пейзажи. – *Н.К.*) очень поверхностно, лёгкими штрихами, даёт не самую картину, а только настроенные картины» [7, с. 454].

В своей статье «Достоевский» Мережковский высказывает весьма глубокую мысль о сложной жанровой природе романа «Преступление и наказание», увидев его содержательное и формальное сходство с античной трагедией. Критик-сим-

волист, по сути, закладывает основы для целого направления исследования произведений Достоевского, выявлявшего в них эстетический потенциал драматической формы. Он предвосхищает концепцию Вяч. Иванова, оформившуюся не ранее 1911 года (после прочтения публичной лекции в петербургском Литературном Обществе) [4], а также многие критические высказывания о романах Достоевского М. Волошина [3] и С. Булгакова [2]. Мережковский справедливо подчёркивает: «Не только присутствие рока в событиях придаёт рассказу Достоевского трагический пафос в античном смысле слова – этому впечатлению способствует ещё и *единство времени* (курсив Мережковского. – Н.К.) (тоже в античном смысле). <...> Роман Достоевского – не спокойный, плавно развивающийся эпос, а собрание пятых актов многих трагедий. Нет медленного, развития: всё делается почти мгновенно, стремится неудержимо и страстно к одной цели – к концу» [7, с. 455].

Активная роль «драматического элемента» в повествовании романа «Преступление и наказание», как верно подмечает Мережковский, сводит к минимуму культурологическую функцию вещных деталей в художественном пространстве произведения. В этом аспекте Достоевский – полная противоположность «более спокойным, эпическим поэтам», к которым критик-символист относит Сервантеса и Гончарова, сумевших создать полную и яркую картину бытовых подробностей описываемой эпохи [7, с. 455].

Больше всего внимания Мережковский уделяет анализу образа главного героя, Раскольникова, воплотившего в своей судьбе самую разрушительную из страстей, – «страсть идеи». Критика не интересуют социальные истоки характера убийцы-философа. Он акцентирует вечные, «сверхисторические» черты, присутствующие в личности персонажа и повторяющиеся «в самых различных обстановках». Мережковский подчёркивает мифопоэтическую природу образа Раскольникова. Критик уподобляет героя Достоевского Гамлету Шекспира и Манфреду Байрона, относя его к «великому первообразу типов» [7, с. 458], которые встречаются во все времена. Иными словами, в трактовке автора статьи, Раскольников обретает статус «вечного спутника» человечества, архетипа.

Обнаруживая духовное родство Раскольникова с образами героев-индивидуалистов, создан-

ных в русле романтизма, Мережковский отчётливо видит и их противоположность: «Те умирают непримиримыми, а для него это состояние гордого одиночества и разрыва с людьми только временный кризис, *переход к другому мирозерцанию*» (курсив Мережковского. – Н.К.) [7, с. 459]. Сопоставляя интерпретации одинокой и мятежной личности у романтиков и Достоевского-реалиста, автор статьи проясняет принципиальные отличия их художественных методов: «Но в Раскольникове нет уже ничего романтического: душа его освещена до глубины неуловимым психологическим анализом и об идеализации тут не может быть и речи» [7, с. 459].

Мережковский адекватно характеризует принципы организации системы персонажей, точно раскрывает сюжетно-композиционную специфику произведения Достоевского: «Все три основные, параллельно развивающиеся завязки – драма Раскольникова, Сони и Дуни – стремятся, в сущности, к одной цели – показать загадочное, роковое смещение в жизни добра и зла» [7, с. 461]. Критик совершенно оправданно сопоставляет нравственно-философские искания Раскольникова и других героев (прежде всего, Сони, Дуни, Свидригайлова) и выявляет в них точки пересечения. Художественные достижения Достоевского, по мнению автора статьи, определяются тем, что писатель не побоялся исследовать «бездну» человеческой души, показав «грешное» и «святое» в каждом своём герое, не исключая Свидригайлова, характер которого соткан «из самых резких противоречий» [7, с. 462].

Несомненно, как «субъективный» критик, Мережковский проецирует на интерпретацию романа «Преступление и наказание» своё собственное мироощущение и шире – мироощущение символистское, воздействующее на мышление многих творцов Серебряного века в целом. Для него так же, как для В. Розанова, И. Анненского, А. Волынского, Н. Бердяева, Вяч. Иванова, характерно осознание головокружительной сложности, таинственности, вечной трагической раздвоенности души человека. Достоевский всеми названными критиками воспринимался как «спутник», сопровождающий читателя по психологическим и духовным «лабиринтам» личности.

Мережковский ценит и отсутствие в романе Достоевского «Преступление и наказание» морализирующей, «монологизирующей» тенденции. Критику важно, что в отличие от Толстого,

позволяющего себе «высокомерие проповедника», Достоевский не даёт однозначной, дидактичной оценки своих героев: «Дуня, Раскольников, Соня, Мармеладов, Свидригайлов – как решить, кто они: добрые или злые? Что следует из этого рокового закона жизни, из необходимого *смешения добра и зла* (курсив Мережковского. – Н.К.)? Когда так знаешь людей, как автор “Преступления и наказания”, разве можно судить их, разве можно сказать: “Вот этот грешен, а этот праведен”?» [7, с. 464]. «Полифонизм» художественного мира романа, отказ Достоевского от жёсткой позиции по отношению к героям своеобразно преломляются и в критических «отражениях» Мережковского. Они влияют на форму выражения мысли интерпретатора, требуют от него использования в данном тексте специфичных элементов поэтики. Так, следует целый «каскад» взволнованных риторических вопросов, в которых запечатлены сомнения и искания критика. С одной стороны, автор статьи соперничает страданиями персонажей «Преступления и наказания», а, с другой стороны, – выступает «сотворцом» писателя, не поставившего точку в разгадывании тайны человеческой души.

В структуре этого литературного портрета налицо – усиление лирического начала, что вполне соответствует теоретическому обоснованию метода субъективной критики, представленному не только в предисловии к книге «Вечные спутники», но и, в частности, в статье «Сервантес», входящей в названный цикл. В ней автор высказал одну из самых своих заветных мыслей, которая впоследствии выступала в его литературно-критических работах в самых разных вариациях. Это – мысль о колоссальных познавательных возможностях эстетических эмоций, в противоположность рационально-аналитическому подходу к художественным произведениям. Мережковский был уверен, что эмоциональное отношение критика к предмету исследования позволяет ему стать настоящим «спутником» художника, почувствовать самое сокровенное в реализации творческого замысла писателя. Он указывал: «Субъективная критика именно потому, что в ней есть сочувственное волнение, потому, что она отражает живые *впечатления* читателя, в которых всегда до некоторой степени воспроизводится творческий процесс самого автора, может иногда открыть внутренний смысл произведения лучше и вернее, чем критика исключительно

объективная, которая стремится только к бесстрастной исторической достоверности» (курсив Мережковского. – Н.К.) [7, с. 393]. Так или иначе, в такой постановке вопроса Мережковский был предшественником М.М. Бахтина, который также характеризовал «эстетическое сознание» как «любящее и полагающее ценность». Вслед за Мережковским М.М. Бахтин отмечал: «Безлюбовь, равнодушие никогда не разовьют достаточно сил, чтобы напряжённо замедлить над предметом. <...> Только любовь может быть эстетически продуктивной» [1, с. 59–60].

Примечательно, что художественное мастерство и специфику позиции автора романа «Преступление и наказание, отказавшегося от жёсткого нравственного суда над своими «грешными героями», Мережковский справедливо связывает с духовными основами творчества писателя. В финале статьи он проницательно называет Достоевского «величайшим *поэтом евангельской любви*» [7, с. 464] (курсив Мережковского. – Н.К.). Заключительный аккорд статьи «Достоевский» религиозно окрашен. Интонация проповеди сочетается в нём с пронзительной лирической медитацией. Критик, словно сроднившись с полифонизмом романа «Преступление и наказание», заимствует из арсенала его поэтики один из приёмов создания иллюзии «многоголосия». Мережковский имитирует произнесение вслед за «пьяницей Мармеладовым» не только героями романа, читателями, критиком, но и всем человечеством в едином хоровом, соборном порыве слов христианской молитвы: «“да придет царствие Твое”» [7, с. 464].

К феномену Достоевского и Толстого Мережковский обращается и в трактате «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» (1893), программируя «новый идеализм» отечественной словесности, закладывая эстетический фундамент религиозного символизма. У Толстого и Достоевского, как у Тургенева и Гончарова, критик находит «все три основы идеальной поэзии», то есть «*мистическое содержание, символы* и расширение художественной впечатлительности» (курсив Мережковского. – Н.К.) [7, с. 538]. Но в дальнейшем главным творческим богатством Толстого и Достоевского, принесённым в дар литературе будущего, автор трактата объявляет всё-таки «новое мистическое содержание» [7, с. 540].

В трактате «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы», привле-

кая к себе в союзники как Толстого, так и Достоевского, основоположник символизма приступает к строительству «нового религиозного сознания». Отталкиваясь от полемических формулировок Леонтьева, критик меняет смысловой акцент в выражении «новое христианство». В его концептуальных построениях значение этого выражения меняет знак: «минус» на «плюс». Если в статье «Достоевский» Мережковский только констатирует христианскую природу художественных прозрений писателя, то в трактате «О причинах упадка...» он уже акцентирует способность писателя чувствовать «неисчерпаемую, никем не открытую новизну величайшей книги прошлого – Евангелия» (курсив Мережковского. – *Н.К.*) [7, с. 540].

Методология этой работы, как верно подметил В.А. Келдыш, во многом близка подходу к творчеству Достоевского, реализованному в книге В.В. Розанова «Легенда о великом инквизиторе» (1891) [5, с. 214]. В рецепции феномена Достоевского, как и других писателей, у «субъективных критиков» Розанова и Мережковского весьма активную роль играет механизм «лирической призмы». В итоге – оба автора склонны рассматривать творчество Достоевского как его собственную исповедь, поражающую беспощадной искренностью. Поэтому они опосредованно соотносят, а иногда и прямо отождествляют сознание автора и сознание его героев. В откровенных признаниях героев Достоевского: Раскольникова, Ставрогина, Кириллова, Ивана Карамазова и даже «Великого Инквизитора» – создатель книги «Легенды о великом инквизиторе» [9, с. 15] и творец трактата «О причинах упадка...» видят отражение, преломление нравственно-философских исканий писателя. Авторские интенции, считает Розанов, наиболее полно воплотились в образе Ивана Карамазова: «<...> всё, что говорит Иван Карамазов, – говорит сам Достоевский» [8, с. 66]. «Он извлёк из той же глубины своего духа и легенду об отце Зосиме, и бессмертный тип подлого лакея Смердякова», – указывает Мережковский [7, с. 540].

И художественная антропология, и, соответственно, миропонимание Достоевского, в трактовке Мережковского, предстают антигетичными. Для критика-символиста Достоевский – «человек, держащий беспредельно сомневаться и в то же время имеющий силу беспредельно верить» [7, с. 540]; «пророк, ещё небывалый в истории, новой *русской жалости*» (курсив Мережковского. – *Н.К.*)

и «один из самых жестоких поэтов» [7, с. 541]. Причём духовная раздвоенность и максимализм Достоевского, как кажется Розанову и Мережковскому, оказываются родственными современности. Амбивалентность гения, сотканного из трагических противоречий, по мнению автора трактата «О причинах упадка...», не может быть постигнута в оценочных параметрах старой критики XIX века, но требует других мировоззренческих и аксиологических координат [7, с. 541].

Мережковский остаётся верен своей позиции, обозначенной в статье «Достоевский». Для него автор «Братьев Карамазовых» по-прежнему ценен, прежде всего, как бесстрашный открыватель психологических и метафизических «бездн», как писатель, способный отразить все возможные падения и взлёты человеческого духа: «По краю пропасти, от которой у нас голова кружится, по самым крутым и обрывистым тропинкам он ходит легко и свободно, как мы – по большим дорогам» [7, с. 541]. Восприятие Мережковским Достоевского как исследователя предельных, «пограничных ситуаций», несомненно, предсказывает «экзистенциалистское» прочтение творчества писателя.

В трактате «О причинах упадка...» критиком по-прежнему поддерживается мысль о духовном приоритете Достоевского над Толстым. Мережковский утверждает, например: «Достоевский даже не боится смерти, как Толстой. Для него нет этого страшного перехода, этой границы между жизнью и смертью» [7, с. 541]. Вместе с тем, строитель «новой литературы» искренне восхищается Толстым, творческая личность которого оценивается им, наряду с Пушкиным, как залог духовного развития нации, как подтверждение её нравственной прочности [7, с. 542].

В Толстом, как и в Достоевском, Мережковский также выявляет раздвоение, но это раздвоение другого рода. В бессознательной сфере, с точки зрения критика, в Толстом открывается «великий свободный поэт», а в области сознательной деятельности – обнаруживается «утилитарный и методический проповедник, нечто вроде современного пуританина» [7, с. 542]. Отречение художника от его величайших творений («Войны и мира» и «Анны Карениной»), провозглашённое в «Исповеди», Мережковский считает актом настоящего святотатства. Критик называет случившееся «хулой на собственный гений, т.е. на Духа Божия, живущего в нём» (Толстом. – *Н.К.*) [7, с. 542]. Истоки ущербности позиции Толстого-ри-

гориста, автор трактата «О причинах упадка...» находит в том что, «гений, не познавший сам себя», не понял истинного смысла Евангелия. В рассматриваемой работе критик уже позволяет себе выступить в роли религиозного проповедника, «истинного толкователя» Нового Завета. Он отмечает: «<...> в нём (Евангелии. – *Н.К.*) нет и следа нравственного педантизма, пуританской сухости. Это – книга величайшей свободы и радости, книга бескорыстной поэзии» [7, с. 542]. Неоднозначность, диалектичность оценки национальных гениев Толстого и Достоевского, предложенной в манифесте «новой» литературы, не мешает Мережковскому признать мировое значение «писателей-мистиков», увидеть приметы их влияния на сознание Запада [7, с. 542–543].

В трактате «О причинах упадка...» Мережковский стремится проследить и противоречивый процесс преемственности религиозно-мистического содержания в русской литературе: от Л. Толстого и Достоевского – к поколению молодых современных писателей. В его размышлениях о состоянии литературы настоящего соединяются рефлексия, самокритика и в то же время – упование на то, что художники конца XIX – начала XX века всё-таки выполняют свою духовную миссию: будут и в дальнейшем укреплять и развивать в отечественной словесности начала божественного идеализма. Трагедию современных писателей автор трактата видит в том, что им выпала доля быть «эпигонами», то есть творить «*после великих*» (курсив Мережковского. – *Н.К.*) [7, с. 543].

С точки зрения критика, сравнения с творческими колоссами, выразившими XIX век, представители нарождающегося XX столетия явно не выдерживают. Эту мысль Мережковский передаёт через создание аллегорического портрета молодого литературного поколения: «Произносят то, что нужно, слово истины, но *тихим голосом*, так, что далёкая толпа не может услышать. Как будто у них в груди не хватает дыхания, в жилах – крови. Слабые и нежные дети вечерних сумерек!» (курсив Мережковского. – *Н.К.*) [7, с. 543]. Символическая метафора «дети вечерних сумерек» полигенетична. Возможно, она содержит аллю-

зию на название чеховского сборника «В сумерках», к которому обращался критик в статье «Старый вопрос по поводу нового таланта», а также перекликается с названием книги Ф. Ницше «Сумерки кумиров» (1889). Названная метафора многозначна: она призвана подчеркнуть «переходный», «пограничный» характер переживаемого времени, а также – указать на сложность творческих задач «нового» литературного поколения.

Рассмотренные выше статьи Мережковского, разрабатывавшие проблему сопоставления Л. Толстого и Достоевского, во многом стали творческой лабораторией для подготовки и апробации идей и оценок, синтезированных в масштабном исследовании «Л. Толстой и Достоевский» (1900–1902).

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 383 с.
2. Булгаков С.Н. Русская трагедия // Русская мысль. – 1914. – Кн. IV. – С. 1–26.
3. Волошин М.А. Достоевский и русская трагедия // Волошин М.А. Лики творчества. – Л.: Наука, 1988. – С. 363–364.
4. Иванов Вяч. Достоевский и роман-трагедия // Иванов Вяч. Борозды и межи: Опыт эстетические и критические. – М.: Мусaget, 1916. – С. 3–72.
5. Келдыш В.А. Ф.М. Достоевский в критике Мережковского // Д.С. Мережковский: Мысль и слово. – М.: Наследие, 1999. – С. 207–223.
6. Крылов В.Н. Русская символистская критика: Генезис, традиции, жанры. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 268 с.
7. Мережковский Д. Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. – М.: Республика, 1995. – 622 с.
8. Розанов В.В. Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевского // Розанов В.В. Собрание сочинений. Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевского. Лит. очерки. о писательстве и писателях / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 1996. – С. 7–159.
9. Сарычев Я.В. Творческий феномен В. Розанова и «новое религиозное сознание»: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2008. – 39 с.

## А.С. ПУШКИН В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ ИВАНА БУНИНА И СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА

*Статья посвящена проблеме освоения пушкинского наследия поэтами современниками Буниным и Есениным. Раскрывается специфика восприятия пушкинских достижений художниками разных философских, эстетических и духовных поисков. По этим критериям устанавливаются линии схождения двух разных авторов, что расставляет новые акценты в литературном процессе первой четверти XX века.*

И.А. Бунин и С.А. Есенин – поэты-современники, внесение имен которых в один ряд необычно и непривычно, как неповторимы их творческие индивидуальности.

Разнящиеся по эстетическим, философско-религиозным, идейным позициям художники, однако, имели немало точек соприкосновения. Одним из центральных звеньев «взаимосвязи» стало притяжение поэтов к лучшим образцам отечественного классического наследия.

Бунинское творчество в данной связи рассмотрено в работах В.В. Нефедова, Л.А. Смирновой, А.А. Дякиной, И.Ю. Андрианова.

По отношению к Есенину этот вопрос интересно и многогранно освещен в исследованиях О.Е. Вороновой, В.В. Мусатова, С.Н. Пяткина, Л.В. Занковской, Н.И. Шубниковой-Гусевой и др. Вместе с тем проблема соотношения Бунина и Есенина по линии восприятия общих художественных традиций не нашла отражения в литературоведении. Попытаемся в определенной степени восполнить этот пробел.

Словесность начала XX века, выдвинув на первый план проблему личности, её неповторимости и уникальности, активно использовала гениальное наследие Пушкина, преклонявшегося перед гармонией мира и человека. «Первооткрывателями» пушкинских «горизонтов» в литературе Серебряного века стали символисты. Они, по верному замечанию В.В. Мусатова, «начали процесс переноса духовных ценностей русской классики в новое измерение, были первыми, кто вывел осмысление Пушкина за исторический и эстетический горизонт XIX века» [14, с. 15]. Свершения Пушкина по-своему близки всем представителям Серебряного века; в художественном наследии великого предшественника деятели искусства нового времени обретали ключ к постижению загадок Вселенной, к осмыслению трагических противоречий современности. Универсальный по-пушкински просветленный взгляд

на мир был необходим литературе, отражавшей духовно-нравственные катаклизмы рубежа столетий. Творческая потребность в идеале, гармонической цельности всех начал бытия побуждала поэтов проецировать пушкинскую веру в красоту, высший божественный смысл жизни на собственное мироощущение. Эта вера стала знаковой наполняемостью эпохи.

Бунинская глубокая «заинтересованность» художественными свершениями прошлого проявилась уже на стадии формирования поэтического таланта (стихотворения «Один стою я в поле над могилой...», «К портрету А.С. Пушкина» (1887)). Но и в юношеских опытах ощутилось стремление «к самостоятельному осмыслению мира, к созданию собственной художественной системы» [1, с. 231], стал очевидным новаторский подход молодого автора, сугубо личностное освоение пушкинского наследия, его преломление в оригинальном современном контексте. Отдав предпочтение классически правильным строгим формам и образам стиха, художник сумел передать глубину мироощущения человека рубежной поры: трагизм жизневосприятия, шаткость чувств и мыслей, душевную неустойчивость. Идеалом вечно прекрасного, непреходящего для Бунина, как и для Пушкина, была природа; в воспевании ее ценностей, нерукотворной «мудрости» виделось истинное предназначение поэта:

Жизнь зарождается в мраке таинственном.  
Радость и гибель ея  
Служат нетленному и неизменному –  
Вечной красе Бытия! [4, с. 65].

С подобным проникновенным чувством окружающего, столь свойственным для русского человека притяжением к природе отчизны, неразрывно связано мироощущение поэта рубежной поры. В. Нефедов справедливо замечает: «Большая правда состоит в том, что Бунин никогда не преклонялся перед «рабской нищетой» России. Он сердцем желал Родине прогресса, не

скрывая бережной любви к «родимым чертам» (в этом не было и в малой степени эстетизации родимой отсталости)» [15, с. 188]. Философская глубина, с которой художник подходил к природным истокам жизни, лишает всяких иллюзий относительно его «наивно-юношеской» подражательности классикам. Бунин, переключаясь с Пушкиным, явственно сознавал, что счастье невозможно без приобщения к духовным ценностям бытия. Однако достижение гармонии – дело всей жизни, и поэт должен верно служить этому призванию.

В 1910-е годы Бунина, считавшего себя единственным оставшимся преемником пушкинского наследия, немало удивлял интерес к «солнцу русской поэзии» новейших художников. Он был убежден в том, что современная словесность по сути своей чужда классике: «Вообще давно дивлюсь: откуда такой интерес к Пушкину у «новой русской литературы»» [5, с. 454]. Однако тяготение к Пушкину, пусть не всегда открыто выраженное, было закономерной творческой потребностью многих современников Бунина. В их числе Сергей Есенин, еще при жизни считавшийся достойным преемником пушкинской славы. Г. Иванов писал: «Значение Есенина... что он оказался... на уровне сознания русского народа «страшных лет России», совпал с ним до конца, стал синонимом и ее падения и ее стремления возродиться. В этом «пушкинская» незаменимость Есенина, превращающая и его грешную жизнь и несовершенные стихи в источник света и добра. Поэтому... о Есенине, не преувеличивая, можно сказать, что он наследник Пушкина наших дней» [12, с. 44].

Во многих литературоведческих исследованиях подчеркивается характер эволюции есенинского «внимания» к Пушкину: от «подражательно-творческого моделирования» его идей [16, с. 59], часто сознательного спора с великим предшественником в начале творческого пути до полного преклонения, доверия, даже обожествления, умения как никто иной воплотить в творчестве многие заветы великого учителя в зрелые годы. О.Е. Воронова в стремлении поэта посредством слова выразить «наше национальное «Все», справедливо отмечает феномен «пушкинской незаменимости» Есенина: «...и Пушкин, и Есенин... по существу, стали культовыми фигурами, объектами стихийного поклонения, своеобразной народной канонизации» [6, с. 432].

Есенин, думается, потому и снискал славу национального поэта, что, подобно своему великому предшественнику, сумел заставить «петь» и «плакать» русского человека, выразив в стихах чувства, особенно задевающие за живое. Художник нового поколения словно «достроил» то, что его старший современник Бунин мог только наметить, предугадать в постижении классика.

Так, пушкинская идея мировой гармонии, особенно близкая творческому сознанию Бунина, не менее отчетливо прозвучала в лирических откровениях Есенина. Источником достижения согласия человека и мира оба поэта XX столетия считали любовь. В этой энергетике переданных чувств проступали традиции пушкинского слова:

Звезды тихо искрились над нами,  
Тонко пахло свежестью росы.  
Ласково касался я устами  
До горячих щек и до косы [4, с. 148]

так проникновенно и просто звучат признания Ивана Бунина.

А С. Есенина и вовсе называют «интимнейшим лириком». Сам он писал: «В стихах моих читатель главным образом должен обращать внимание на лирическое чувствование» [9, с. 206]. Действительно, его произведения разных лет подчинены единой цели – прославлению победной власти любви («Не бродить, не мять в кустах багряных...» (1916), «Пой же пой. На проклятой гитаре...» (1922), «Эта улица мне знакома» (1923), «Я спросил сегодня у менялы...» (1924), «Руки милой – пара лебедей...» (1925) и др.).

Бунину и Есенину несомненно близка традиция поэтического мастерства Пушкина в передаче переживаний: неразрывности, внутреннего единства, полного соответствия формы и содержания, при всем разнообразии одного и другого. Бунин признавал: «Всякое поэтическое произведение складывается из двух элементов: содержания и формы... содержанием для поэзии может быть все, что затрагивает человека в его индивидуальной и общественной жизни, лишь бы это не переходило границ приличия и не впадало в пошлость» [5, с. 488]. Главное, чтобы созданный текст был «по-пушкински прекрасным, свободным, стройным» [5, с. 455]. Эта аксиома усвоена Буниным с юности, как «нечто само собой разумеющееся», проистекающее «от чувства родства» с гением русской словесности» [8, с. 19].

Есенину также близок Пушкин с его изящной простотой художественных форм, ненавязчивой

манерой письма, мастерством воплощения духовной организации человека. Период 1920–1925 годов характеризуется исследователями есенинского творчества как наиболее продуктивный в поэтической биографии поэта. За последние пять лет художник написал около ста стихотворений и пять поэм, издал четыре сборника стихотворений. По размаху творческой деятельности особенно в последние годы жизни талант Есенина поистине достигает пушкинского накала.

Если замысел Бунина написать что-то в духе «Евгения Онегина» не свершился, то Есенин создал поэму «Анна Снегина». «Великая в простоте художественности», покоряющая органичностью средств и образов, естественностью и ясностью слога «выдает» духовные ориентиры художника. В послании к Г. Бениславской Есенин признавался: «Только одно во мне сейчас живет. Я чувствую себя просветленным, не надо мне этой глупой шумливой славы, не надо построченного успеха. Я понял, что такое поэзия... я сейчас к форме стал еще более требователен. Только я пришел к простоте...» [10, с. 167].

Созданная поэма оказалась близка «Евгению Онегину», в ней неповторимо слились лирическая и эпическая стихии, составившие идеальный баланс. Л.В. Занковская, размышляя о значении этого сочетания в художественном мире Сергея Есенина, писала: «Подобный синтез двух начал (лирического и эпического) дает возможность поэту создать новые эстетические категории, позволяющие через чувственный мир героя, его философию отразить широту эпохи с ее катаклизмами, социальной средой, правдиво, глубоко, афористично» [11, с. 211].

Изменением стиля, выражающегося в тяготении к пушкинской ясности слога, отмечены и другие произведения Есенина заключительного периода: «Черный человек», цикл «Персидские мотивы».

Не менее очевидна линия «сближения» Бунина и Есенина в восприятии патриотических традиций поэзии Пушкина. Любовь к необъятным просторам России навсегда оставалась чистым источником творческого вдохновения поэтов. И.А. Бунин на протяжении всей сознательной жизни чувствовал кровную связь с отеческими пределами. Неизменная влюбленность в родной край выражалась в поэтизации красоты природы, душевного комфорта человека, с ней связанного. В письме к В. Пащенко Бунин размышлял:

«И уйдешь в поле, в лес, уже желтый и полуобнаженный, подынешься куда-нибудь на возвышенность и покорно отдаешься какой-то тихой, хорошей печали. О чем? Мало ли о чем... Да и осень к тому же уже чувствуется. Глядишь и видишь, как ветреный день чист и прозрачен, как широко, необычайно широко раздвинулись пустынные дали... Вместе с настроением еще значительнее и поэтичнее кажется и этот полусосенный день и эти дали и эти поэтично унылые поля...» [2, с. 41].

Ранние произведения художника слова наполнены чувством глубокой, сыновней, трепетно-нежной любви к Отчизне:

Я не люблю, о Русь, твоей несмелой,  
Тысячелетней, рабской нищеты.  
Но этот крест, но этот ковшик белый...  
Смиранные, родимые черты! [4, с. 214].

О.Н. Михайлов несомненно прав в следующем утверждении: «Бунинская поэзия глубоко национальна. Образ родины, России складывается в стихах исподволь, незаметно. Он подготовлен уже пейзажной лирикой, где крепкой закваской явились впечатления от родной Орловщины, Подтепья, среднерусской природы. Разумеется, они были лишь родником, давшим начало большой реке, но родником сильным и чистым» [4, с. 508].

Любовь С. Есенина к Родине тоже отличалась «печальной глубиной». Эту особенность чутко уловил М. Горький, писавший: «...Сергей Есенин не столько человек, сколько орган, созданный природой исключительно для поэзии, для выражения неисчерпаемой «печали полей», любви ко всему живому в мире и милосердия, которое – более иного – заслужено человеком» [7, с. 67–68].

Перевернувшие жизнь события Октября 1917 года побуждали современников «страшных лет России» неустанно осмысливать факты суровой реальности, размышлять над будущим родной страны. И в этом тоже помогал Пушкин, первым воплотивший в художественном творчестве черты противоречивости русского бунта, разгула стихийных сил, двойственности черт национального характера.

И.А. Бунин в свою очередь напрямую связывал «звериное», сатанинское начала в человеке с историческими потрясениями эпохи. Воочию столкнувшись в 1905, а позднее в 1917 году со стихийными проявлениями народного гнева, раскрывая внутренний мир русского «мужика» в неразрывной связи с событиями бурлящей действительности, во многом порождавшей неуравнове-



шенность чувств, Бунин подчеркивал: «...самому русскому народу принадлежит... такая старинная пословица: «Из нас, как из древа, — и дубина и икона, в зависимости от того, кто это дерево обрабатывает: Сергей Радонежский или Емелька Пугачев» [3, с. 55]. В поэзии он все чаще обращался к фольклорным мотивам, традициям и образам русской бытовой сказки («Святогор» (1913), «Невеста» (1915), «Аленушка» (1915), «Святой Прокопий» (1916) «Матфей Прозорливый» (1916) и др.). Думается, прав И.Ю. Андрианов относительно смысла философской позиции художника, его желания «сохранить в своих творениях образы дорогого его сердцу патриархального мира» и «найти в прошлом исторические аналогии... чтобы понять исход событий современности» [1, с. 95].

С другой стороны, «акцентирование в русском национальном характере противодействующих начал давало Бунину возможность подчеркнуть его внутреннюю динамичность, напряженность, создать образы национальной культуры и психологии, исторически себя не изживших, далеких от завершенности, находящихся в процессе становления» [17, с. 203].

Есенину по-своему близко бунинское желание запечатлеть противоречия национального характера, через них «выразить себя». В. Левин отмечал: «...сказ о Евпатии Коловрате, Рязанце, прославшем нашествие Батые, — в каком-то смысле провиденциален и напоминает издавна трагедию его собственной жизни» [13, с. 314]. Противоречия русской души наиболее полно и масштабно воплотились в есенинском Пугачеве, образе, колоритно раскрывающем сущность национального характера в тесной взаимосвязи с драматичными событиями прошлого. В самом подходе к историческому материалу, в многогранности его поэтического анализа Есенин, конечно же, близок Пушкину.

Национальный гений, таким образом, указал поэтам рубежной поры пути решения их нелегких духовно-нравственных проблем. Опыт классика позволил определить собственные позиции, выработать целостные художественные концепции мира и человека.

Пушкин с его бережным отношением к слову оказался особенно близок в период расцвета

«нового» искусства, во многом ориентированного на западные образцы. Благодаря духовным связям с великим предшественником Бунин и Есенин обрели неповторимые поэтические голоса, в звучании которых мы, потомки, улавливаем общие аккорды.

#### Библиографический список

1. Андрианов И.Ю. Человек и мир в творчестве И.А. Бунина. — Одесса: Маяк, 1999.
2. Бунин И.А. Письма 1885–1904 годов. — М.: ИМЛИ РАН, 2003.
3. Бунин И.А. Публицистика 1918–1953 годов. — М.: Наследие, 1998.
4. Бунин И.А. Собр. соч.: В 9 т. — М.: Худ. лит., 1965. — Т. 1.
5. Бунин И.А. Собр. соч.: В 9 т. — М.: Худ. лит., 1965. — Т. 9.
6. Воронова О.Е. Сергей Есенин и русская духовная культура. — Рязань: Узорочье, 2002.
7. Горький М. Полн. собр. соч. — М.: Наука, 1974. — Т. 20.
8. Дякина А.А. Иван Бунин — поэт Серебряного века: Монография. — Елец: ЕГПИ, 2000.
9. Есенин С.А. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Худ. лит., 1979. — Т. 5.
10. Есенин С.А. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Худ. лит., 1980. — Т. 6.
11. Занковская Л.В. Творчество С. Есенина в контексте русской литературы 20-х годов XX века. Монография. — Ярославль: Ремдер, 2002.
12. Иванов Г. Есенин // Русское зарубежье о Есенине: В 2 т. Т. 1: Воспоминания. — М.: Инком, 1993.
13. Левин Вен. Есенин в Америке // Русское зарубежье о Есенине: В 2 т. Т. 1: Воспоминания. — М.: Инком, 1993.
14. Мусатов В.В. Пушкинская традиция в русской поэзии первой половины XX века. — М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1998.
15. Нефедов В.В. Чудесный призрак: Бунин-художник. — Мн.: Полымя, 1990.
16. Пяткин С.Н. Пушкин в художественном сознании Есенина: Монография. — Арзамас: АГПИ, 2007.
17. Спивак Р.С. Русская философская лирика 1910-х годов (И. Бунин, А. Блок, В. Маяковский): Дис. ... д-ра филол. наук. — Екатеринбург, 1992.

## РОЛЕВАЯ ЛИРИКА М. ЦВЕТАЕВОЙ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

*В статье исследуются цветаевские «ролевые» послания. Доказывается их жанровая уникальность, обусловленная спецификой самоидентификации лирической героини (как литературного архетипа и автобиографической личности) и двоякой авторской установкой: ориентацией и на вечные образы культуры и одновременно – на диалог с адресатом-современником.*

**Ключевые слова:** ролевая лирика, авторский миф, литературный архетип, адресат, адресант.

В поэтическом творчестве Марины Цветаевой значительное место занимают лирические стихотворения, написанные как обращения к литературным и мифологическим героям, от лица литературных героинь, сюжетно связанных с этими персонажами. В жанровом отношении такие любовно-романтические адресации можно определить как «ролевые» послания, в силу того, что лирический субъект, разрабатывая коммуникативную стратегию, берет на себя – в зависимости от конвенционального статуса адресата – ту или иную роль, отражающую не индивидуальную, а архетипическую гамму любовных переживаний. Причем диапазон ролей достаточно широк и разноаспектен.

Объяснение ролевой многоликости лирической героини находим в письме к Ариадне Черновой: «Всякая жизнь в пространстве – самом просторном! – и во времени – самом свободном! – тесна. Вы не можете, будь у вас на руках хоть все билеты на все экспрессы мира – быть зараз и в Конго, <...> и на Урале, и в Порт-Саиде. Вы должны жить одну жизнь, скорей всего – Вами не выбранную, случайную. И любить сразу, имея на это все права и все внутренние возможности, Лорда Байрона, Генриха Гейне и Лермонтова, встреченных в жизни (предположим такое чудо!), Вы не можете. В жизни, Аденька, ни-че-го нельзя – nichts – rien. Поэтому – искусство <...> Из этого – искусство, моя жизнь, как я ее хочу, не беззаконная, но подчиненная высшим законам, жизнь на земле, как ее мыслят верующие – на небе...»<sup>1</sup>.

При этом Цветаева выбирает для своей лирики образы, широко разработанные в литературной традиции и приобретшие статус «архетипических» образов – «вечных образов» культуры. Достаточно обратиться к названиям произведений: «Федра» (1923), «Сивилла» (1923), «Эвридика – Орфею» (1923), «Магдалина» (1923), «Дон Жуан» (1917), «Офелия – Гамлету» (1923), «Диалог Гамлета с совестью» (1923), «Кармен» (1917) и др.

Важно также отметить и то, что большинство указанных произведений складываются в лирические циклы. В данных циклах развивается актуальная для Цветаевой «ипостась» героя, проходящая «красной нитью» через все стихотворения цикла. Е. Фарыно отмечает, что в творчестве художников, в частности, в лирике Марины Цветаевой, «циклизирующая тенденция заключается в том, что некая серия произведений (стихотворений и др.) организуется по принципу «от->до» и создает некий единый сюжет или даже фабулу. На своем семантическом уровне отдельные тексты такого цикла превращаются в отдельные звенья этого сюжета»<sup>2</sup>.

Напомним, что одной из доминант лирического послания является «актуализированная в тексте (внутри него и/или в заголовочном комплексе) коммуникативная ситуация «я – ты», причем «персонажи» внутритекстового эпистолярного дискурса – отправитель письма и особенно его получатель – обозначены в тексте»<sup>3</sup>. Как видим, жанровая семантика «вечных образов» культуры актуализируется уже в заголовках, роль которых в указанных произведениях гораздо шире и значительней функции тематической номинации стихотворений.

Уже в заглавиях «ролевых» посланий Цветаевой реализуется *интертекстуальная* функция: подобные названия, содержащие имена собственные, взятые из контекста мировой культуры, формируют у круга читателей определенную установку на восприятие содержания стихотворения, ориентирует читателя на ту сферу действительности, которая разворачивается в произведении. Именно заголовок активизирует в читательском сознании ситуацию, связанные с указанным в заглавии «литературным» образом, создает семантический ореол стихотворения. И.В. Фоменко отмечает, что «заголовок становится связующим звеном между внетекстовыми рядами и текстом»<sup>4</sup>. Это суждение мы полагаем справедливым с той только оговоркой, что внетекстовыми

рядами следует считать «культурные ряды», т.е. всю совокупность культурных ассоциаций, которая связывается с названием-отсылкой.

Для «ролевых» посланий Цветаевой показательно, что в заглавия она выносит имена собственных героев – подобные названия и вне функции «озаглавливания» обладают широким спектром смысловых коннотаций. Так, образ Дон Жуана глубоко разработан как в европейской, так и в русской литературе (от де Молина и Байрона до Пушкина и русских символистов), то же самое мы можем сказать и про образ Кармен. Подобные апелляции к культурной традиции справедливы и для других образов, к которым обращалась Цветаева в своих стихотворениях (Магдалина, Федра, Сивилла и др.). По сути, заглавия представляют собой некую «свертку» всего предшествующего Цветаевой культурно-мифологического опыта. Их особая значимость уже заранее выявлена, так как имена героев, взятых из мифологии, литературы и т.п. изначально включают в себе весь информационный опыт предшественников Цветаевой. Однако нужно отметить, что если в герое, имя которого вынесено в заглавие, объединяются все существующие в литературе потенциальные смыслы, то Цветаева выделяет лишь одну доминирующую черту этого многомерного образа, избирательно относясь к его многозначности. Следовательно, заглавие и собственно текст произведения вступают в диалогические отношения, которые корректируются читательским восприятием в процессе прочтения стихотворения.

Таким образом, изначально Цветаева включает читателя в своего рода игру, построенную на «обмане» читательских ожиданий. Дело в том, что Цветаева использует драматически-игровой принцип построения произведения: адресанта (т.е. себя) и адресата автор наделяет чертами героев, сюжетно связанных между собой. Благодаря этому ситуация конструируется в диалогическом ключе, так как Цветаева строит сюжет по собственному сценарию, который проецируется на избирательную грань литературной традиции. Примером реализации собственной композиционной структуры служит цикл «Дон Жуан», где лирический герой проявляет себя прежде всего как «соблазнитель» – то есть Цветаева выводит на первый план только одну *грань* героя. Причем Цветаева игнорирует все предшествующие смыслы содержательного наполнения образа Дон

Жуана как святотатца и безбожника. Поэтому Дон Жуан – это одновременно Казанова, так как в этих образах прослеживается сходная, характерная для обоих черта – оба представляют сходный тип покорителя женских сердец.

Подобный принцип выявления доминирующей грани героев прослеживается во всех употребляемых Цветаевой «культурных» образах. Так, образ Федры в трактовках Еврипида и Расина не принимается Цветаевой в полной мере, она облагораживает характер героини, подчеркивает чувственную суть женского образа, ее стремление к взаимности в любви: «– “Устыдись!” / – Но ведь поздно! Ведь это последний всплеск! / Понесли мои кони!..».

В стихотворении «Офелия – Гамлету»<sup>5</sup>, минувшая шекспировскую философско-бытийную коллизию, Цветаева развивает любовную драму: «Наглостью и пустотой – не тронете! / (Отроческие чердачные залежи!) / Некой тяжелой хроникой / Вы на этой груди – лежали уже!». По словам П. Антокольского, «Цветаева договаривает за своих героинь то, о чем умолчали Софокл, Расин, Шекспир»<sup>6</sup>.

Указанные «вечные образы» играют важную роль в формировании концепции адресата стихотворений от лица ролевого героя. С одной стороны, Цветаева обращается к широкому кругу читателей, которые обладают знаниями об используемой ею литературной традиции, с другой стороны, адресат – это реальный человек, скрытый под «маской» героя (например, Ипполит в цикле «Федра»), поэтому образ сюжетно обусловленного героя частично меняет свое содержание под влиянием прототипа. Видимо, именно поэтому из всех возможных трактовок сюжетов и образов Цветаева выбирает «любовный», романтический контекст. (Так, например, цикл «Дон Жуан» был написан во время увлечения Цветаевой театром (студией Вахтангова) и «студийцами», цикл «Федра» написан под влиянием эпистолярного романа с Б. Пастернаком и т.д.). В этом случае – при учете биографического контекста – также немаловажно читательское восприятие, так как частичное несовпадение читательского стереотипа и индивидуального мифотворчества Цветаевой приводит к возникновению множества вариантов интерпретации.

Все эти образы, возникшие на пересечении мифологического (или литературного) контекста и собственно цветаевских концепций, обретают в

творчестве поэта статус авторского мифа, литературных архетипов (или «апокрифов» — цикл «Магдалина»). Феномен архетипичности возникает благодаря интеграции *сюжетных и образных* схем с собственно авторскими жизненными ситуациями и эмоциональными впечатлениями. Причем источники, из которых Цветаева заимствует образы для своих произведений, приобретают у нее статус мифологем.

Любопытно отметить, что нет четкой градации, кто именно — корреспондент или адресат — задается Мариной Цветаевой заглавие посланий. Так, в «Федре» — это адресант, «Дон Жуане» — адресат. Однако можно выявить закономерность, которая прослеживается уже в комплексе заголовков и, далее, в самом поэтическом тексте: все женские образы — это адресанты посланий (Федра, Эвридика, Офелия). Такую тенденцию можно объяснить тем, что Цветаева, помимо трансформации общепринятой ситуации, воплощала собственный архетип женщины, наделенной, прежде всего, потенциалом чувственности. Интересно также и то, что лирические героини-адресанты (за исключением, пожалуй, Федры) в контексте устоявшейся традиции не являются главными образами — они всегда дополняют образ доминирующий: Орфей — Эвридика, Гамлет — Офелия, Иисус — Магдалина. Таким образом, Марина Цветаева реабилитирует «вторичные» женские образы, наделяет их голосом, выбирая героинь в соответствии с собственной структурой мировоззрения и мироощущения.

Думается, что существовала внутренняя причина обращения Цветаевой к античным героиням, связанная с проблемой лирической самоидентификации собственной личности. По тонкому замечанию Н. Осиповой, Цветаева «свое Я переносила в архаику или античность, как бы существуя в мифе, который позволял акцентировать, гиперболизировать антиномичность лирического мировоззрения, находить ему адекватную сущность в первозданном виде»<sup>7</sup>.

Однако простого перевоплощения лирической героини в персонаж античного мифа Цветаевой явно недостаточно: ей важно «мысль разрешить», контрапунктно обозначить или объединить разные точки зрения, точнее сказать, — разные векторы восприятия мира, мифа, жизни и судьбы.

Фактически, в рамках «ролевых» посланий реализуется процесс, который был назван Ю.М. Лотманом «автокоммуникацией». Этот прием позво-

ляет читателю увидеть развернутую сюжетную ситуацию, взглянуть на нее в нескольких перспективах: «Если схема коммуникации «Я — Он» подразумевает *передачу* информации при сохранении константности ее объема, то схема «Я — Я» ориентирована на *возрастание* информации»<sup>8</sup>.

Итак, можно сделать вывод, что цветаевские «ролевые» послания носят специфический характер — они имеют несколько авторских установок: помимо конкретной адресованности или установки на обращение к адресату, выражают другие, более сложные авторские концепты. Например, в адресованных стихотворениях с «двояконаправленными» заглавиями («Эвридика — Орфею»), отбрасывая наличие и адресата, и адресанта, ярко выражен принцип цветаевской лирики — ориентированность не столько на монологическое воплощение лирической эмоции, сколько на **диалог** с адресатом, читателем, миром, самой собой.

При этом обращение к «вечным образам» литературы актуализирует не только культурно-мифологический контекст, но и сами архаичные жанровые структуры или жанровые фрагменты. Например, стихотворение «Хвала Афродите» можно отнести к жанру гимнов.

Однако необходимо отметить, что Цветаева инверсирует гимническую традицию, выстраивая собственную жанровую стратегию. Так, вместо воспевания, восхваления божества она развенчивает «разбожествляет» Афродиту: «Бренная пена, морская соль... / В пене и в муке — / Повиноваться тебе доколь, / Камень безрукий?».

### Примечания

<sup>1</sup> Цветаева М. Собр. соч.: В 7 т. / Сост., подгот. текста и коммент. А.А. Саакянц и Л.А. Мнухина. — М., 1994–1995. — Т. 6. — С. 670. В дальнейшем стихотворения М. Цветаевой цитируются по этому изданию.

<sup>2</sup> Фарыно Е. Мифологизм и теологизм Цветаевой («Магдалина» — «Царь-Девница» — «Переулочки»). — Wien, 1985. — С. 6.

<sup>3</sup> Артемова С.Ю. Лирическое послание в литературе XX века: поэтика жанра: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Тверь: ТГУ, 2004. — С. 10.

<sup>4</sup> Фоменко И.В. О поэтике лирического цикла: учеб. пособие. — Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1984. — С. 26.

<sup>5</sup> О специфике интертекстуального диалога Цветаевой с Шекспиром см.: Тамарченко А. Диалог М. Цветаевой с Шекспиром // М. Цветаева.

1892 – 1992: Сб. ст. – Норфилд; Вермонт, 1992. – Т. 2. – С. 159–176.

<sup>6</sup> Антокольский П. Театр Марины Цветаевой // Марина Цветаева в критике современников: В 2 ч. Ч. 1. – М., 2003. – С. 338.

<sup>7</sup> Осипова Н.О. Творчество Марины Цветаевой в контексте культурной мифологии Серебряного века. – Киров: КГУ, 2000. – С. 12.

<sup>8</sup> Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб., 2001. – С. 175.

УДК 882.09  
К 90

Т.В. Кулагина

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ТУРГЕНЕВСКИХ ТРАДИЦИЙ В ПРОЗЕ И.А. САЛОВА И А.И. ЭРТЕЛЯ

*В статье рассматриваются диалогические отношения писателей-демократов 1870–80-х гг. с тургеневской традицией и выясняются эстетические и идеологические причины этого диалога.*

**Ключевые слова:** *народничество, пореформенная Россия, русская деревня.*

Рассказ Ильи Александровича Салова «Мельница купца Чесалкина» (1877) свидетельствует о таланте большого писателя, о прекрасном знании им народной жизни. Салов выступает здесь как живописец природы и сельского пореформенного быта в форме небольшого охотничьего рассказа, написанного под явным влиянием Тургенева. О творческом усвоении автором традиций Тургенева, свидетельствуют композиция рассказа, приемы обрисовки характеров, картины природы с их сдержанной эмоциональностью и акварельной мягкостью, сходной по манере с тургеневскими «Записками охотника».

Критики отмечали превосходное знание Саловым сельской жизни, глубокое сочувствие к деревенским людям, правдивое, лишенное идеализации изображение крестьян. А.М. Скабичевский охарактеризовал Салова как писателя «тургеневской школы», одного из самых талантливых беллетристов «своего времени» [8, с. 347]. По мнению А.Н. Пыпина, «некоторые из его деревенских героев могут считаться в ряду лучших народных типов» [5, с. 423], созданных русскими писателями.

«Мельница купца Чесалкина» является прекрасным свидетельством как талантливости писателя, так и великолепного знания им народной жизни. В рассказе реализуется не эпигонское, а творческое усвоение традиций Тургенева: «Случалось ли вам когда-либо ловить, или по местному выражению бить рыбу острой? Если не случилось, то я расскажу, как это делается» [7, с. 96], – так начинается рассказ Салова, сюжет которого схож по своей канве с очерками, входящими в состав «Записок охотника» Тургенева. «Вечером

мы с охотником Ермолаем отправились на «тягу»... Но, может быть, не все мои читатели знают, что такое тяга. Слушайте же, господа» [9, с. 103], – повествует Тургенев в своем рассказе «Ермолай и мельничиха». Оба писателя обращаются к читателям, как бы призывая их проникнуться глубокой симпатией к мужику, русской деревне, живописной природе, которая окружает персонажей их рассказов.

Вчитаемся у Салова в лиричное описание водной охоты, богатое сравнениями и меткими эпитетами, выраженными, в том числе, прилагательными в превосходной степени. Гармония мира природы действует на охотника благотворно, пробуждает в душе чувство восхищения величием и красотой Божьего мира. Охотник – художник слова, от внимательного взгляда которого не скроются и мельчайшие детали заснувшего подводного мира:

«Смотрите на воду... она под вами раскинулась как зеркало. Вы плывете на другое место. Под вами песчаное дно, все усыпанное раковинами; вы замечаете на песке бороздки, разбегающиеся в разные стороны: это – след переползавших улиток. Вот задорно стоит целая стайка ершей, но бить острой их не стоит, потому что рыба эта слишком мелка; вот маленький щуренок, неподвижно вытянувшийся, словно ткацкий челнок; а вот опять водяное растение, и на этот раз перед вами прелестная голубая роза. Это – одно из самых роскошнейших и красивейших водяных растений. Длинные листья его плавают по поверхности воды, и из середины их высовываются самые цветки. Но вы минуете их так осторожно, так тихо, что даже не потревожили ни одного листка. Вот прополз мимо камыш, вот куст

тальника, вот на дне, *точно исполинская пиёвра с растопыренными мохнатыми лапами*, черная как уголь, лежит коряга; вы делаете знак гребцу, минуете это *чудовище*, смотрите *зорко* на дно, и опять перед вами щука... Снова делаете гребцу знак, лодка останавливается, острога пущена, и на этот раз она заметалась в руках ваших, вы чувствуете тяжесть на ее зубьях, поспешно вынимаете острогу – и щука на дне вашей лодки!» [7, с. 136]. Всё это удивительно напоминает описание природы в рассказе Тургенева «Лес и степь».

Салов проникается высокой поэзией и щемящей художественной правдой «Записок охотника», которые Тургенев называл книгой «о русском народе, самом странном и самом удивительном народе, какой только есть на свете». У тургеневской книги была великая, отчётливо понимаемая автором цель. Читатели увидели в ней живых, реальных людей, своих братьев и сестёр, которые каждый день подвергались унижению. У читателей возникало острое, мучительное чувство жалости и вины перед ними. Книга стала частью реальности той эпохи, изменила жизнь и людей. Она всем, и в том числе императору, открыла глаза на невозможность и безнравственность дальнейшего сохранения крепостнического произвола в России.

Салов жил и творил в иную эпоху. Он непосредственно видел бурное наступление капитализма: расслоение и обнищание деревни, разорение «дворянских гнезд», наступление буржуазных хищников. (Илья Александрович в течение десяти лет исполнял должность сельского мирового судьи, затем земского начальника.) Свой долг гражданина и художника слова Салов видел в освоении литературных традиций Тургенева применительно к новым историческим условиям, на новом этапе развития русской литературы.

Каков же взгляд Салова на *мужика*? В «Мельнице купца Чесалкина» автор с юмором рисует портрет недалекого *Карпа Галдина*: «...выпятив брюхо и переваливаясь с боку на бок, шел кривоногий Карп. На нем была из белых овчин шапка, из-под которой выбивались волосы беспорядочными прядями. По разинутым губам текли слюны, осоловелые глаза глядели бессмысленно. Подойдя к лодке, он почесал в затылке и молча сел на землю, посматривая на дьякона...

– Карп! – крикнул я.

Карп вздрогнул и начал озираться кругом, не умея сообщить, кто и откуда зовет его. Наконец,

увидев меня в окно, снял шапку и встал...» [7, с. 316].

В «Записках охотника» *мужик* во многом иной. В нравственном отношении он уравнен с барином, а иногда оказывается и выше его. Хозяйственный Хорь со «складом лица» древнегреческого философа Сократа и поэтически одаренный «идеалист» Калиныч... На их фоне тускло выглядит образ их господина, помещика Полутыкина. В двух крестьянских характерах Тургенев представил главные силы нации. Практичный Хорь и поэтичный Калиныч – крепостные, зависимые люди, но духовно они богаче и свободнее своих хозяев.

В рассказах Салова такой оптимизм отсутствует, а потому и гармонический мир природы отделён у него от жизни людей. Между Тургеневым и Саловым есть существенное различие, связанное с разным состоянием народной жизни, которое попадает в поле зрения того и другого писателя. В «Записках охотника» Тургенева, как показал Ю.В. Лебедев, отражена эпическая ситуация в жизни народа, а потому в центре внимания автора оказывается родство народных судеб и народных характеров. Природный мир в его книге не контрастирует при этом с миром народной жизни, как в тёмных, так и в светлых его сторонах [см.: 3, с. 21–52]. Описания природы у Салова, напротив, почти всегда вступают в контраст с реальным состоянием народной жизни, утратившей былую гармонию, исполненной не эпического единства, как у Тургенева, а острого драматического распада и разлада.

Природа у Салова чаще всего гармонична и как бы освобождена от присутствия человека. В ней сохраняется просветлённая чистота и красота, которой лишена народная жизнь. Здесь искусство Салова родственно поэту-демократу Никитину, в поэзии которого природа часто несёт такую же художественную функцию. Вспомним, например, его «Утро на берегу озера», в котором красота природы вступает в резкий диссонанс с жизнью народа. Вначале идут стихи, овеянные природной гармонией: «Ясно утро. Тихо веет / Теплый ветерок: / Луг, как бархат, зеленеет, / В зареве восток» [4, с. 152]. Но во второй части идиллии рыбной ловли резко нарушается социальной темой, рассказом о несчастной судьбе незащитной деревенской девчухи-подкидыша. «Мировая гармония», достигаемая на эстетически приподнятом уровне, вдруг сталкивается со «слезинкой ребенка» и возвращает поэта к «го-

речи сущности злой»: «А девчонка провожала / Грустным взглядом их, / И слеза у ней дрожала / В глазках голубых» [4, с. 154].

Добролюбову эти стихи импонируют только «правдивым изображением несчастной девочки»: «К сожалению, заботясь всего более о художественности (которую он притом смешивает с красотой описаний), г. Никитин до сих пор очень небрежно пользовался этой стороной своего таланта. Например, у него есть стихотворение, в котором является перед нами крестьянская девочка-приемыш. Она подходит к детям, те её отталкивают и гонят прочь, а отец пускается в рассуждения о том, как ему неприятно и тяжело кормить чужую девочку, у которой мать — «чай, поди гуляет»... <...>

Девочка всё это слышит и понимает... Кажется, для полного, художественного представления такого явления вовсе не нужно описывать, как, например, «лебеди плывут по равнине вод», как «луг зеленеет, подобно бархату», как «влага брызжет жемчугом» и т.п. А у г. Никитина половина стихотворения состоит из описания всех этих прелестей, а во второй появляется девочка. Стихотворение очень длинное — стихов сто, — обе части ничем не связаны внутренне, особенной энергии изображения нет ни в той, ни в другой части, и потому ни картина озера, ни печальное положение девочки не производят на нас полного впечатления, на какое рассчитывал, конечно, поэт. Таким образом, из ложного убеждения (поддерживаемого, впрочем, некоторыми критиками), что у него есть талант пластической поэзии, и из привязанности к рутине, требующей подробного изображения места и всей обстановки действия, г. Никитин часто пренебрегает развитием существенно важной стороны стихотворения и тем чрезвычайно вредит себе» [1, с. 173].

Перед нами типичная позиция демократа-шестидесятника. Из всей полноты бытия извлекается лишь один, социальный его аспект, а всё остальное критика не интересует. По той же причине Салов, начавший свой творческий путь в 1860-е годы, оказался «белой вороной» в кругу беллетристов-шестидесятников, которые, подобно Николаю Успенскому, предпочитали изображать лишь темноту и невежество народа, сознательно игнорируя всю многосложность живой жизни.

Целостный взгляд Салова на жизнь пришёлся не ко двору вкусам демократического читателя 1860-х годов, наиболее ярко и последовательно

воплотившимся в статье Н.Г. Чернышевского «Не начало ли перемены?», посвящённой разбору народных рассказов Николая Успенского. Крестьянская жизнь представляла со страниц произведений Н. Успенского бестолковой и бессмысленной. Изображался распад человеческих связей под тяжким бременем нищеты, социальной неустроенности, невежества и всеобщего неблагополучия. В произведениях Н. Успенского Чернышевского как раз и привлекало это отсутствие идеализации, «правда без всяких прикрас», умение автора говорить о мужике без церемоний, на равных с ним правах. Суровые слова, адресованные ныне народу, «полезны для него — гораздо полезнее всяких похвал».

Салову такой подход к изображению народной жизни не мог не показаться слишком односторонним. На эту односторонность указал потом хорошо знавший русского мужика А.Н. Энгельгардт. Н. Успенский, по замечанию А.Н. Энгельгардта, «схватил только внешнюю сторону» народной жизни, а потому «читатель, незнакомый с народом, выносит впечатление о совершенной бестолковости, глупости» изображённых в его рассказах мужиков. «Какая разница в этом отношении между рассказами Тургенева и Успенского, рисующими русского крестьянина! Сравните “Певцов” с “Обозом” Успенского. Внешняя сторона у Успенского вернее, чем у Тургенева, и, попав в среду крестьян, вы в первый момент подумаете, что картина Успенского есть действительность, “голая правда”, а картина Тургенева — подкрашенный, наряженный вымысел. Но подождите, и через несколько времени вы убедитесь, что певцы Тургенева *есть*, а извозчиков Успенского *нет*. В деревне вы услышите этих “Певцов” и в песне косцов, возвращающихся с покоса, и в безобразном трепаче подгулявшей пары, возвращающейся с ярмарки, и в хоре калек переходящих, поющих о “блудном сыне”, но “Обоза” вы нигде не увидите и не услышите» [10, с. 202–203].

Салов, стремившийся к тургеневской объективности и полноте в изображении жизни, оказался непонятым и непринятым читателями начала 1860-х годов. Именно это и заставило его сойти в 1860-е годы с литературного поприща. В 1870–1880-х годах литературная ситуация изменилась. Уже в статье «Напрасные опасения» (1868) Салтыков-Щедрин вступил в полемику со статьёй Чернышевского «Не начало ли перемены?» (1861). Новаторство Успенского Чернышев-

ский усматривал в полемической направленности его рассказов против писательской манеры Григоровича и Тургенева. Отсутствие идеализации, «правда без всяких прикрас», стремление говорить о мужике без церемоний, на равных с ним правах, — все эти свойства писателя-демократа знаменовали качественно новый подход к освещению народной темы в литературе. Однако на новом этапе развития демократической беллетристики, на рубеже 1860–1870-х гг., Щедрин совершенно иначе оценивает идейно-художественные возможности писательской манеры Н. Успенского. В его творчестве, сбивающемся на отдельные «эскизы», «сценки», «зарисовки с натуры», он видит теперь лишь одностороннюю реакцию на «идиллически-пейзанское хныканье Григоровича». «Этот писатель, — говорит Щедрин, — вышел из принципов, совершенно противоположных Григоровичу; он находил, по-видимому, что действительность требует не украшения, а правды, и начал говорить эту правду настолько, насколько хватало у него сил. Но тут и вышло нечто совершенно неожиданное: оказалось, что под углом зрения Н. Успенского русский крестьянский мир представляет собою не более не менее как обширное подобие дома умулишённых... Изображение организованной бессмыслицы, без начала и без конца, оказалось до того смелым, что даже самые смешливые люди с трудом мирились с ним. Подражателей у г. Н. Успенского не нашлось, а если таковые и были, то вовремя остановились» [6, с. 31].

В стихах поэта-демократа Никитина, как и в прозе Салова, гармонический мир природы по-своему очеловечивает казалось бы безысходный драматизм ситуации. Социальная драма не довлеет себе, а смягчается поэтической картиной солнечного утра на озере, тёплого ветерка, разноцветных огней по водной глади. Есть тут и детство в его беспечной игривости, в звучном радостном смехе при удачном улове рыбы, когда на песке затрепетали окуньки, линьки. Вся полнота и красота мира Божия стоит у Никитина и Салова на страже Мировой гармонии, подтверждая, что злом и неправдой не исчерпывается жизнь [см. об этом: 2, с. 216–217].

Но природа у Салова хранит в себе то, что в народной жизни утрачено. В отличие от Тургенева, народные характеры от этой природы у него чаще всего отчуждены. На смену единству и гармонии приходит контраст. А потому пейзажи Са-

лова в сравнении с тургеневскими, менее индивидуализированы и конкретизированы: они не нацелены на изображение единства той или иной народной индивидуальности с тем или иным конкретным природным лейтмотивом. Напротив, их функция заключается в том, чтобы создать общее настроение «лёгкого дыхания», целительного смягчения тех драматических впечатлений, которые автор-рассказчик получил от столкновения с безрадостными сторонами народной жизни. Поэтому Салова менее всего интересует темный природный лик, от которого Тургенев в «Записках охотника» никогда не уходит.

Казалось бы, эта особенность пейзажной живописи Салова отличает его от писателя-современника А.И. Эртеля, который тоже подхватывает тургеневские традиции в «Записках степняка» (1883). Причём, Эртель, в отличие от Салова, часто прибегает к изображению природных катаклизмов, вою метели, шуму дождя, бездорожья. Ключевой рассказ цикла «Из одного корня» Эртель открывает, например, такой пейзажной зарисовкой: «Невесело живет на глухом, степном хуторе в позднюю, непогожую осень. Хлеб уж обмолочен, а пожалуй, продан и отпущен, работ по хозяйству никаких нет, или и есть, да чересчур незатейливые — так, около двора больше: защитить хлевы камышом, прикрыть кое-где крышу, — вот и всё. Сиди в четырех стенах, читай — если есть что, думай — если есть об чем, спи... А когда надоест все это, выйди за хутор да оглядывай широкий степной простор: не чернеют ли где, на далеком горизонте, лошадки, не ползет ли кто из знакомых разделить скуку... И — Боже мой, что за радость обнимет хуторянина, если и в самом деле приползет какой-нибудь сосед!.. Будь тот сосед хоть ненавистнейший человек, он смело может рассчитывать на радушный прием у одуревшего с тоски и скуки хозяина.

Лет шесть тому назад мне пришлось на своей коже испытать всю прелесть поздней осени, да какой осени!.. Дождь лил не два, не три дня, не неделю, наконец, а целых два месяца. Казалось, не было конца ему. Наступил уж ноябрь, затем и он стал подходить к концу, а не было и признаков зимы. День и ночь низко ползли хмурые тучи над грязными, унылыми полями, в воздухе стояла какая-то гнилая, неприятная теплынь, и с утра до вечера моросил мельчайший дождь. Земля перестала всасывать в себя воду. Дороги казались уж не дорогами, а сплошными узкими и беско-



нечно длинными болотами, по которым шагу нельзя было ступить. Скирды немолоченого хлеба и ометы не чисто вымолоченной соломы покрылись густыми зелеными всходами: поросли. Озимы начали подопревать... А зима словно сгинула... [11, с. 43–44].

На первый взгляд, Эртель здесь опирается на тургеневскую традицию в изображении не только гармоничных стихий природы, но и безотрадных её картин. Но это впечатление обманчиво. Если у Тургенева такие картины нацелены на изображение общенациональной дисгармонии, связанной с уродующим живую жизнь крепостничеством, то у Эртеля такой конкретизации нет – пейзаж у него призван создать обобщённое настроение неизбывной деревенской скуки. У этого пейзажа иное, чем у Тургенева, художественное задание, в своей лирической обобщённости близкое к функции природных описаний в произведениях Салова.

И у Эртеля, и у Салова народная жизнь, в отличие от «Записок охотника» Тургенева, находится в состоянии брожения и распада. Подобно Тургеневу, в рассказе Эртеля «Из одного корня» создаются два народных характера: один – человек с практическим складом ума, деревенский кулак Василий Мироныч, выращивающий свиней и торгующий ими, другой – поэтическая натура, хранитель преданий о прежней «дружной» жизни крестьян. Вспоминается «Хорь и Калиныч» – герои тоже из одного крестьянского корня: один практик, другой поэт. Но если у Тургенева между ними царит полное единство и взаимопонимание, то у Эртеля герои разошлись на разные концы жизненных баррикад. И в финале рассказа звучит не-

доумённый вопрос: «Ведь вот от одного корня, – думалось, – из одной стороны, из одной среды, из одной деревни даже, при одинаковых условиях росли, одинаковые напасти испытывали... И вышло какое-то недоразумение... [11, с. 75].

Таким образом, писатели-демократы 1870–1880-х годов удержали тургеневскую традицию изображения природы в её соотношении с жизнью народа. Но там, где у Тургенева торжествовала гармония, у Салова и Эртеля наметился её распад, связанный с изображением кризисного состояния деревенской жизни, погружающейся в стихию буржуазного обособления.

#### Библиографический список

1. Добролюбов Н.А. Собр. соч.: В 9 т. – Т. 6. – М., 1963.
2. Лебедев Ю.В. Духовные истоки русской классики. Поэзия XIX века. – М., 2005.
3. Лебедев Ю.В. Судьбы России в творческом наследии И.С. Тургенева, Ф.И. Тютчева, Н.С. Лескова. – Орёл, 2007.
4. Никитин И.С. Собр. соч.: В 2 т. Т. 1. – М., 1975.
5. Пытин А.Н. И.А. Салов. Суэта мирская: Очерки и рассказы // Вестник Европы. – 1894. – №8.
6. Салтыков-Щедрин М.Е. Собр. соч. в 20 т. Т. 9. – М., 1976.
7. Русские повести XIX века 70–90 гг. / Вступит. ст. Б.С. Мейлаха. – М., 1957.
8. Скабичевский А.М. История новейшей русской литературы 1848–1892 годов. – СПб., 1897.
9. Тургенев И.С. Записки охотника. – М., 1991.
10. Энгельгардт А.Н. Из деревни. 12 писем. 1872–1887. – М., 1956.
11. Эртель А.И. Записки степняка. – М., 1989.

## ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ СЕМАНТИКА В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ ВЯЧ. ИВАНОВА «ЗИМНИЕ СОНЕТЫ»

*В статье рассматривается специфика пространственно-временной организации поэтического цикла Вячеслава Иванова «Зимние сонеты». Пространственно-временная семантика играет особую роль в цикле. Она помогает проследить движение ведущей мысли «Зимних сонетов», которые отличаются этапным характером в творческом наследии Вячеслава Иванова-поэта.*

**Ключевые слова:** Вяч. Иванов, пространство, время, поэтический цикл.

Известно, что каждый художник создаёт в своём творчестве особый универсум, отличающийся совершенно неповторимой пространственно-временной парадигмой. Однако есть среди них такие, в художественном метатексте которых пространственно-временная организация играет особую, ключевую роль. Без сомнения, к их числу относится Вяч. Иванов с его представлением о мире, разделённом на две сущности: земную и божественную, и с его стремлением к творческому восхождению от реального к реальнейшему («*a realibus ad realiora*»), от земного предмета к несказуемо-божественной сути.

Совершенно особым образом пространственно-временная парадигма выстраивается в цикле Вяч. Иванова «Зимние сонеты»<sup>1</sup> (далее – ЗС), атмосферу которого определяет ощущение кризисности момента, как в общественной, так и в личной жизни поэта<sup>2</sup>: создавался цикл в суровую зимнюю пору 1919 года, когда Вяч. Иванов, оторванный от своей семьи, часто навещал близких в подмосковной здравнице<sup>3</sup>.

Эта реально-биографическая ситуация становится структурообразующей основой пространственно-временной организации художественного континуума ЗС. Физическая реальность в тексте – это лесное бездорожье, по которому герой пытается добраться до своих родных. Оно связывается с зимой, понимаемой в русле календарно-обрядовой системы координат, и потому в соответствии с древними верованиями наделяется семантическими коннотациями смерти<sup>4</sup>. Такая семантика подчёркивается с первых строк ЗС, – снег нарекается мёртвым: «*Светел мёртвый снег*». Таким образом, снег ассоциируется с саваном, покрывающим землю, и в поэтической атмосфере цикла символизирует мертвенность физического бытия.

Буквальное перемещение героя в пространстве физической реальности вследствие метафо-

ризации хронотопа дороги<sup>5</sup>, понимается и более широко, символизируя собой путешествие героя по «глухим дорогам» жизненного пути, который также заключён в границы «зимы» и потому наделяется холодной, тёмной, смертоносной семантикой:

Но кладбище сугробов, облак тьмы  
И реквием метели ледовитой  
Со мной сроднил наставник мой сердитый<sup>6</sup>.

Семантические коннотации смерти, отличающие земное бытие, становятся особенно очевидными, когда оно воспринимается в тексте не только в своём обобщённо-природном смысле, находя воплощение в образе «леса», но и в социальной конкретике российских революционных лет, отразившейся в топосе зачумлённого «города»:

По городу, где, мнится, дух чумы  
Прошёл, и жизнь пустой своей тюрьмой  
В потайный схоронилась закоулочек...

Таким образом, физическая реальность в ЗС – это враждебное герою пространство *зимы-чумы-смерти*, в которое он поневоле заточён. Это «узелище» земного бытия, «тюрьма» физической плоти.

Не удивительно, что этому негативно воспринимаемому хронотопу Иванов противопоставляет «дальний берег», то есть пространство высшей реальности – *realiora*, к которому на протяжении всего цикла стремится дух лирического героя. О том, что «дальний берег» – это высшая метафизическая реальность, свидетельствует прежде всего образ колокола («*Чу, колокол поёт про дальний берег*»). Использование этого символа отсылает к христианской традиции с её представлением о мироздании, разделённом на две сущности: земную (мирскую) и небесную (вышнюю)<sup>7</sup>.

Верность такой трактовки, то есть метафизическое прочтение «путешествия», «передвижения» героя, аллегоризовано и дантовским образом «леса». Влияние системы пространственных представлений Данте на цикл «Зимних сонетов»

в целом достаточно велико. Как отмечает А.Б. Шишкин в своей статье о соотношении творческих миров Иванова и Данте, «для Вяч. Иванова всегда – в петербургские 1900-е, в московские 1910-е и в позднейшие римские годы – образцом духовного подвига, восходящего к высшей символической иерархии Высшей Реальности, был Данте»<sup>8</sup>.

Формообразующее устремление творчества Данте направлено на построение образа мира по вертикали, – та же пространственная основа и у «Зимних сонетов». Пространство высшей реальности – это пространство остановившегося времени или «Весны духа», которая одна может противостоять «зиме» земного бытия, угнетающей, умерщвляющей лирического героя. Это Весна жизни после смерти, то есть Весна, понятая не в языческом, а в христианском ключе, о чем свидетельствует тот факт, что предвещает её крик петуха, чей образ, как отмечает П. Дэвидсон, возможно, вызван «стихом 13.35 Евангелия от Марка, призывающим бодрствовать, ибо Спаситель может прийти в «пение петухов»<sup>9</sup>. Надежда на приход этой Весны, связываемой с мотивом Возрождения, заложена уже в образе Рождественской ночи («Святой ночи»), в которую герой совершает своё путешествие.

Драматизм ситуации заключается в том, что, несмотря на присутствие в поэтической атмосфере цикла надежды на выход в трансцендентное пространство, для героя очевидна физическая невозможность такого перемещения. Это влечёт за собой появление в ЗС третьего пограничного хронотопа, «лаврового леса», в который устремляется дух героя, не желающий мириться с омертвлением поработившей его реальности.

«Лавровый лес» – пространство между «реальным» и «реальнейшим». Наименование его подчеркивает противопоставленность этого топоса земному бытию, так как звучит явной противоположностью дантевскому прообразу «сумрачного леса», по которому лежит путь героя ЗС в пространстве физической реальности.

Это пограничное пространство связывается с образами Музы, Изиы, «Психеи зябкой», в которых угадывается София Вл. Соловьёва, ищущая воплощения в материальном мире<sup>10</sup>. Не случайно в тексте она называется «Небесная сама». Так вслед за философом Иванов соединяет пространство тварного мира с божественным началом через воплощенную Вечную Женственность, утверждая незримое присутствие на земле софий-

ного бытия. Отсюда очевидность и закономерность пребывания «Небесной» именно в промежуточном пространстве. Не случайна в этом контексте и ассоциация «Небесной» с дантевской Беатриче. Попытки примирить бытийную горизонталь и метафизическую вертикаль сближают художественные миры «мистагога русского символизма» и «великого итальянца».

Личное время лирического субъекта, чей дух, отрываясь от физической плоти, бродит в лавровом лесу «Изидиных чертогов», останавливается в этом пограничном пространстве, однако «здешний» по-прежнему заточён в границах земного бытия, и это определяет трагичность звучания ЗС.

Преодоление трагедийной ситуации намечается лишь в заключительных сонетах цикла, где наблюдается определенное слияние различных пространственно-временных пластов, прежде в разной мере разделенных. Это не случайно: здесь возникает мотив «современной весны», открывающий эсхатологическую перспективу.

Календарный приход весны отмечен реалистическими подробностями оживающей природы: «тонким льдом», «талым долом». Однако в этой картине весеннего пробуждения явно просматривается и мифологическое время-пространство, угадываемое в образах коня и речной переправы («конь пытается» на «тонкой переправе лёд речной»), за которыми в мире древних религий закреплена семантика путешествия в мир иной, возможность перехода за временные и пространственные границы<sup>11</sup>. При этом нельзя не заметить, что детали этого пейзажа («Февральские плывут в созвездьях Рыбы») отмечены также христианской символикой и таким образом обретают приметы сакрального хронотопа, Весны духа. «Рыбы», являющиеся знаком Иисуса Христа, знаменуют собой неотвратимость наступления века Рыб, то есть времени второго пришествия<sup>12</sup>. Здесь очевидны черты сакрального пространства, связываемого с духовным спасением, христианским сюжетом воскрешения мёртвых.

Преломление разных пространственно-временных пластов цикла через призму христианской традиции, заключающей в себе прежде всего надежду на воскресение, придает ЗС пафос метафизического оптимизма. Однако сложность внутренней коллизии цикла не позволяет назвать этот пафос абсолютным. Герой, заключенный в пространственно-временные границы личного, реального бытия, отмеченного печатью духовной

смерти, преодолевая этот порог, тем не менее, не может совсем освободиться от «холодной тюрьмы» плоти:

Любовь – не призрак лживый: верю, чаю!..  
Но и в мечтанье сонном я люблю,  
Дрожу за милых, стражду, жду, встречаю...

В ночь зимнюю пасхальный звон ловлю.  
Стучусь в гроба и мёртвых тороплю,  
Пока себя в гробу не примечаю.

Подводя итог, можно сказать, что циклический нарратив ЗС насыщен языческими, мифологическими, христианскими образами, находящимися между собой в сложных смыслообразующих взаимоотношениях. В этом контексте пространственно-временная семантика является особенно значимой, поскольку помогает проследить движение ведущей мысли цикла, имеющего этапный характер в творческом наследии Вяч. Иванова-поэта.

### Примечания

<sup>1</sup> Цикл «Зимние сонеты», по мнению большинства исследователей и почитателей, является лучшим художественным творением Иванова (*Рафаэль Обер, Урс Гфеллер*. Беседы с Дмитрием Вячеславовичем Ивановым. – СПб., 1999. – С. 15).

<sup>2</sup> Д.П. Святополк-Мирский замечает, что в «Зимних сонетах» мы сталкиваемся с мужеством человека, «стоявшего лицом к лицу со смертью, Небытием и Вечностью» (*Святополк-Мирский Д.П.* О современном состоянии русской поэзии // Новый журнал. – 1978. – С. 98).

<sup>3</sup> «Цикл в 12 сонетов был начат в Рождественские праздники 1919 г. и кончен в феврале 1920 г. Большая жена и дети В.И. жили тогда в подмосковном санатории «Габай» в Серебряном Бору. Лютою зимой В.И., переутомлённый, изнурённый, ездил навещать их по бездорожью в открытых санях» (*Иванов Вяч.* Собрание сочинений / Под ред. Д.В. Иванова, О. Дешарт. Т. 3. – Брюссель, 1979. – С. 847).

<sup>4</sup> См об этом: *Иванов В.В., Топоров В.Н.* Матрена // Мифология. Энциклопедия / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: 2003. – С. 344–345.

<sup>5</sup> М.М. Бахтин, разрабатывавший хронотоп «дороги», пишет, что «метафоризация дороги

разнообразна и многопланова»: «дорога» понимается и как «жизненный путь», и как «исторический путь», и как любое иное путешествие, не связанное с буквальным перемещением в физической плоскости реального земного пространства (*Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 392).

<sup>6</sup> *Иванов Вяч.* Собрание сочинений / Под ред. Д.В. Иванова, О. Дешарт. Т. 3. – Брюссель, 1979. – С. 568. Далее в тексте приводятся цитаты со страниц 568–573 этого издания.

<sup>7</sup> «Колокол таинственно связан со святыми силами и людскими душами; он будит землю и небо» (см.: *Христианство: энциклопедический словарь*: В 2 т. Т. 1. – М., 1993. – С. 787).

<sup>8</sup> *Шишкин А.Б.* «Пламенеющее сердце» в поэзии Вячеслава Иванова. К теме «Иванов и Данте» // Вячеслав Иванов. Материалы и исследования. – М., 1996. – С. 346.

<sup>9</sup> *Дэвидсон П.* «Зимние сонеты» Вячеслава Иванова // Вячеслав Иванов. Материалы и исследования. – М., 1996. – С. 219. Следует отметить, что П. Дэвидсон принадлежит глубокий и подробный анализ «Зимних сонетов». Однако в её работе проблема пространственно-временной символики специально не обозначена, так как она не является здесь предметом исследования.

<sup>10</sup> См.: *Дзуцева Н.В.* Поэтика софийности в «Зимних сонетах» Вяч. Иванова // Соловьевские исследования. Периодический сборник научных трудов. Вып. 14. – Иваново, 2007.

<sup>11</sup> *Пронн В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. – Л., 1986. – С. 202–215.

<sup>12</sup> «Рыба была одним из первых символов христиан на основе анаграммы греческой фразы: «Iesous Christos Theou Huios Soter» – «Иисус Христос, Сын Божий, Спаситель», содержащейся в латинском слове «Ichthus» (рыба). Другое объяснение значимости символа рыб в христианстве – это век рыб, наступление которого связано с приходом Христа (Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Сост. В. Андреева и др. – М., 2000. – С. 431–432).

## ПРИЕМЫ «ИНТЕРНЕТ-ФОРМАТИРОВАНИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ: «ЭЛЕКТРОННАЯ» КНИГА «Е-ГРИШКОВЦА» «ГОД ЖЖИЗНИ»

*Одна из основных тенденций в современной художественной практике – взаимодействие традиционных форм литературы с новыми форматами, «заимствованными» из медиа- и интернет-сферы. В статье сопоставлены «Живой журнал» Е. Гришковца и его «оффлайн»-версия «Год ЖЖизни» и выявлены стилевые приметы «переформатирования» блога в книгу. «ЖЖ» по Гришковцу – «черновик» для высказывания отдельных идей, мыслей и оценок, предшествующих их «беловой» фиксации в книге.*

**Ключевые слова:** интернет, формат, онлайн-дневник, виртуальность, клип, нон-фикшн.

В последнее десятилетие информационная среда и мультимедийные технологии, формирующие жизненный контекст современного человека, наращивают свое «представительство» и в литературной жизни. «Контакт с литературным произведением дополняется (предваряется или развивается) экранным изображением, звучащим словом, кинетикой жеста, энергетикой живого исполнения» [2]. Продолжая этот логический ряд, назовем и средства, заданные общением с персональным компьютером. Литературные произведения создаются и «раскручиваются» с помощью компьютерно-информационных средств: веб-презентаций, видео-блогов, интернет-страниц. Новейшая литература знает немало примеров, когда произведение (или его часть) появляется сначала в интернете, и только впоследствии в привычном книжном «формате».

Нередко для молодых авторов «публикация» в сети – едва ли не единственный способ заявить о себе, прежде чем пробиться на страницы престижного журнала или заинтересовать собой издательство. Однако в компьютерные «сети» добровольно попадают даже известные «оффлайновые» писатели. Многие из них имеют свои сайты (В. Сорокин, Д. Липскеров, А. Слаповский, Д. Воденников; сходные примеры можно обнаружить и в зарубежной литературе – М. Павич, Януш Л. Вишневский); блоги ведут Т. Толстая, Л. Рубинштейн, А. Архангельский, М. Кетро, Л. Горалик – и список этот далеко не полон. В. Пелевин и Д. Быков, хотя и не имеют сайтов и онлайн-дневников, все же активно присутствуют в «сетевом» пространстве. Особенно интересно взглянуть на стилевые последствия сосуществования сетевой и традиционной сфер литературы, выявить те стилевые атрибуты, которые литература «заимствует» из виртуальных практик. Прежде всего, это касается приемов «интернет-форматирования» в современной прозе.

В литературе нового века выделяется группа произведений, авторы которых сознательно вплетают в повествовательную ткань структурные элементы и явления, воспринятые из области сетевых технологий, а читатель приглашается вступить в литературную игру по разгадыванию компьютерных «трюков». Приведем несколько показательных примеров. Русскоязычный вариант названия книги В. Пелевина «А-м-п-и-р В» при наборе на компьютерной клавиатуре просвечивает графическими очертаниями W. Автор сознательно выносит соседствующую на клавиатуре с «А» букву «В» в конец названия, «рифмуя» его с англоязычным вариантом заглавия «Empire V» и провоцируя увидеть центральную тематическую доминанту романа: он не столько о вампирах и оборотнях, сколько об империи и ее устройстве. Название, таким образом, представляет собой своего рода криптограмму с широким полем культурных ассоциаций.

Мотив «оборотничества» в «Ампире В» проступает не только в характеристиках персонажей, но и в семантической игре графическими знаками. В использовании графических «двойников» W и M угадываются аллюзии на булгаковскую «дьяволиаду», где все три главных персонажа имеют инициал M/W (если учесть намеренную замену буквы V на W в немецком по происхождению имени Воланда); а многоликость знака V, одно из значений которого «виктория», можно трактовать как авторское указание на победу «медийной» власти в современном обществе. На языковом уровне примеров «клавиатурных перевертышей» у Пелевина множество: так, слово «self» на клавиатуре превращается в «ыуда», традиционная аббревиатура PS – в небрежное «ЗЫ», обращение главного героя к своей возлюбленной – «ифин» – расшифровывается интимным «baby», а традиционный элемент композиции литератур-

ного произведения – «э-пи-лог» – пародируется криптограммой «А 3,14-logue». С помощью клавиатурных символов зашифровываются имена автора и/или литературного персонажа: имя двоюродного Фрейби из акунинской «Коронации» при «переводе» в кириллицу указывает на титульного автора книги («Акунин»).

К «компьютерным» приемам можно отнести и различного рода аббревиатуры (Д. Быков расшифровку названия книги «ЖД» оставляет на усмотрение читателя, а в заголовке «Американской дырки» П. Крусанова начальные буквы образуют «АД»). В текст литературного произведения попадают графические изображения («Американская дырка» П. Крусанова, «Ампира В» В. Пелевина), целые куски из электронной переписки героев («Одиночество в сети» Януш Л. Вишневецкого, «Американская дырка» П. Крусанова), названия веб-страниц («Списанные» Д. Быкова). А некоторые тексты стилизуют тот или иной компьютерный или медиа-формат – например, «Шлем ужаса» В. Пелевина написан как интернет-чат и похож на реалити-шоу. Все эти приемы позволяют современным прозаикам особым образом формировать текст, сочетая в нем разнородные стилевые фрагменты. Художественные тексты, требующие от читателя не просто информационной грамотности, но и отличной интернет-навигации и умения разгадывать «компьютерные трюки», продиктованы стремлением их авторов приобщиться к общекультурному «mainstream'у» – освоению новых возможностей современной медиаккультуры с ее тенденцией к ироническому самоотстранению и балансированию на границе серьезного и шутовского.

Мы смогли убедиться, что «стилевые» приметы виртуальной реальности «прирастают» к художественному тексту, обогащая его новыми смыслами. Следующий «инфоповод» в этом ряду – произведение, буквально сошедшее с «виртуальных» страниц. Речь идет о книге Е. Гришкова «Год Жизни», отредактированной «копии» блога популярного писателя и драматурга. Связь «Года ЖЖизни» с блогосферой, бум которой наблюдается в последние несколько лет, вынесена на самое видное место – в название. В нем артикулируемое двойное «ж» – аббревиатура Живого Журнала (LiveJournal), популярного в российском интернете блога. В книгу вошло большинство записей, опубликованных автором по адресу *e-grishkovets.livejournal.com* в период

с июня 2007-го по июль 2008 года: 128 из 166. Строго говоря, перевод текстов, впервые опубликованных в интернете, в книжный формат – явление не новое. Тексты из двух своих ЖЖ (один уже закрыт) ранее публиковал поэт Дмитрий Воденников («Здравствуйте, я пришел с вами попрощаться»); подобным образом шли к читателю Линор Горалик и Марта Кетро. Но впервые виртуальный дневник уже известного и «раскрученного» автора стал предметом книжной публикации.

Хотя в формально-содержательном отношении отдельные фрагменты «Года ЖЖизни» дословно «копируют» текст «Живого журнала», характерные для блога особенности претерпевают существенную трансформацию. Так, в книге датированные фрагменты расположены по хронологии – в отличие от ЖЖ, где записи (Гришковец подчеркнуто не любит слово «пост») отсортированы в обратном временном порядке (последняя запись сверху). Кроме того, «отброшенными» ввиду книжного формата оказываются и многочисленные комментарии ЖЖ-«юзеров», «френдов» Гришкова: казалось бы, исчезает интерактивность, присущая интернет-пространству. Однако это только кажимость: зачастую течение и развитие авторской мысли зависит именно от комментариев и вопросов людей. Неслучайно в книгу попадает фрагмент с ответами на несколько распространенных вопросов, выбранных самим автором.

«Часто читаю в комментариях соображения о том, что было бы хорошо напечатать этот ЖЖ в виде книги. Хочу сразу сказать, что такой книги не будет, даже если будет щедрое предложение от издателей. То, что ЗДЕСЬ происходит, – не литература и не произведение искусства. Не считаю возможным переносить все то, что говорится в ЖЖ, на бумагу – в отрыве от постоянно меняющегося сегодняшнего дня, который каждый раз сегодняшний» [1, с. 162], – пишет в ЖЖ Гришковец, но «твердое» намерение автора электронного дневника отменяется фактом публикации текста.

Перенос текста ЖЖ со светящегося экрана компьютера на бумагу не только возвращает записям линейную последовательность, но и позволяет поставить вопрос о соотношении в тексте книги документальности и художественности. С одной стороны, Живой Журнал всегда ведется на основе сиюминутных впечатлений от только что прожитого дня. Иными словами, посредством блога реальность подлинная «оседает», означает в мире виртуальном. Однако

в книге происходит отчуждение от критерия «виртуальности»: «То, что вы держите в руках, прошло обработку как временем, так и редактором. Как ни странно, но мне интересно было прочесть эту книгу. На бумаге все выглядит иначе. Очень многое вспомнилось. Очень многое захотелось дополнить или уточнить. Но все-таки эта книга почти документ. А такие документы править или дополнять нельзя <...> Я впервые держу в руках задокументированный год своей жизни» [1, с. 5]. Автор сам указывает на отнесенность своего текста к non fiction, однако небрежное «почти» расшатывает четкие повествовательные рамки текста, заставляя искать в книге элемент «художественности».

Примечательна семантика названия книги, которая, казалось бы, задает временные рамки повествования (год – некий временной отрезок, наполненный жизненными событиями). Отсутствие в книжном варианте ЖЖ указания на конкретный год позволяет говорить о смене режимов документальности/художественности. По мысли автора, это некий абстрактный год жизни. И лишь отдельные конкретные факты, которые свежи в памяти современников (к примеру, парламентские выборы 2007 г. или чемпионат Европы по футболу 2008 г.), являются событийными «маркерами», указывающими на определенный социально-политический и культурный контекст повествования.

Совмещение общественного и частного, публичного и приватного в «Годе ЖЖизни» приводит к особому типу повествования, обусловленному и жанровыми признаками, и проблематикой произведения. В жанровом отношении «Год ЖЖизни» сделан по «шаблону» дневника – одного из старейших «книжных» жанров документальной прозы (характерно, что «дневниковость» проявляется даже в оформлении книги – она издана в мягкой обложке, делающей ее похожей на блокнот; пристальный взгляд заметит опечатанные на ней многочисленные ники «френдов» автора).

«Знаете, я был совершенно уверен, что никогда не буду писать путевых заметок и никогда не буду вести дневник. Но проживя год вместе со своим Живым Журналом и с теми, кто его читает, я вдруг понял, что, не желая того, написал и путевые заметки и целый год вел дневник», – признается автор в предисловии. Литературная традиция знает немало примеров публикации дневников писателей. Известен «Дневник писателя» Достоевского, который он печатал в периодичес-

ких изданиях. В отечественной литературе XX века к этому ряду можно причислить дневники Блока, Хармса, Бунина. А дневник М. Кузмина современный исследователь называет одним из первых «публичных», «жизнеорганизующих» дневников и считает «предтечей современных электронных дневников» [4]. «Электронный» дневник Гришкова отличает многообразие затрагиваемых тем. Непосредственное воспроизведение жизненных событий, соответствующих дневниковой функции «жизнеописания» – рассказы о гастрольных поездках по разным городам России, о работе над романом «Асфальт», о записи песен с группой «Бигуди», о встречах с читателями – соседствует с «фрагментами» прошлого – воспоминаниями о детстве и родителях и об армейской службе автора. Однако фактологические подробности жизни чередуются с размышлениями о сущности отдыха и о том, как сильные обиды мешают жить, об отцовстве и о русскости, о театре и писательском труде, о пагубности современной медиасферы и «опопсении» интернета.

Многие фрагменты – своего рода завершенные «клипы», сюжетной основой для которых могут быть не только жизненные впечатления «я», но философские категории, современные явления культуры и т.д. Более того, в повествовательную ткань «путевого дневника» вплетаются фрагменты из других текстов, например, лирических монологов из мегатекста «Настроение улучшилось», ответы на накопившиеся вопросы «френдов». Характерно, что в книге отдельной вкладкой опубликован блок фотографий, собранных в ЖЖ и иллюстрирующих некоторые «эпизоды» книги. Таким образом, «клиповый» характер текстовой реальности, смешение различных источников информации (текст и фотографии) и интертекстуальность, характерные для интернет-формата «Живого журнала», органично переносятся в книгу.

Сам Гришковец в предисловии называет «Год ЖЖизни» «книгой, которую он как книгу не писал». Но, имея возможность сравнить книгу с ЖЖ, читатель может увидеть, как редактируются тексты автора, как оттачивается авторский слог и техника. Автор посвящает нас в «святая святых» писательского труда. Вот что он отмечает, заканчивая работу над романом «Асфальт»: «Закончился он (роман) самостоятельно, взял – и закончился. Теперь предстоит невеселая и кропотливая работа по обработке текста <...> При-

дется много-много раз перечитывать собственный текст <...> Грустное дело – заканчивать книгу. Был большой замысел <...> И весь замысел и большой отрезок жизни теперь равен определенному количеству букв, точек, запятых и пр.» [1, с. 175]. «Для меня каждая книжка – ясный документ, демонстрирующий мои литературные возможности на момент написания» – вот по Гришковцу «формула» писательской самопроверки.

В связи с этим возникает и вопрос о фигуре автора «Живого Журнала» и «Года ЖЖизни». В обоих случаях авторское «я» – и в бесконечно развертываемом потоке записей в виртуальном дневнике, и в ограниченном рамками книжного формата тексте на его основе – продолжение сценической роли Гришковца, его «ноу-хау», «театра одного актера», знакомого российскому читателю и зрителю. Неслучайно все вывешиваемое им в «ЖЖ» записано с его голоса, то есть в привычном режиме театрального монолога. «Написал бы еще, но ведь я диктую, а у жены есть другие дела, к тому же слишком длинные тексты выкладывать не стоит. Да и жизнь впереди длинная (улыбка)» [1, с. 79]. К слову заметим, что распространенный в интернете «смайлик» в тексте Гришковца вербализируется: «Много раз спрашивали, почему я пишу слово «улыбка» вместо того, чтобы поставить «:»). Просто хочу, чтобы эмоция была заметнее и выразительнее, потому что в Интернете люди ставят такое количество этих смайлов по делу и без дела, что значок перестает хоть что-либо выражать. А хочется быть выразительным» [1, с. 188]. Переделка графического знака в «драматургическую» ремарку может означать, с одной стороны, стремление автора уйти от общепринятых в интернете норм общения, а с другой – желание быть предельно понятным: «Я давно понял, что мне очень хочется быть понятным. Прямо непреодолимое желание высказаться так, чтобы было понятно. И я радуюсь, когда узнаю, что достиг своей цели» [1, с. 14].

Возвращаясь к фигуре автора, приведем цитату из рецензии современного критика на сборник рассказов «Реки»: «Петр Вайль высказал интересную мысль, что «Гришковец» – это не фамилия писателя, а название жанра. «Гришковец», – пишет исследователь, – всякий раз другой: и в его писательском смысле, и в нашем, читательском». Напрашивается продолжение: сей жанр представляет некий короткий лирический рассказик-зарисовку, или цепочку зарисовок на

житейскую тематику. На самом деле все гораздо обширнее. «Гришковец» – это не жанр, это – тип человека» [3].

Доверительно-лирическая интонация, в принципе свойственная литературе дневникового типа, такая болтовня «о том о сем» у Гришковца иногда выглядит нарочитой, местами приторно-слащавой. Речевую манеру автора характеризует, с одной стороны, избыточность, многочисленные постскрипты, пристрастие к автокомментариям: «Сегодня в Калининграде подписывал книги. Давал первые автографы на «Асфальте». (Автограф на «Асфальте» – забавно!)» [1, с. 220] или «В Эгейском море шторм. (Неплохо звучит!)» [1, с. 141]. На другом полюсе – стремление к стилистическому «минимализму», выражающееся в коротких телеграфических выражениях: «Сегодня был чертовски трудный день. Среда, тринадцатое. Много плохих новостей, хозяйка квартиры повысила квартплату и прочее...» [1, с. 6]. Кроме того, перволичное повествование «Года ЖЖизни» окрашено специфическим интернетовским новоязом («ИМХО», «смайлики», «аватарки», «юзерпики»), неологизмами англоязычного происхождения («экспириенс», «респект»).

«Территория» ЖЖ по Гришковцу – некое сакральное пространство для выговаривания мыслей, сродни театральной сцене, со своей собственной атмосферой и законами. Автор постоянно пытается дать ему внятное определение и объяснить свое в нем присутствие: «Пока неотчетливо понимаю, что для меня ЖЖ в моей жизни. Отчетливо отделяю его от творчества. То, что я пишу в ЖЖ – не писательская тренировка и не разминка, для меня это общение. Особенное, какого прежде не было. Для меня эта территория и атмосфера – серьезный предмет гордости, интереса и важное приобретение уходящего года» [1, с. 125]. А маркерами доверительного авторского отношения оказываются наречия «ЗДЕСЬ», «ОТСЮДА», «СЮДА», выделенные прописными буквами. «А атмосфера ЗДЕСЬ есть, и я ее берегу. И радуюсь, когда симпатичные мне люди начинают ЗДЕСЬ общаться между собой. А слово «ЗДЕСЬ» выделяю большими буквами из уважения и к атмосфере и к тем, кто ко мне зашел» [1, с. 85]. «Виртуальный» мир ЖЖ оказывается для автора средством общения, а оно, по мысли автора, одно из главных человеческих умений.

Выход книги-ЖЖ – явление симптоматичное для литературы новейшего времени – времени



экспериментов и поиска новой художественной формы. Процессы, происходящие на стыке виртуального пространства и традиционных форм литературы, — это мини-модели и общих тенденций трансформации медиакультуры. В то время, когда электронные носители уже стали фактом литературного бытия, а компьютерная клавиатура заменяет «пишущим» людям бумагу и авторучку, Е. Гришковец, напротив, переводит свои тексты из интернета в привычный книжный вид. С одной стороны, это своего рода удачный коммерческий проект (Гришковец — один из популярнейших блоггеров, посещаемость его ЖЖ — более 27 тыс. подписчиков). Но с другой, далеко не каждый блог способен выглядеть цельным литературным произведением, которое современное издательство захочет опубликовать. Можно сказать, что «Живой Журнал» Гришкова содержит внутренний потенциал для превращения в книгу. Для автора (как, впрочем, и для Воденикова) блог — это своего рода «черновик» для тестирования и апробации отдельных идей, образов, вкусовых оценок. Новый формат существования ЖЖ-текста означает «облачение» в традиционную литературную форму (в данном случае,

дневник) и привнесение эффекта «художественности» в документальное повествование. Однако сохраняется свойственная блогу стилистика «бормотания», замечаний «вскользь», «черновиковости». «Черновой» остается и «обратная связь»: отклики «френдов» оказываются вычеркнутыми из итоговой «беловой» публикации. Стоит отметить, что «переформатирование» ЖЖ в книгу — процесс открытый и незавершенный. Говоря словами автора, «жизнь и жжизнь продолжаются».

#### Библиографический список

1. Гришковец Е. Год жжизни. — М.: Астрель; АСТ, 2008. — 317 [16 илл.] с.
2. Венедиктова Т., Чернушкина Н. Литература и медиа в поисках нового адресата. Международная конференция «Литература и медиа: меняющийся облик читателя» (Москва, МГУ, 24–25 октября 2007 г.) // НЛО. — 2008. — №90 // <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/90/ve33.html>.
3. Гуга В. Теплое поколение Г / Топос. 2006 // <http://www.topos.ru/article/4964>.
4. Кобрин К. Похвала дневнику // НЛО. — 2003. — №61 // <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/61/kobrin.html>.

УДК 372.8:811.133.1

Л.В. Ляпина

### КАТЕГОРИЯ СИММЕТРИИ/АСИММЕТРИИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

*В статье затрагиваются вопросы, касающиеся проявления категории симметрии/асимметрии в письменной речи мужчин и женщин на материале французского языка на различных уровнях языка: лексическом, морфологическом, синтаксическом и на уровне текста в целом.*

**Ключевые слова:** категория симметрии/асимметрии, письменная речь, различия в речи мужчин и женщин, асимметрия в синтаксисе.

**К**атегория симметрии/асимметрии — универсальная категория, проявляющаяся во всех сферах научной деятельности, в том числе и лингвистике, и известная с античности до наших дней. В лингвистической науке категория симметрии/асимметрии проявляется в различных областях изучения языка и речи и ставит множество вопросов перед современными исследователями, например:

- 1) причины, обуславливающие явление асимметрии;
- 2) проблема знака и значения;
- 3) проблема границ ядра и периферии;

4) изучение возможностей имплицативного потенциала асимметричных явлений и многие другие.

Асимметрия играет огромную роль в жизни языка и речи и составляет одну из основных трудностей для теоретического осмысления языковых фактов [2].

Среди важнейших вопросов, возникающих при изучении категории симметрии/асимметрии, ученые (С.О. Карцевский, В.Г. Гак, О. Есперсен и др.) выделяют проблему симметрии/асимметрии в речи мужчин и женщин.

В настоящее время проблема исследования отдельных форм манифестации симметрии

и асимметрии в языке и речи прямо или косвенно затрагивается в работах многих современных лингвистов: И.Н. Пономаренко [7], В.Н. Бгашева, О.М. Ким [3] и др.

Предметом нашего исследования является изучение половых различий письменной речи с точки зрения языковой асимметрии на материале французского языка.

Асимметрию в письменной речи мужчин и женщин на материале французского языка можно рассмотреть на всех уровнях – лексическом, морфологическом, синтаксическом и на уровне текста в целом.

**1. Лексический уровень.** Зарубежные исследователи обращают внимание, прежде всего, на лексику, употребляемую мужчинами и женщинами в европейских странах и России. Во-первых, это касается использования «ядра» и «периферии» лексического состава языка. По данным исследователей, женщины предпочитают в основном «ядро», т.е. центральную часть наиболее употребительной лексики, которой хорошо владеют. Этот факт был отмечен еще О. Есперсеном, который писал, что женщины не используют в своей речи ничего, что малоупотребительно или может показаться смешным. Речь мужчин, напротив, изобилует малоупотребительными словами, жаргонизмами, терминами. Отсюда, как считает О. Есперсен, мы можем наблюдать тот факт, что письменную речь мужчин читать намного сложнее, ибо она изобилует редкими или техническими терминами, диалектными выражениями.

Например:

– *N'oublions pas la théorie de la relativité... Les limites de la pudeur sont différentes pour tous... cf. les jupes plissées du début des années 60 étaient sexy à l'époque... mais feraient maintenant carrément ringard... (Alain 29 ans.)*

– *Les femmes font tout pour être belles. Les jupes plissées, les minijupes sont des représentants de l'arsenal féminin traditionnel... (Gobette, 31 ans.)*

О том, что мужчины склонны использовать редкие слова, свидетельствует исследование, проведенное Т.И. Ерофеевой и Ж.С. Загоруйко (Ерофеева, Загоруйко, 1999), в котором был отмечен факт более частого употребления мужчинами архаичных и жаргонных единиц. По нашему мнению, это имеет отношение также к неоднократным упоминаниям факта большего разнообразия словаря мужчин по сравнению с женщина-

ми (например, в исследовании Ястрова, упоминаемом О. Есперсеном (Есперсен, 1976)).

Например. *A quoi bon aller dans cette zone ripou? (Jean-Louis, 32 ans)* (на языке “verlan” от *pourri*), etc.

По мнению многих авторов, в европейских языках, в том числе и французском, речь мужчин и женщин весьма различается по тематике: мужчины чаще употребляют слова, связанные с политикой, спортом и т.д., а женщины – слова, связанные с традиционно женской тематикой: одеждой, детьми, домом.

Пример: *On peut toujours boire un verre et discuter le dernier match de football (Cyrill, 29 ans). Elle m'a parlé de cette nouvelle collection... (Anastasie, 32 ans).*

С другой стороны, факт более корректного речевого поведения женщин также неоднократно становился предметом освещения в работах, посвященных половому диморфизму в речи. Отмечается, что женщины склонны употреблять более престижные формы (Вул, Мартынюк, 1987; Гомон, 1990), что проявляется уже с детского возраста; грубые выражения и слова женщины часто заменяют эвфемизмами (Есперсен, 1976). Сюда же, как мы считаем, следует отнести и более частое употребление женщинами форм вежливости, замеченное неоднократно разными исследователями во французском, русском и других европейских языках (Земская, Китайгородская, Розанова, 1989; Лакофф, 2000; Тихомирова, Никоновайте, 1997).

Пример: *Pourriez-vous me téléphoner cet après-midi? (Eloise, 24 ans)*

Еще одним признаком, отличающим женскую речь от мужской речи, является различие между мужчинами и женщинами в цветообозначениях. Так, например, Р. Лакофф считает, что женщины дают более точные цветообозначения. Женщина может назвать цвет розовато-лиловым, бежевым, серовато-бежевым, аквамариновым, лавандовым и т.д. Мужчины же, если их профессия не связана с различением цветов и их оттенков, остерегаются называть цвета так точно, т.к., во-первых, не хотят выглядеть смешными, а, во-вторых, считают, что эта тема не заслуживает серьезного обсуждения (Лакофф, 2000). В обзоре, сделанном Е.И. Горошко, также есть ссылка на интересное исследование, проведенное учеными Н. Стеклером и У. Купером. Они обнаружили, что «1. Женщина использовала больше специфических на-

званий цветов, а мужчина названия насыщенных тонов и комбинации из названий основных цветов спектра. 2. Женщины отдали свое предпочтение розовому, темно-красному, желтому и голубому цвету, в то время как мужчинам “понравились” серый, коричневый и зеленый цвет. В ходе исследования было замечено, что там, где мужчина называет свитер светло-голубым, женщина говорит, например, ультрамарин или аквамарин» (Горошко, 1996).

Пример: *Pour ces soirées je mettais souvent cette robe perlée. (Anne-Marie, 30 ans).*

Кроме того, как утверждают некоторые авторы, существуют отдельные слова, более характерные для женской речи (Есперсен, 1976; Лаккофф, 2000).

К ним, например, относятся “*vermiculé*”, слово, используемое для описания рисунка ткани, *à l'automne de la vie*, etc.

**2. Морфологический уровень.** Различия в речи мужчин и женщин проявляются также на морфологическом уровне. По данным М. Адлера, а также М.А. Тихомировой, в европейских языках, в том числе и французском языке, женщинам свойственно употреблять уменьшительные суффиксы в большей мере, чем мужчинам (Адлер, 1978; Тихомирова, Никоновайтэ, 1997). Эта же особенность отмечается в обзоре Е.И. Горошко (Горошко, 1996). На материале французского языка на эту же закономерность указывает Е.М. Бакушева: она считает, что в речи женщин больше слов в уменьшительной форме (Бакушева, 1992):

Например: – *La première fois j'ai vu un perroquet à l'âge de 8 ans...J'ai aimé ses jolies ailettes (Laure 32 ans).*

– *Je sais pas pourquoi mais les perroquets m'étonnaient toujours, peut-être c'est parce qu'ils sont optimistes, j'admirais leurs ailes, leurs plumes... (Thomas, 26 ans).*

Кроме лексических особенностей речи мужчин и женщин выделяются также грамматические: предпочтение определенных частей речи, синтаксических конструкций и типов предложений.

Вопрос о предпочтении мужчинами и женщинами тех или иных частей речи, а также некоторых других особенностей устной речи одним из первых в нашей стране поставил А.А. Вейлерт. Правда, его исследование проводилось на информантах, говорящих по-немецки. Однако он выявил следующие интересные особенности:

женщины употребляли значительно больше глаголов и союзов, а мужчины – прилагательных и наречий (Вейлерт, 1976). На материале письменной речи одной из первых в нашей стране этой проблемой занималась Т.Б. Крючкова. Она проанализировала по 10 текстов мужчин и женщин из художественной прозы (по 1000 слов) из журнала «Юность» от 3-го лица и по 10 публицистических текстов из журнала «Юность» (по 1000 слов) от 1-го лица. Велся подсчет количества 1) существительных; 2) прилагательных; 3) глаголов; 4) наречий; 5) причастий; 6) местоимений; 7) деепричастий; 8) союзов; 9) предлогов; 10) частиц; 11) междометий; 12) числительных; 13) частицы *не-ни*.

Статистически значимыми были признаны следующие различия: женщины употребляли больше местоимений и частиц, в частности частиц «не-ни», а у мужчин – к более частому употреблению существительных (Крючкова, 1975).

**3. Уровень текста.** Текст – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность [4].

Согласно проведенным исследованиям, в тексте категория симметрии/асимметрии проявляется на уровне связности. Исследование, касающееся особенностей тема-рематической организации текста в зависимости от пола автора, проведено А.П. Мартынюк. Так, исследователь считает, что различия между мужской и женской авторской речью заключаются не в предпочтении тех или иных видов сложносочиненных и сложноподчиненных предложений (таких различий ей не выявлено), а в особенностях тема-рематической организации текста. По данным исследователя для женской речи более характерны сверхфразовые единства (СФЕ), в которых связь осуществляется через повторение темы, а новая информация дается только в реме, для мужской же авторской речи характерны СФЕ, где новая информация передается и через тему, и через ремю, а связь осуществляется и через связь тем, и через рематизацию темы, и через тематизацию ремы предыдущей макросинтагмы в последующей, а также через связь между ремами следующих друг за другом макросинтагм [5].

Например:

– *Chaque fois quand je reviens à Moscou, je sens du soulagement. Moscou pour moi est une ville où j'ai rencontré mon premier amour... A Moscou mes amis habitent et travaillent... A Moscou se*

*trouve mon université où j'ai passée la meilleure partie de ma vie... (Adeline, 27 ans.).*

*– Pour moi Moscou est le centre d'affaire de la Russie.... Et la Russie c'est le pays le plus mystérieux du monde avec ses traditions... et son peuple... Son peuple n'arrête à m'étonner, je crois que je ne parviens jamais à comprendre leur monde intérieur... (Thomas, 26 ans).*

**4 Синтаксический уровень.** Синтаксические особенности речи мужчин и женщин также становились предметом исследования. Отдельные исследования по этой проблеме можно найти в работах Е. Бакушевой, В. Г. Гака, М. Yaguello, М.-Т. Beigner и др. (Бакушева Е.М., 1995; Гак В.Г., 2000; М. Yaguello, 2002; М.-Т. Beigner, 1993).

Однако, несмотря на высокий уровень развития французской синтаксической науки, проблема синтаксической асимметрии в речи мужчин и женщин продолжает оставаться наименее изученной. Во-первых, не существует отдельных исследований на материале французского языка, посвященных этой проблеме. Во-вторых, не выработано отдельных критериев, классифицирующих синтаксические различия в письменной речи мужчин и женщин. В-третьих, не выработано единой точки зрения о том, являются ли эти различия закономерными или вероятностными. В-четвертых, ведутся споры о причинах асимметрии в синтаксисе в речи мужчин и женщин. В связи с этим, нам представляется возможным рассмотреть проблему синтаксической асимметрии в речи мужчин и женщин более детально.

Впервые синтаксические особенности письменной речи мужчин и женщин на материале индоевропейских языков становятся предметом исследования во второй половине прошлого века. Еще О. Есперсен описывал гипотаксис и паратаксис как основные черты, характерные для синтаксиса мужчин и женщин (Есперсен, 1976).

Позднее исследования в области синтаксических предпочтений проводились в работах таких ученых, как Adler, Coates, Земская, Лакофф, Китайгородская, Розанова (Adler, 1978; Coates, 1991; Земская, Китайгородская, Розанова, 1989; Лакофф, 2000).

На материале французского языка примеры подобных исследований можно найти в работах М. Yaguello, М.-Т. Beigner, Е.М. Бакушевой и др. (Бакушева Е.М., 1995, М. Yaguello, 2002; М.-Т. Beigner, 1993).

Суммируя исследования отечественных и зарубежных лингвистов в области синтаксической асимметрии в речи мужчин и женщин, можно сделать вывод, что для мужской и женской речи характерны следующие синтаксические особенности (см. табл.).

Например:

1. В дневнике Марты Огюст из 6 предложений – 2 вопросительных, 4 сложносочиненных, 1 восклицательное. Кроме того, 1 предложение с вводной конструкцией – *après tout*.

1. *Vous êtes ici sur un blog d'écriture, un blog de tous les jours ou presque, et je mets sur ce blog toute ma vie.* 2. *Si vous cherchez, un endroit avec des photos de cul, des textes intimes, des dessins, soyez la bienvenue.* 3. *Après tout, on ne plaint pas à tout le monde et ce n'est pas plus mal!* 4. *Tu ne dessines pas et tu ne montres pas tes photos?* 5. *Tu ne racontes pas tes histoires romantiques et tu n'es pas connue?* 6. *Nous pouvons devenir amies!* (Marthe Auguste, 28 ans).

2. Напротив, в дневнике молодого человека Алена, который пишет о болезни близкого человека, можно увидеть несколько иную картину. Из 5 предложений, сложноподчиненные (4) доминируют над простыми и сложносочиненными, несмотря на то, что Ален представляет презентацию своего блога, восклицательных предложений

Таблица

Мужская письменная речь	Женская письменная речь
<ul style="list-style-type: none"> <li>- гипотаксис</li> <li>- употребление сложных бессоюзных и сложноподчиненных предложений с придаточными определительными и обстоятельственными.</li> <li>- вводные слова</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- паратаксис</li> <li>- восклицательные предложения</li> <li>- риторические вопросы</li> <li>- обращения,</li> <li>- построение фраз с пропуском нужных слов</li> <li>- односоставные именные и сложносочиненные предложения</li> <li>- вопросительные предложения</li> <li>- неполные предложения и эллиптические конструкции,</li> <li>- Обратный порядок слов</li> </ul>

совсем не встречается:

1. *J'ai décidé d'organiser mon blog parce que je veux bien retrouver de nouveaux amis.*  
2. *J'apprécie cette possibilité puisque je pourrais discuter qqes problèmes actuels de l'époque.*  
3. *J'aime bien parler de la musique moderne, des livres des voyages et des films.* 4. *Quand je suis triste et stressé, j'écris mes poésies.* 5. *S'il y a ceux ou celles qui voudraient devenir mes ami(e)s, soyez le bienvenu(e)s.*

Таким образом, можно сделать вывод, что категория симметрии/асимметрии в письменной речи мужчин и женщин может быть выявлена на всех уровнях языка: лексическом, морфологическом, а также синтаксическом и на уровне текста.

На данном этапе проблема синтаксической асимметрии в речи мужчин и женщин ставит перед лингвистами множество вопросов. Во-первых, ведутся дискуссии о причинах такой асимметрии: многие ученые полагают, что ведущую роль играет социальный аспект и вопросы воспитания, тогда как другая группа исследователей рассматривает не только социальные, но и биологические и психологические факторы, влияющие на синтаксические предпочтения в речи мужчин и женщин.

Кроме того, не существует отдельного исследования, посвященного исследованию и выявлению синтаксических особенностей, характерных для мужчин и женщин во французском языке, а соответственно существующий список может быть дополнен.

Более подробная разработка проблемы синтаксической асимметрии может способствовать решению ряда вопросов, касающихся лингвокультурологических особенностей французского язы-

ка, методики преподавания, структуры языка, кроме того, данное исследование может расширить возможности идентификации пола автора письменного документа.

#### Библиографический список

1. Бгашев В.Н. Вопросы грамматической асимметрии. Сб. науч. тр. – Ташкент: ТашГУ, 1989.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М., 2001.
3. Ким О.М. Вопросы грамматической асимметрии. Сб. науч. тр. – Ташкент: ТашГУ, 1989.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е изд. / Гл. ред., В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
5. Мартынюк А.П. Особенности тематической организации текста в зависимости от пола автора // Смысловые и прагматические характеристики текста и его единиц. Межвуз. сборник науч. трудов. – Иваново, 1989.
6. Ощепкова Е.С. Идентификация пола автора по письменному тексту (лексико-грамматический аспект): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003. – 140 с.
7. Пономаренко И.Н. Дис. .... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2005.
8. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – №2.
9. Bem S.L. Androgyny vs. The tight little lives of fluffy women and chesty men // Psychology Today. – 1975. – September.
10. McCarthy D. Some possible explanations of sex differences in language development and disorders // J. psychol. – 1953. – V. 35.

## ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАРАЧАЕВЦЕВ В ТВОРЧЕСТВЕ МУССЫ БАТЧАЕВА

*Целью нашего исследования является изучение языковой картины мира в карачаевской прозе. Наша задача состоит в определении роли художественно-этнографических традиции, формировании поэтики и стилистики жанра. Используя стилистические и образные возможности карачаевского языка, философию мифов, легенд, афоризмов, поговорки, пословицы, фразеологические единицы, М. Батчаев воссоздаёт мир художественных образов, национальное бытие, описывает жизнь и судьбу карачаевского народа. Мышление народа неразрывно взаимосвязано с его языком. Исследование лингвокультурных концептов основано на утверждении, что язык, являясь частью культуры, является также «зеркалом» и «орудием» культуры.*

**Ключевые слова:** языковая картина мира, национальный характер, фольклорно-этнографические традиции, поэтика, стилистика, ментальные символы, концепты, поговорки, пословицы, фразеологические единицы.

В настоящее время актуальными являются изучение истории и культуры малых народов. Это связано с тем, что сейчас наиболее остро поставлены вопросы сохранения и развития традиционной культуры каждого этноса. Ведь культура народа – это сложная система, определяющая поведение и мышление его членов. Невозможно понять ни литературу, ни историю, ни искусство народа и даже поведение отдельно взятого человека, не зная культуру народа. Миф, фольклор, карачаевский этикет (тау адет), этнографические реалии нашли своё отражение в творчестве карачаевского писателя-гуманиста, поэта, переводчика, фольклориста и драматурга Муссы Хаджи-Кишиевича Батчаева. Скрупулёзный анализ языковых особенностей творчества писателя поможет раскрыть языковую картину мира карачаевцев.

Язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире. Совокупность этих знаний, запечатлённая в языковой форме, представляет то, что в различных формулировках обозначается как «языковой промежуточный мир», «языковая организация мира», «языковая репрезентация мира», «языковая картина мира» или «языковая модель мира» [1, с. 27]. Мы будем придерживаться метафорического термина «языковая картина мира» (далее – ЯКМ) в силу его большей частотности и распространённости в научной литературе, понимая под ним, вслед за Е.С. Яковлевой, «зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия действительности», «мировидение через призму языка» [2, с. 47].

Конец XX века – это период, когда происходит смена научной парадигмы во многих сферах человеческого знания. Возникают новые комплексные дисциплины, когнитивистика, объединяющая науки, имеющие непосредственное отношение к познанию человеком окружающего мира. В свете современной концепции лингвистической философии язык толкуется как форма существования знания. Видимо, поэтому изучение ЯКМ оказалось в последние годы особо значимым для всех сфер научного познания, и в первую очередь, для философии, для познания сущего, бытия [3, с. 41]. Язык, являясь основной частью человеческой природы и формой существования мыслительной деятельности человека, охватывает собой все сферы индивидуальной и общественной жизни человека. В этой связи понятие картины мира, по мнению Б.А. Серебренникова, представляет собой центральное понятие концепции человека, выражающее специфику его бытия, взаимоотношения его с миром [4, с. 44].

Итак, отражение картины мира носит языковой характер, то есть оно осуществляется в форме языка и существует в форме языка. А существование языка как некоторой формы, в которой писатель выражает свои знания о мире на определённом этапе своего развития, позволяет говорить о продукте взаимоотношения языка и мышления, то есть, языковой картины мира.

Каждый этнос, как известно, обладает своей собственной моделью мира, национальным образом мира. В карачаевской литературе среди многих имён писателей-прозаиков, в творчестве которых специфический способ миропонимания

выражен наиболее органично, Мусса Батчаев занимает особое место. И, действительно, Мусса Батчаев строит свой Космос, создаёт свой образ мира. Элементы картины (образа) мира носят общечеловеческий характер, но их расположение, а главное осмысление и оценка специфичны для каждого народа. Писатель вырабатывает систему оценок своего космоса и самого себя в нём с позиции добра и зла. Категория добра и зла архетипичны и присутствуют в любой культуре, однако, содержание их меняется, развивается, наполняется разными смыслами в различных культурах.

Литературы разных культур, сформировавшихся в разных природных условиях и в разные эпохи, отличаются друг от друга своим мироощущением и миропониманием, «углом зрения». Они также отличаются оценками мира и самих себя, своими устремлениями и идеалами, эмоциональными реакциями и предпочтениями, своими национальными характерами. А «национальным характером, видимо, должен считаться такой характер, в котором воплощены исторически сложившиеся черты и особенности национальной жизни данного народа, изображённые в такие эпохи, когда гений нации распространяется с наибольшей полнотой в борьбе и противоречиях» – справедливо отмечает З.Г. Османова [5, с. 380].

Для любой культуры характерна определённая закономерность. Как бы не изменялась культура, даже в самых неблагоприятных условиях культурного срыва, когда быстро и радикально меняется самое главное система ценностей, являющаяся составляющей картины мира остаётся неизменной. Социальные идеалы, доминанты идентификации личности писателя – в культуре сохраняются некие фундаментальные основы, на базе которых восстанавливается картина мира, система ценностей, хоть и радикально изменённые, но характерные именно для данной этнической культуры в данный период её существования и соответствующие «душе народа», его национальному характеру.

Итак, национальный характер оказывается наиболее устойчивой зоной этнической культуры, её ядром. Именно в нём наиболее явно обнаруживаются следы коллективного народа, его архетипы, в нём имплицитно содержатся спрессованный в виде знаков и символов исторический опыт многих поколений народа.

Когда мы говорим о языковой картине мира, следует отметить, что способом отражения ЯКМ

являются пословицы, поговорки (далее – ПП) и фразеологизмы (далее – ФЕ), которые имеются в большом наличии в творчестве карачаевского писателя Муссы Батчаева. Фразеологизмы, пословицы и поговорки наглядно иллюстрируют и образ жизни, и историю, и традиции той или иной общности, объединённой одной культурой. Фразеологизмы являются собой национально-языковой вариант, результат взаимодействия с одной стороны, универсальности, общности мышления с другой, особенности психологии народа, его традиции, быта, культуры. Ведь их суть не только в различном конкретно-языковом воплощении семантической функции, а в том, что в качестве критериев для её выражения выбираются, как правило, значимые для данной культуры элементы. Через образ, метафору, которые лежат в основе идиомы, можно проследить связь между языковой единицей и культурой, образом жизни, национальным характером и т.д. Следует, однако, помнить, что простые, понятные одному языковому коллективу ПП носителям другого языка могут казаться бессмысленными. В устном творчестве каждого народа имеется своя система образов, которая не может быть просто механически перенесена в другие языки.

Язык способен сохранять культуру народа, отражать и передавать её последующим поколениям. Язык – важнейшая составная часть культуры, но он не просто отражает мир писателя и его культуру, он хранит и передаёт из поколения в поколение, что является гораздо более важным. Именно поэтому язык играет такую значительную роль в формировании личности писателя и национального характера. Именно поэтому необходимо глубже проникнуть в суть языковой картины писателя, сделать детальный анализ лингвистической и социальной природы.

Образы, созданные М. Батчаевым в таких произведениях, как «Аул Кумыш», «Серебряный дед», «Двое», «Белая скала», «Когда осуждают предки», существуют в переломные исторические моменты, разные географические пространства, национальные миры волею художественной идеи поставлены в один ряд. М. Батчаев создаёт художественно-типические характеры, которые не просто концентрируют в себе своеобразие народной жизни (к примеру, в повести «Аул Кумыш»), через бытие обычного карачаевского аула – родины писателя, значимость которых, опираясь на мощный потенциал народных ценностей, М. Бат-

чаев сумел поднять до вселенских общечеловеческих масштабов.

Через камерное пространство национально-го образа мира проявляется общечеловеческое значение творчества М. Батчаева на уровне таких концептов, как добро, зло, судьба, время и пространство, Родина-дом-очаг, свобода, человек, зелёное дерево, гость, гостеприимство, отец, честь. Именно через семантическое поле этих концептов следует рассматривать текст М. Батчаева, как своеобразный метатекст, в котором автор выразил не только знания народа о прошлом, но и выразил своё отношение к проблемам нравственности, чести, свободы выбора. Так, в рассказе М. Батчаева «Двое», автор исследует поведение героев в экстремальной ситуации, говорит о теме нравственного выбора. Герой рассказа выбирает наилегчайший путь — дезертирство. Народ знает, что, потеряв честь, человек теряет навсегда своё имя в памяти потомков. Что может быть страшнее для национального самосознания карачаевцев? *«Позор — длиннее жизни» — говорили в давние времена («Двое»)*. Семантическое поле концепта *честь* включает в себя, прежде всего, героическое прошлое карачаевского народа не позволяющее пересечь черту, очерченную предками. Это хорошо видно в повести М. Батчаева «Серебряный дед» — *«Берегите нашу землю как честь свою, а честь как жизнь свою»*, так с напутственной речью аульчане провожали первых добровольцев на войну. Образы, созданные М. Батчаевым имеют определяющее значение для выявления сущностной специфики образа мира, основой которого является «зашифрованный» символ — концепт. Именно исследование объективных символов — концептов, воспроизводящих ментальные особенности этноса должны стать одним из методов реконструкции национально-го образа мира при анализе творчества писателя.

В каждой лингвокультуре свой «набор» ментальных символов, детерминирующих языковые значения и особенности коммуникации, смысл текстов и специфика дискурса конкретного этнического сообщества. В последние десятилетия стало актуальным изучение национального языка с точки зрения реализованной в нем ЯКМ. Важным вопросом при анализе этих проблем является художественный этнографизм. В художественных произведениях многих писателей мы сталкиваемся с аналогами языковой (национальной) картины мира. Художественный этногра-

физм — способ показа значительных явлений, включённых в жизнь народа. Он помогает реалистично создавать «образ народа» и изменения самой жизни.

Поэтика творчества М. Батчаева в карачаевских литературах отличается умелым использованием художественно-этнографических мотивов и деталей. В них этнографические составляющие несут существенную содержательную функцию, раскрывающую обычаи и традиции карачаевского народа, уходящие в глубь веков: рождение ребёнка (кърманлык, кьоз бёрк), гостеприимство («Притча о гостеприимстве»), уважение и почитание старших, обряд взаимопомощи (помощь косарей отцу Хочалая), свадебные и похоронные обряды. Художественно исследуя национальное своеобразие и специфику векового уклада жизни горцев, М. Батчаев большое внимание уделяет воспроизведению народных традиции и обычаев. Исследование автором этнографических деталей и мотивов помогает передать облик изображаемого времени, воссоздать национальные характеры. Исследователь В. Осоцкий отмечает: «Литература не просто копирует, воспроизводит, отображает национальные черты в характере героя, но и прививает, создает, и преобразует, наполняя каждый раз новым, но навсегда исторически конкретным и социально-определённым содержанием эпохи» [6, с. 40].

Обращая внимание на своеобразие языковых особенностей, их роли в сюжетно-композиционном построении повестей М. Батчаева «Аул Кумыш», «Серебряный дед», мы отмечаем, что включение фольклорно-этнографических реалии, призвано под пером умелого писателя, выполнять конкретную и определённую эстетическую функцию в контексте всего произведения. Языковые особенности выполняют несколько функций; смысловую (красочно воспроизводят образы, отражают актуальные для героев вопросы); конструктивную (выстраивают сюжет повествования); философскую и эстетическую (передают специфический характер представителей народа, духовную культуру, моральные ценности).

В зависимости от выполняемой в художественном произведении функции, нами выделены некоторые языковые особенности: приветствия, благопожелания, тосты, составляющие национальный этикет, и раскрывающие мировоззрение писателя. Они являются важным составляющим компонентом карачаевского этикета. Писатель



передаёт характер этой эпохи посредством обычаев, связанных с приветствиями, благопожеланиями и тостами. Они ярче раскрывают национальную жизнь, максимально приближают нас к её правильной интерпретации. Вложенные в уста героев повестей приветствия, благопожелания, тосты и проклятия выражают их отношение к адресату. Так выделяются приветствия обязательного характера: – *Салам алекум, алан!* – *Алекум ассалам!* *Благопожелания и тосты:* «*Пусть сын на отца своего станет похожим*», «*Пусть аллах сохранит в этом доме счастье*» [7, с. 41, 93, 122]. *Проклятия:* «*Если ты будешь птичкой – то пусть она (смерть твоя) орлом будет, если ты будешь рыбой – пусть она удочкой будет, если ты травой будешь на косогоре – пусть она косою станет! Просим великого аллаха, пусть не медлит смерть твоя, дойдет быстрее! Пусть у тебя не будет возможности избавиться от неё! Будь без рода (без потомства), будь без народа! Если есть у тебя род, пусть проклинает тебя, не уставая! Пусть пролитая тобой кровь, поднимется на небо и прольётся красным дождём на тебя!*» [8, с. 37–38]

Национальная образность, фольклорные мотивы, этнографические реалии, колорит наблюдается в творчестве Муссы Батчаева, причём, как в русскоязычном тексте, так и в тексте, написанном на родном языке. Этнопсихологический и словесно – образный мир произведения создаётся за счёт использования в тексте национальной лексики: пословиц, поговорок, афоризмов и фразеологизмов – «*Добрая зависть – это конь, на котором можно далеко уехать*»; «*Трудно человеку, потерявшему надежду, уходить на тот свет, ведь и на этом свете жилось ему плохо*» [7, с. 38]; «*Кто приходит с огнём – тот сам горит*», «*Берегите нашу землю как честь свою, а честь как жизнь свою*» [7, с. 35–36] («*Серебряный дед*»).

Героико-патриотические чувства передаются народной образностью: «*Пусть враг не увидит хвосты ваших лошадей*», «*Показать врагу хвост лошади*» – значит, проявить слабость, трусость, убежать с поля битвы. Этот образный ряд присущ национальному мышлению. Словесно образное выражение – «*ворваться чертовой арбой*» [8, с. 17], могло появиться только в той национальной среде, в которой она (арба) была необходима. Оригинальность каждой из культур заключается, прежде всего, в её собственном спосо-

бе решения проблем размещения ценностей, общих всем людям. Только значимость их никогда не бывает одинаковой в разных культурах. Современная этнология, всё сильнее стремится понять истоки этого таинственного выбора (К. Леви-Стросс).

Изучение семантики и внутренней формы языковых единиц – один из путей познания национальных образов мира. Через постижение смысловых и ценностных ориентаций, зафиксированных в языке, мы можем устанавливать особенности миропонимания того или иного народа. Богатейшие возможности в этом плане представляются фразеологические выражения, идиоматика языка, которая по определению своему, национально специфична. В ней хранится отношение к миру, к другим народам, иными словами, система ценностей. «*Эки къотур эшек бири бирин къашыб джаайдыла*», – «*Два паршивых осла и те живут почесывая друг друга*», т.е. говоря другими словами, каждый выбирает в друзья себе подобного, (ср. «скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты»), «*Завязать ноги войне*» – то есть, остановить войну [8, с. 29, 30]. Во фразеологизмах опосредовано отражаются изменения в обществе и сознании людей. Коммуникативные ФЕ в этом смысле представляют собой особую ценность. Они в сжатой форме показывают отношение членов общества к происходящим в нём событиям и существующим духовным ценностям, обобщают и систематизируют житейский опыт поколений, что, естественно, сказывается на их лексическом составе. Слова, которые являются компонентами пословицы, приобретают более обобщённое значение по сравнению с теми же единицами в свободном употреблении.

Появившись в далёком прошлом, ПП уже тогда отражали миропонимание человека давней эпохи, характеризовали отношение между людьми. Каждый из этапов развития общества давал новый материал для создания ПП, которые являлись своеобразным отзывом на события того или иного времени. Возникнув в какой-то определённый исторический период, в определённой среде, пословицы продолжают жить и функционировать в языке века. Их применяют к новым социально-экономическим условиям, наполняют новым содержанием. Язык является не только отражением культуры своего народа, его социального устройства. Он хранит накопленный человечеством социокультурный пласт, который служит важным и очень эффективным способом

формирования следующих поколений. – «Биз да бурнубуз бла суу ичмейбиз». – И мы не носом воду пьём (Ср. И мы не лаптем щи хлебаем). «Къулакъ юзюлор болса – чыпчыкъ аягындан» – Если случится обвалу, то от птичьей ножки. (Сыр-бор из-за пустяка загорелся). «Гёлеу кёрсенг – джер сорма, келбет кёрсенг – эр сорма» – «Когда видишь типчак, то не спрашивай, какая земля, когда видишь румяную женщину, то не спрашивай, каков муж, то есть, другими словами, земля хорошая, муж хороший» [8, с. 31, 105, 69]. «Человек отражает мир сквозь призму накопленных опытом знаний, понятий, навыков. Чистой чувствительности у человека нет: в ткань восприятия всегда влетает слово, знание, опыт поколений» [9, с. 44]. Таким образом, осознанный объективный мир закрепляется в качестве мыслительного мира человека, осуществлённого на базе естественного звукового языка.

Средством познания мира, обеспечивающие проникновение человека в тайны его закономерностей, является мышление, способное адекватно отражать эти закономерности мира и удерживать их в сознании в понятийной сфере. «Язык выступает как способ закрепления всей отражательной деятельности мышления», отмечает Т.В. Колшанский [10, с. 70]. Познание творчества писателя неполно, даже невозможно без изучения его языка. Но справедливо утверждение: язык мёртв, если его рассматривать в отрыве от человека и его мира. «Чтобы быть адекватно понятым и передать информацию о мире, человек облекает свою мысль в словесные и конвенциональные формы. Свойством общепонятности и общепереводимости с одного языка на другой обладает в первую очередь сам человеческий фактор языка» [11, с. 142].

Итак, отражение картины мира носит языковой характер, то есть оно осуществляется в форме языка и существует в форме языка. Следовательно, отражением ментальности народа является язык, образующий форму, в которой протекает человеческое мышление, делающее возможным обмен мыслями среди людей. Немецкий ученый В. Гумбольдт, затрагивая важные философские социальные проблемы, связанные с понятиями «народ» и «язык» отмечал: «язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [12, с. 68].

Существование языка как некоторой формы, в которой писатель выражает свои знания о мире на определённом этапе своего развития, позволяет говорить о продукте взаимоотношения языка и мышления – языковой картины мира (ЯКМ). ЯКМ – это информация, рассеянная по всему концептуальному полю и связанная с формированием понятий при помощи манипулирования в этом процессе языковыми значениями и их ассоциативными сферами. Это обогащает языковыми формами и содержанием концептуальную систему, которой пользуются как знанием о мире носителя данного языка. Поскольку ЯКМ – это «языковое воплощение понимаемого мира» [10, с. 27], то её изучение важно тем, что с помощью ЯКМ возможно понять, каким-либо образом систематизировать знания о мире писателя. Язык в целом, лексика в особенности, представляет основную форму объективизации языкового сознания многих поколений людей, носителей того или иного языка, «номинальные классы, оценочная лексика, аффективные слова и всевозможные лексически выраженные интенсификаторы представляют ту лексику, которая в каждом языке создаёт своеобразное преломление общей картины мира» [13, с. 13].

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что опыт языка есть взгляд на мир, так как человек имеет мир только в своём сознании, поскольку его опыт складывается только в его языке. Поэтому воспринимать мир непосредственно (помимо языка) нельзя. Только взгляд на язык есть взгляд на мир.

Итак, используя стилистические образные возможности карачаевского языка, философию мифов, легенд, афоризмов, пословиц, поговорок, фразеологизмов, этнографических реалии, М. Батчаев воссоздает мир художественных образов, национальное бытие, описывает жизнь и судьбу карачаевского народа.

Мусса Батчаев, на наш взгляд, глубоко национальный писатель, этноидентификация его творчества не вызывает сомнений. Как справедливо отмечал русский критик В.Г. Белинский, «великие люди – дети своей страны. Великий человек всегда национален, как его народ, ибо он потому и велик, что представляет собою свой народ» [14, с. 204–205]. Ориентируясь на национальную символику, мифы, этнографические реалии, Мусса Батчаев синтезирует традицию, идущую от фольклора, с литературными традициями, выработанными

ными в ходе контакта с русской языковой и художественной культурой. Главным и определяющим в творчестве М. Батчаева становится отражение языковой картины мира, художественное воссоздание национального мира. Поэтика и стиль его творчества отражает творческий интерес писателя к национальной культуре, истории, быта, нравов, традиции народа. Все это пропущено сквозь призму лирического «Я» героев Муссы Батчаева, через воссоздание духовных, психологических осознаний ими себя как представителей своего народа.

#### Библиографический список

1. Вортников Ю.Л. Картина мира и грамматика смыслов // Этническое и языковое самосознание. Материалы конференции. – М., 1995.
2. Яковлева Е.С. К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. – 1996. – №1–3.
3. Новикова Н.С., Черемсина Н.В. Многомие в реалии и общая типология языковых картин мира // Филологические науки. – 2000. – №1. – С. 40–48.
4. Серебренников Б.А. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988.
5. Османова З.Г. Героико-романтическая традиция и современность // Проблемы развития народов СССР. – М.: Наука, 1964.
6. Осоцкий В. Богатство романа. Многообразие и единство. Проблемы, наблюдения полемика. – М.: Советский писатель, 1976. – 368 с.
7. Батчаев М.Х-К. Быть человеком: Повести, рассказы, новеллы. – М.: Современник, 1987. – 251 с.
8. Батчаев М.Х-К. Наши земляки. Повести (на карачаевском языке). – Черкесск: Ставроп. кн. изд-во, 1972. – 223 с.
9. Михайлова И.Б. Чувственное отражение в современном сознании. – М., 1972. – 109 с.
10. Колшанский Т.В. Объективная картина в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 103 с.
11. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988.
12. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
13. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира. – М.: Наука, 1998.
14. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу 1846 года // Собр. соч. в 9 т. – М., 1982. – Т. 8. – С. 204–205.

УДК 811.161.1

Л.И. Никитенко

### ПРИРОДНАЯ ЛЕКСИКА И ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ «ЖЕНСКОЙ» ПОЭЗИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

*В статье рассматриваются особенности функционирования природной лексики в составе лексико-семантического микрополя «Фитонимы» в «женской» поэзии начала XX века. Определяется роль наименований растений в создании образной картины мира.*

**Ключевые слова:** лексико-семантическое поле, языковая картина мира, метафора.

**А**ктуальность предложенной темы обусловлена тем, что в современной лингвистике вызывает повышенный научный интерес изучения языковой личности, в частности, её идиолектных особенностей на примере анализа фрагмента лексико-семантического микрополя «Фитонимы».

Целью работы является выявление круга лексических единиц с наименованиями растений и описание особенностей их использования в составе лексико-семантического микрополя «Фитонимы» в поэтическом дискурсе А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок.

Создавая произведение, писатель выделяет в нем значимые для субъектов признаки и свойства, конструирует их в идеальные обобщенные модели действительности. Иницирует этот процесс не желание передать мысль или информацию, а стремление автора высказать свои интенции. Еще В. Гумбольдт отмечал, что прекрасное назначение поэта – посредством всестороннего ограничения своего материала произвести неограниченное и бесконечное действие, посредством индивидуального образа удовлетворить требованиям идеи, открыть целый мир явлений [7, с. 896]. Поэтический дискурс является персональ-

ным типом дискурса, который восходит к выраженному Я – интенциям автора. Поэтический дискурс представлен речью эмоционального типа, в которой максимально выражено субъективно-эмоциональное отношение автора к явлениям, событиям, представлениям и образам. Каждое литературное произведение воплощает индивидуально-авторский способ восприятия и организации мира. Именно в художественной литературе мы находим отражение жизни; создавая свои образы, прежде всего при помощи слова, писатель получает возможность охватить все сферы и стороны действительности, доступные слову, как во внешнем, так и во внутреннем мире человека.

В настоящее время исследователи постоянно обращаются к описанию языка художника слова, к изучению лексико-семантической системы автора с помощью полевой методики (Пархоменко И.В., 2000; Плахина Е.В., 2005; Кочнова К.А., 2005 и другие). Полевой подход позволяет эксплицировать авторское мировоззрение, выявить специфику ценностной ориентации и языковых приоритетов, особенностей индивидуально-авторского словоупотребления. Поэтому анализ идиолекта через исследование лексико-семантического поля (ЛСП) в художественном тексте, целой сети частично пересекающихся лексико-семантических полей художественного идиостиля личности – это наиболее полное и объективное представление о языковой картине мира писателя.

Лексико-семантическое поле представляет особый интерес для исследования языковой картины мира писателя с точки зрения содержания, состава, структурной организации, которая отражает специфику ценностной ориентации и языковых приоритетов личности. Структурирование и анализ авторского лексико-семантического поля показывают, как эксплицированы те или иные категории, понятия в индивидуальной языковой системе писателя, высвечивают их специфику в его художественном мировоззрении. Описать картину мира автора во всем её многообразии – сложная и многоаспектная проблема. Один из путей описания – это сужение объекта анализа, характеристика одного из его компонентов. Воссоздавая картину мира, мы можем говорить не о целостной картине мира, а о фрагменте мира, об определенном его аспекте. Исследование художественного мировоззрения и идиостиля автора возможно через анализ фрагмента авторской языковой картины мира и описание его как системы.

Такой подход представляется перспективным, поскольку творчество писателя – это некое единство, «особый мир или тот особый аспект мира, самой действительности, который воплощен идейной активностью поэта в совокупности его произведений» [3, с. 38], проявляющийся в конкретных художественных системах и потому рассматривающийся как некая инвариантная основа, воплощенная в различных вариантах всякий раз по-своему [3, с. 38].

Исследуемое лексико-семантическое поле «Живая природа» является одним из составных элементов макрокласса наименований всего живого и представляет самостоятельный фрагмент макрополя «Живое» [4, с. 52]. Единицы лексико-семантического поля «Живая природа» активно используются авторами художественных произведений. Каждый писатель, отбирая в соответствии с задачами художественного произведения единицы лексико-семантического поля «Живая природа», подсознательно создает своё – авторское – лексико-семантическое поле, отличное от общеязыкового. На формирование авторского лексико-семантического поля влияют многие причины: стиль и тема произведения, художественная манера автора, задача конкретного произведения и творчества в целом, эпоха, личность автора. Выяснение характера связей единиц поля важно для анализа художественных произведений; нарушение привычной, общеязыковой, сочетаемости приводит к созданию ярких, запоминающихся образов. По ним мы можем составить себе представление о ценностных ориентирах автора, его картине мира. Материалом для анализа ЛСП «Живая природа» послужили поэтические тексты З. Гиппиус, А. Герцык, С. Парнок, Е. Дмитриевой, так как общей чертой для этих поэтов является использование большого количества природной лексики.

В рамках лексико-семантического поля «Живая природа» выявлены два лексико-семантических микрополя (ЛСМП): ЛСМП «Фитонимы» и ЛСМП «Зоонимы». Наиболее показательной является лексика, выявленная в ЛСМП «Фитонимы». Рассмотрим специфику авторского ЛСМП «Фитонимы» на примере лирических произведений поэтов Серебряного века А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок. Лексика, объединенная инвариантной семой «растение», имеет важный аксиологический статус в языке, поскольку называет реалии, связанные с удовлет-

ворением таких потребностей человека, как питание и защита от негативного воздействия внешней среды. Исследуемые лексико-семантические группы (ЛСГ) представляют собой особые объединения слов, которые отличаются от всех других тем, что слова, наполняющие их, называют объекты живой природы. Вследствие этого данная лексика обладает определенной спецификой, проявляющейся как в особенностях номинаций, так и в своеобразии системной организации. ЛСМП «Фитонимы» делится на три ЛСГ – «Названия деревьев», «Названия кустарников и лиан», «Названия травянистых растений». У авторов данные группы представлены следующим образом: ЛСГ «Названия деревьев» включает 53 номинативных единицы, ЛСГ «Названия травянистых растений» – 82, ЛСГ «Названия кустарников и лиан» – 19. Каждая из названных ЛСГ характеризуется иерархическим построением. Внутри данных лексико-семантических групп возможно выделение подгрупп более узкого объема. В настоящей работе рассмотрим лексико-семантическую подгруппу (ЛСПг) «Названия деревьев, не дающих съедобных плодов» и ЛСПг «Декоративные травянистые растения».

В воплощении художественной картины мира наименования растений в поэтических текстах указанных авторов в ряде случаев выполняют номинативно-информативную функцию, репрезентируя значение «элемент пейзажа». Подобная смысловая реализация характерна для преобладающего числа членов группы, причем некоторые лексемы используются в поэзии А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок исключительно в прямом значении: астра – 1 (словоупотребление), асфodelь – 2, вяз – 1, клен – 3, левкой – 1, маргаритка – 3, платан – 1, чинара – 1 и другие.

Большинство растительных лексем в составе ЛСМП «Фитонимы» в поэтических текстах начала XX века вовлекаются в метафорический процесс, а также функционируют в составе других художественных средств.

Следует отметить, что данная группа была активна в составе образных средств в лирике многих русских поэтов, что нашло отражение в «Словаре языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX века)», например, сравним: *исполины лесные* (Ф.И. Тютчев); *дремлющих кленов шатер* (А. Фет); *румянец розы* (А. Бестужев-Марлинский); *ковры цветов парадные* (И.О. Лялечкин) и др. [4, с. 131, 593].

Как справедливо утверждает Н.А. Туракина, «метафора – центральная фигура в системе тропов, один из важнейших элементов художественной, поэтической речи, одно из главных средств в механизме поэтического воздействия» [6, с. 7]. В поэтических текстах указанных авторов метафора является основной категорией в создании образной картины мира.

Проведенный анализ поэтической речи показывает, что А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриева, С. Парнок, создавая метафорические образы, продолжали традиции русских поэтов в изображении окружающего мира.

В процессе изучения текстов выявлено, что в метафорический процесс вовлекается 40 лексем с наименованием реалий природного мира (А. Герцык – 9, З. Гиппиус – 12, Е. Дмитриева – 10, С. Парнок – 9).

Лексико-семантическая подгруппа «Названия деревьев, не дающих съедобных плодов» представлена 17 наименованиями: *акация, береза, верба, вяз, ива, кипарис, клен, липа, магнолия, осина, пальма, платан, ракета, сосна, тополь, чинара*. Наибольшей частотностью использования данных лексем обладают идиолекты Е. Дмитриевой и С. Парнок. В их поэтических текстах рассматриваемая подгруппа включает 10 наименований: *акация, береза, вяз, ель, ива, магнолия, осина, платан, сосна, тополь*. Названия деревьев выступают в тропических образованиях, где доминирует глагольная метафора: *И береза в проседи / Чуткий лист колышет* (Парнок. «Я иду куда-то»). Лирическая героиня стихотворения «Медленно-медленно вечер» С. Парнок повторяет молитвенный жест природы (елей), приветствуя прошедшую и будущую любовь в облике своего «оленьчика»: *Темные ели к оленю / Простирают молитвенно лапы* (Парнок. «Медленно-медленно вечер»); *Час перед вечером / В тихом краю. / С деревцем встреченным / Я говорю* (Парнок. «С пустынь доносятся...»); *Грустные вздрагивают осины* (Парнок. «Папироса за папиросой...»); *Дремлет старая сосна / И шумит со сна* (Парнок. «Песня»). В стихотворении «Пришла любовь» С. Парнок лирическое «я» представлено в образе плачущей ивы: *И пьяный бред влюбленной туберозы, / И одинокие плачущей ивы слезы – / Как рассказать?..* Здесь С. Парнок косвенно говорит о части общей проблемы – как найти слова, чтобы передать невыразимое. *Плачущая черная ива / Меня за окном сторожит* (Дмитри-

ева. “Весенних чужих половодий...”); *Икроны лип печально боязливы* (Дмитриева. “О, если бы аккорды урагана...”). Фитоним акация в христианской традиции выступает в качестве символа души и бессмертия. В стихотворении Е. Дмитриевой «Цветы», где души сравниваются со всевозможными цветами, “акаций белые слова” присваиваются душам умерших: *Акаций белые слова / Даны ушедшим и забытым*.

Менее частотны у названных поэтесс сравнения, так лексемы *береза* и *тополь* выступают в сравнительных конструкциях в качестве объекта сравнения: *Около церкви берёзка, / точно свеча белого воска / неугасимо горит* (Дмитриева. “Около церкви берёзка...”); *Как пятисвечник, горят тополя* (Дмитриева. “Воздух такой ароматный...”). В контексте *Болотный цвет магнолий – твоя рука* (Парнок. “Газелы”) в качестве предмета сравнения выступает часть тела человека, а в качестве образа – наименование растения.

В лирике З. Гиппиус и А. Герцык ЛСпг «Названия деревьев, не дающих съедобных плодов» представлена 8 номинациями: *береза, ель, ива, клен, кипарис, пальма, ракета, сосна*. В их творчестве постоянно встречаются метафорические образы, связанные с данными фитонимами: *Мертво рудеют ивы / Над желтью жарких круч* (Гиппиус. “Желтое окно”); *Где гниет седеющая ива* (Гиппиус. “Женское”); *Скривились сосны, пригнулись ели, / не видя ни солнца, ни ласки века* (Герцык. “По Балтике серой плывем одиноко...”); *Дрожит прибрежная ракета* (Герцык. “Мерцает осень лилово-мглистая...”); *Свежо глядели сосны, пробудясь от сна* (Герцык. “На праздниках”); *Млеют сосны красные* (Герцык. “Млеют сосны красные...”); *Сосны столпились / Ратью угрюмою* (Герцык. “Сосны столпились...”). В поздний период творчества в духовном идеале А. Герцык появляются софийские черты – единение человеческой души с природой: *Выходи поутру за околицу, / Позабудь о себе и смотри, / Как деревья и травы молятся, / Ожидая восхода зари* (А. Герцык. «Ты грустишь, что Руси не нужна ты»). Глагольная метафора *деревья и травы молятся* становится развернутой, связанной с олицетворением, в роли метафоризируемого компонента структуры выступает глагол.

Деревья в поэтическом мире А. Герцык и З. Гиппиус наделяются активностью, в том числе речевой: *Березы поют вокруг* (Герцык. “На лужайке, раскинув руки, лежу...”); *Кипарисы*

*темные зашептали, что все прошло* (Герцык. “Здесь за холмами”); *Смеются сосны серые / Колючие – как я* (Гиппиус. “Сосны”), ставятся в позицию обращения: *Сосенка – ровесница, / Передай мне силу* (Парнок. “Песня”). Наименования реальных природного мира используются в сравнительных конструкциях, предполагающих отчуждение, отстранение объекта сравнения: *Там, на снежной вершине, как схимницы, ели* (Герцык. “Каллирое”); *Стан, как иву, выгибаю* (Герцык. “В странном танце выступаю...”).

Лексико-семантическая подгруппа “Декоративные травянистые растения” представлена следующими наименованиями: *астра, асфodelь, василек, гвоздика, иммортель, камелия, колокольчик, лилия, левкоя, лютик, мак, маргаритка, орхидея, подснежник, роза, ромашка, фиалка*. Всего 17 наименований. Для этой подгруппы характерно метафорическое наименование цветов в составе поэтического контекста. Здесь доминирует структура творительного метафорического: *Огонь розами цветет* (Гиппиус. “У маленькой Терезы”); *Вспыхнула розами даль* (Дмитриева. “В нежданно рассказанной сказке...”). Образы растений создаются в составе контекста, который мы можем приравнивать к предикативной конструкции: *Там плачут сирени* (Гиппиус. “Баллада”); *Дышит из-под снега роза декабря* (Парнок. “Седая роза”); *И многолетних роз пылающий ковер* (Дмитриева. “Ты свой не любишь сад”). Безусловно, для женской поэзии является наиболее частотной генитивная конструкция: *Лютик влюбленности; Астру славы* (Гиппиус. “Ничего”); *Лик бесстыдных орхидей; Лилий греховные уста* (Дмитриева. “Цветы”); *Вечная роза поэта* (Дмитриева. “Нет реки такой глубокой...”).

Менее частотны эпитеты и сравнения: *Рот, словно алый мак* (Дмитриева. “Умерла вчера инфанта...”); *[Тропинка] змеится алым маком* (Герцык. “Тропинка змеится...”); *Наивные медуницы* (Дмитриева. “Цветы”); *Огненные гвоздики* (Дмитриева. “Твои цветы...”); *Если б сердце сгорело в нетленном огне / До конца, словно роза* (Дмитриева. “Свет небес, Святая роза!”); *Седая роза* (Парнок. “Седая роза”); *Стеклянным колокольчиком звенит лесная тишь* (Парнок. “И распахнулся занавес”); *Пурпур розы нетленной* (Парнок. “Поэту”).

**Выводы.** Анализ наименований реальных природного мира позволил выявить особенности функционирования их в составе лексико-семан-

тического микрополя «Фитонимы» в поэзии А. Герцык, З. Гиппиус, Е. Дмитриевой, С. Парнок. Поэты широко использовали богатый арсенал лексических средств русского языка, создающих образы природных реалий в рамках поэтического дискурса. Наименования деревьев, цветов, выполняя в художественных текстах указательную функцию, становятся элементами пейзажных зарисовок. Также лексико-семантическое микрополе «Фитонимы» является уникальным фрагментом языковой картины мира З. Гиппиус, А. Герцык, Е. Дмитриевой, С. Парнок, в котором отображается избирательность видения поэтов, их мировоззрение, художественное мышление. Кроме того, в ходе исследования были выявлены индивидуальные признаки, характерные только для каждой поэтессы. Авторы выбирают свою «любимую» область реальности, из которой они черпают слова-символы для своей поэзии. Для З. Гиппиус и А. Герцык это связано с религиозным мировосприятием, в котором растения становятся центральными символами, связанными с христианством. В творчестве Е. Дмитриевой и С. Парнок эмоциональный мир личности эксплицируется с помощью природной лексики, употребляемой, как правило, в метафорическом значении. Избирательность видения художников сло-

ва воплощена в определенных образах, что позволяет судить о системе приоритетов личности и их включенности в национальную культуру.

#### Библиографический список

1. Гиппиус З.Н. Лирика. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2003. – 416 с.
2. Иванова Н.Н. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.): Более 4500 образных слов и выражений / Н.Н. Иванова, О.Е. Иванова. – М., 2004. – 666 с.
3. Кочнова К.А. Лексико-семантическое поле «Природное время» в языковой картине мира А.П. Чехова: Дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 164 с.
4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН. Ин-т рус. яз.; под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1998. – 807 с.
5. «Sab rosa»: Аделаида Герцык, София Парнок, Поликсена Соловьева, Черубина де Габриак. – М.: «Эллис Лак», 1999. – 768 с.
6. Туранина Н.А. Именная метафора в русской поэзии начала XX века. – Белгород: Изд-во Белгородского госуниверситета, 1999. – 214 с.
7. Философия науки: хрестоматия / отв. ред.-сост. Л.А. Микишина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 992 с.

УДК 070 (091)

О.И. Лепилкина

### СТАНОВЛЕНИЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕПАРХИАЛЬНЫХ ВЕДОМОСТЕЙ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

*Статья посвящена исследованию типологических характеристик епархиальных ведомостей, являющихся важным звеном в структуре провинциальной прессы XIX – начала XX веков. Типоформирующим для этих изданий стало их целевое назначение, обусловившее остальные типологические признаки.*

**Ключевые слова:** провинциальная пресса, епархиальные ведомости, типология.

**П**ровинциальная религиозная печать XIX – начала XX века незаслуженно остается наименее изученной в современной истории журналистики, хотя в целом в последние двадцать лет сформировался достаточно устойчивый научный интерес к издательской деятельности Русской православной церкви: появились библиографические издания, посвященные христианской периодике России; современная православная периодическая печать стала

предметом исследования в работах О.В. Бакиной, Т.Н. Ивановой, Л.В. Кашинской, Н.А. Костиковой, А.Н. Тепляшиной и др.; А.Н. Кашеваров целостно представил ее развитие в XX веке [3]; в историко-журналистских трудах Е.В. Ахмадулина, А.А. Вахрушева, Ф.Т. Кузбекова, В.А. Павлова, Т.В. Прудкогляд, В.В. Пугачева, А.И. Станько, В.Д. Таказова, Б.А. Трубецкого, О.Д. Якимова и др. можно найти отдельные страницы о становлении епархиальных ведомостей в XIX – начале XX вв.

Этот тип издания стал важным компонентом в структуре провинциальной прессы в 1860-е годы – время, когда епархии Русской православной церкви стали вторым (после губернских правлений) лидером по количеству выпускаемых изданий в провинции. Первыми стали выходить «Херсонские епархиальные ведомости» (1860 г.), затем появились аналогичные издания в Киеве, Тамбове, Чернигове (1861 г.), Туле, Калуге, Подольске (1862 г.) и т.д. На 1870 год их издавалось уже 30. Соответственно журналистские центры, выпускавшие по 2 наименования периодики, в основном были представлены газетными губернскими и журнальными епархиальными ведомостями. Среди них такие города, как Вологда, Вятка, Калуга, Орел, Пермь, Рязань, Ярославль и др.

Типовую программу для неофициальной части епархиальных ведомостей, утвержденную Синодом, разработал архиепископ Херсонский Иннокентий. На ее основе в каждой епархии создавалась своя программа, тоже направлявшаяся в Синод на утверждение. Отличием епархиальных ведомостей от губернских было в том, что не было «такого синодального указа или закона, которым бы предусматривалась обязательность печатания известных сведений в епархиальных ведомостях и ненапечатание таковых трактовалось бы как проступок, предусматриваемый в кодексе уложения о наказаниях» [2, с. 77–78]. Следствием этого положения было отсутствие подобных изданий в некоторых местностях и отсутствие строгой закреплённости за определенным ведомством.

В редакционной статье первого номера «Оренбургских епархиальных ведомостей» были указаны два мотива их издания: во-первых, «правительственная власть во всех ведомствах стремится войти в сближение с той средой, в которой и ради которой она призвана действовать» и «печатный орган наиудобнейшим образом помогает обществу знать намерение и действия правящей власти, а власти – достигать своих целей и предначертаний», а во-вторых, необходим «обмен общих жизненных интересов между духовенством Оренбургской губернии» (Оренбургские епархиальные ведомости. – 1873. – №1. – С. 1). Позднее редакция высказывалась еще более конкретно: она «поставляет своею задачею содействовать духовенству в его многотрудном служении сообщением тех средств, которые были бы ему полезны при отправлении своих обязаннос-

тей» (Оренбургские епархиальные ведомости. – 1889. – №3. – С. 2).

В обращении к духовенству региона «От редакции “Кавказских епархиальных ведомостей”», изданном отдельным листом в ноябре 1872 года, главные цели издания были определены следующим образом: «пособие успехам пастырской деятельности кавказского духовенства, возбуждение его энергии к делу религиозно-нравственного усовершенствования паствы, содействие духовному просвещению народа». Для достижения этих целей редакция предполагала наладить «знакомство с различными условиями быта местного народонаселения, с местными нравами, обычаями и верованиями, тем более что Кавказская епархия, обнимая обширные пространства, заключает в своих пределах народонаселение разнообразное и разноплеменное...». Осознавая «разнохарактерность» народов Кавказа, сплав различных культур, нравов и вероисповеданий как одну из сложностей местной «пастырской деятельности», редакция планировала сделать епархиальные ведомости одним из средств миссионерской деятельности православного духовенства на Кавказе [см. подробнее: 4].

Таким образом, целевой аудиторией епархиальных ведомостей объявлялись «пастыри» – местное духовенство, что нашло отражение в структуре и содержании епархиальных ведомостей. Они состояли, как правило, из официального и неофициального отдела.

Первый из них включал: распоряжения вышестоящей церковной власти и епархиального начальства; известия (архиерейские служения, о присоединении к православию, о пожертвованиях, от епархиальных училищных советов, о вакантных местах и пр.); протоколы и журналы съездов духовенства; разного рода положения и программы (например, положение о губернском съезде по общественному призрению в губернии и его программа, программа для поступления в классы духовных училищ, расписание переводных и приемных экзаменов и пр.). Иногда сюда прибавлялись «Определения Святого Синода» как отдельная рубрика, некрологи, отчеты, списки воспитанниц и воспитанников епархиальных училищ, духовных семинарий, объявления и пр. Таким образом, можно говорить о том, что официальный отдел, на первых порах обычно главенствовавший в журнале, выполнял функцию документирования и содержал практико-ориенти-



рованную информацию для своей читательской аудитории. Объем официального отдела сократился повсеместно с 1888 года, когда стали издаваться синодские «Церковные ведомости» с обязательной подпиской для всех приходских церквей и перестали быть актуальными публикации в епархиальных органах распоряжений высшей церковной власти.

Для неофициального отдела ведущими были, прежде всего, культуроформирующая и идеологическая функции. Поэтому в журнале печаталось большое количество слов, проповедей, бесед, поучений и статей религиозно-нравственного и церковно-исторического содержания. Так, в «Кавказских епархиальных ведомостях» в разные годы были опубликованы «Почтение на день Богоявления Господня», «Слово на юбилейное торжество 900-летия со дня кончины святого равноапостольного великого князя Владимира 15 июля 1915 года», «Беседа о священстве и о учительстве как об одной из обязанностей священнослужителей», «Легенда о колоколе», «Историческая записка о христианстве на Северном Кавказе», «Краткий историко-критический очерк пения в русской православной церкви с конца XVIII в. по настоящее время», «Анализ Корана по основным вопросам вероучения и нравочужения», «Слово по поводу замеченных в приходе безобразий молодежи» и т.д. В епархиальных ведомостях появлялись литературные обозрения и литературно-критические статьи, тематически связанные с направленностью журнала. Так, анонимный автор обозрения «Жизнь духовенства по современным литературным произведениям» подробно рассмотрел рассказ Леонида Андреева «Жизнь Василия Фивейского» и пришел к выводу, что писатель «не только не посмеялся над своим скромным героем, но выставил его успокоителем всех страждущих и духовно болящих» (Ставропольские епархиальные ведомости. – 1914. – №2). Информационные материалы рассказывали читательской аудитории о деятельности епархий и епархиальных образовательных учреждений.

Еще в XIX веке отмечали как достоинство, что «будущий историк найдет в епархиальном органе немало достопримечательного, особенно по предметам церковно-исторического характера, миссионерского и по вопросам церковного просвещения» [5, с. 19]. Епархиальные ведомости назывались «отражением, зеркалом течения епархиальной жизни» (Вятские епархиальные ведомо-

сти. – 1913. – №1–2. – С. 12). И, действительно, большинство епархиальных ведомостей публиковали много материалов по истории приходов, монастырей, церквей и стали важным источником информации для последующих поколений краеведов. Так, в «Пермских епархиальных ведомостях» в ряде номеров за 1868–1869 гг. были опубликованы «Очерки бедствий Далматовского монастыря», где автор, протоиерей Григорий Плотников, на основе архивных данных не только воспроизвел историю самого монастыря, но и описал набег калмыков (1651 г.), башкирские восстания во второй половине XVII – первой половине XVIII вв. и их подавление. Огромную работу в области изучения истории и этнографии родного края проделала редакция «Тулских епархиальных ведомостей», соединявшая публикаторскую деятельность с организаторской и способствовавшая развитию первого тульского музея, изданию шести выпусков «Памятников искусства Тульской губернии» и т.д. [3, с. 18–20].

В область информационного внимания епархиальных ведомостей входили также домашнее и школьное воспитание детей, благотворительная деятельность в епархии, работа церковно-археологических комитетов, создаваемых повсеместно с целью охраны памятников церковной старины, и пр. Постоянным объектом для критического рассмотрения было сектантство. По данным исследователей, в «Пермских епархиальных ведомостях» «борьба с ересями, в частности с расколом, шла по трем основным направлениям: развенчание ереси, показ непривлекательных сторон ее и методики общения, полемики с вероотступниками» [7, с. 76]. В «Ставропольских епархиальных ведомостях» в неофициальном отделе существовала специальная рубрика «История и обличение русского раскола и сектантства», где были опубликованы, «Отрывной календарь как средство сектантской пропаганды», «“Новый Израиль”, новая фракция хлыстовства», «К жуковским старообрядцам», «Исповедь сектанта на пути к раскаянию и ответы его духовного отца», «Раздоры и неурядицы среди раскольников австрийской секты» и пр. Значимость этой темы для епархиальной прессы подтверждается введением в 1911 году при названном издании специального приложения «Миссионерские известия по Ставропольской епархии». Этот «еженедельный листок», как он позиционировался редакцией, постоянно печатал отчеты соответствующей тема-

тики, например, «Круг деятельности епархиального миссионера-проповедника в ставропольской епархии свящ. Николая Розанова», «Весенняя миссионерская поездка епархиального миссионера-проповедника протоиерея Симеона Никольского», «Епархиальный миссионерский съезд в городе Ставрополе на Кавказе», «Отчет о деятельности Ставропольского епархиального комитета православного миссионерского общества за 1914 год», «Епархиальная миссия в г. Армавире» и т.д. Помимо этого «Миссионерские известия...» представляли читателям различные аналитические материалы. Среди них можно встретить статьи «По вопросу о присоединении евреев к православию», «Особенности состояния сектантства в Ставропольской епархии», «Баптисты – враги русского царя и России. Шпионы от религии», «Новая аудитория для пастырских чтений и миссионерских бесед в городе Ставрополе на Кавказе» и пр. Иногда в «Миссионерских известиях...» встречались информационные отчеты, как, например, «Беседа с новобранцем, зараженным ересью Льва Толстого», «О высылке главы петроградских баптистов» и т.д.

Со временем епархиальные ведомости все чаще начали обращаться к актуальным философским, политическим и социальным проблемам. Поэтому нет ничего удивительного, что составитель «Библиографического указателя статей, напечатанных в “Якутских епархиальных ведомостях” за 2-е десятилетие их издания (1897–1907)», выделил следующие тематические блоки для материалов описываемого издания: «Общие сочинения»; «Религия»; «Социальная наука»; «Филология»; «Чистая наука»; «Прикладная наука»; «Литература»; «История» [6].

Редакция епархиальных ведомостей, как правило, состояла из преподавателей местных семинарий. В частности, при обсуждении проекта издания «Полоцких епархиальных ведомостей» правление местной семинарии приняла следующее решение: «Редакция имеет состоять из 4-х человек с одинаковым правом голоса. Главным и ответственным редактором приличнее всего быть ректору семинарии. <...> один из наставников семинарии будет его помощником по этому делу. Он – второй редактор. На нем, главным образом, будет лежать выбор и сортировка статей, предназначенных для неофициальной части ведомостей. <...> Третий редактор составляет для ведомостей современное обозрение. <...> На нем

же будет лежать сортировка официальных статей и разбор мелкой литературной корреспонденции. Наконец, четвертый редактор заведует хозяйственной частью» [2, с. 23–24]. Предусматривался также штат обязательных сотрудников (все преподаватели семинарии) и корректор (тоже из числа преподавателей). Аналогично решался вопрос в большинстве епархий.

Авторский состав епархиальных ведомостей, в соответствии с программой и информационной направленностью, составляли в большинстве изданий священнослужители. В цитированном выше обращении «От редакции Кавказских епархиальных ведомостей» относительно обработки присылаемых статей было сказано: «Для редакции важнее всего дельная мысль и факты, относящиеся к местной религиозной жизни. Поэтому редакция просит не стесняться присылкой статей недостаточно обработанных с внешней стороны...». Издатели полагали, что залогом успеха «Ведомостей», как и в основе всякого благого начинания, будет принцип *viribus unitis* (объединение усилий). Однако поскольку авторы были разного уровня образованности и филологической культуры, то это порой затрудняло создание качественного информационного продукта. С другой стороны, надежды редакций «на просвещенное содействие духовенства» далеко не всегда оправдывались.

Тем не менее постепенно у ведомостей выработался свой штат постоянных сотрудников. Так, в «Орловских епархиальных ведомостях» заметную роль сыграл преподаватель местной духовной семинарии Гавриил Михайлович Пясецкий – известный краевед и историк церкви, опубликовавший в издании свыше 50 обширных материалов. В «Херсонских епархиальных ведомостях» одним из активных авторов был протоиерей А.Г. Лебединцев, освещавший вопросы церковной истории и археологические разыскания. Лицо «Кавказских епархиальных ведомостей» определил смотритель Ставропольского духовного училища, коллежский советник, магистр богословия Григорий Петрович Михайловский. Выпускник Казанской духовной академии, преподаватель Симбирской и затем Саратовской духовных семинарий, автор исторических и педагогических трудов, сотрудник «Саратовских епархиальных ведомостей», Михайловский был перемещен в 1868 году на службу в Кавказскую духовную семинарию в Ставрополь, где стал редактором

епархиальных ведомостей (1873–1886). П.В. Архангельский в биографическом очерке о Г.П. Михайловском, вышедшем в журнале в 1886 году, свидетельствовал, что за 25 лет публицистической деятельности Михайловского вышло 145 его работ, в том числе «Материалы для истории Кавказской епархии», «Исторический очерк Ставропольского духовного училища», «Очерк Черноморской женской пустыни», «Краткий очерк деятельности епархиальных съездов», «Краткий очерк истории и вероучения духовоборцев» и др.

Уникальность епархиальных ведомостей состояла в том, что они, выходя в форме журнала, позаимствовали у официальной прессы газетное название, подчеркнув тем самым следование традициям. Неслучайно современные исследователи утверждают, что епархиальные ведомости «в смысле каких-либо типологических преобразований относятся к самым консервативным изданиям как по внешнему виду (оформлению), так и по содержательной структуре» [1, с. 28]. Периодичность была от ежемесячной до еженедельной. Формат изданий в основном был примерно равным современному А5, верстка одно- или двухколонной, нумерация страниц сквозная в годичном комплексе номеров.

Характерно, что епархиальные ведомости, как и губернские, распространялись по обязательной подписке. Она была таковой «а) для всех причтов как самостоятельных церквей, так и приписных с отдельным причтом; б) для училищных правлений и духовного попечительства; в) монастырей и конторы архиерейского дома и г) если найдено будет удобным, то и для церковно-приходских попечительств и для причтов церквей, учрежденных при казенных и других общественных заведениях» [5, с. 5]. Наличие обязательной подписки, тем не менее, из-за заданной узости аудиторных рамок не обеспечивало большинству епархиальных ведомостей значительных тиражей. Обширная программа, позволявшая этому типу издания представлять разнообразную информацию, на практике далеко не всегда была реализованной, что вызывало неудовольствие у аудитории. Даже в юбилейных материалах можно встретить утверждения, что «епархия иногда скорбела о без-

жизненности» своего органа печати (Вятские епархиальные ведомости. – 1913. – №1–2. – С. 12) и что «епархиальное духовенство тяготится не столько обязательным взносом подписной платы», сколько «неудовлетворительностью со стороны содержания» издания [2, с. 73].

Епархиальные ведомости, будучи на определенном этапе развития журналистики в России одним из важных компонентов системы местной печати, сыграли свою роль в становлении читательской аудитории в провинции. Ориентированные на священнослужителей и связанные типовой программой, они имели сходную внутреннюю структуру, область информационного внимания, реализовывали преимущественно непосредственно-организаторскую, культуроформирующую и идеологическую функции, демонстрировали приверженность жанровым формам духовной литературы (слово, проповедь, житие, поучение и т.д.).

#### Библиографический список

1. Ахмадулин Е.В. Правительственная печать России (конец XIX в. – февраль 1917 г.) – Ростов-на-Дону: Изд-во ЗАО «Книга», 2000. – 80 с.
2. Довгялло Д.И. Материалы для истории местной витебской прессы. – Витебск: Губ. типолиграфия, 1899. – 82 с.
3. Кашиеваров А.Н. Печать Русской Православной Церкви в XX веке: Очерки истории. – СПб.: Роза мира, 2004. – 162 с.
4. Лепилкина О.И., Макарова О.А. Формирование прессы Русской Православной Церкви на Ставрополье в XIX – начале XX вв. // Журналистика: информационное пространство. – 2001. – №1. – С. 19–27.
5. Никольский Ст. Двадцатипятилетие (1873–1897) издания «Оренбургских епархиальных ведомостей». – Оренбург, 1897. – 19 с.
6. Олейников Н.Е. Библиографический указатель статей, напечатанных в «Якутских епархиальных ведомостях» за 2-е десятилетие их издания (1897–1907). – Якутск: Областная типография, 1915. – 40 с.
7. Павлов В.А. Очерки истории журналистики Урала. Т. 2. Кн. 1.: (1860 – начало 1880 гг.). – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995. – 272 с.

## К МИФОЛОГИИ ТЕЛА В ЛИРИКЕ МАНДЕЛЬШТАМА

*В статье рассматривается категория телесности и ее образные воплощения в творчестве Осипа Мандельштама. Доказывается, что в поэтике Мандельштама – в соответствии с философскими установками акмеизма – категория телесности выступает как семиотический код бытия, культуры, поэтического произведения.*

**Ключевые слова:** человеческое тело, организм, категория телесности, антропогенез, принцип тождества.

В.Н. Топоров, анализируя стихи Мандельштама 1908–1911 годов, находит около 40 текстов, представляющих «лучшее, наиболее цельное введение в поэтическую антропологию». Эти стихотворения представляют собой «единый корпус», содержащий «богатый материал для сравнения с архаичными мифопоэтическими космогониями», которые в свою очередь служат «верификационными критериями для оценки архетипичности идей Мандельштама», а также «степени их мотивированности «психофизиологическими реалиями». «В центре этих ранних текстов, – пишет В.Н. Топоров, – стихотворение о теле, начинающееся как теорема и сразу уходящее в глубину антропоцентрических интуиций»<sup>1</sup>.

Человеческое тело, организм, уже созданный однажды Богом, воспринимаются Мандельштамом как эталон божественной одновременной сложности и простоты, который считался и эталоном искусства в акмеистической поэтической традиции. Именно об этом единстве мира-объекта и тела-субъекта идет речь в раннем стихотворении Мандельштама: «Дано мне тело – что мне делать с ним, / Таким единым и таким моим? / За радость тихую дышать и жить, / Кого, скажите, мне благодарить? / Я и садовник, я же и цветок, / В темнице мира я не одинок...»<sup>2</sup>.

Процесс космогенезиса, в мандельштамовской миромодели связан с антропогенезисом, воплотившимся в сопоставлении тела человека как микрокосма и природы как макрокосма. Принцип построения организма оказывается принципом устройства Вселенной. Как Бог своим дыханием одухотворил хаос, так и человек окружающий его мир согревает и одомашнивает своим теплом. В эту сферу втягиваются соотношения Творца и творения, «своего» и «чужого». «Своим» мыслилось сначала только собственное тело, а «чужим» – все мироздание.

Таким образом, главной в мандельштамовской космологии и антропологии оказывается идея

тождественности и органического строения мира. Эта идея становится руководящим принципом, организующим метафорическую структуру «Камня». Неслучайно «праздник физиологии» Мандельштам видел в эстетике Средневековья, в архитектуре собора: «Своеобразие человека, то, что делает его особью, подразумевается нами и входит в гораздо более значительное понятие организма. Любовь к организму и организации акмеисты разделяют с физиологически-гениальным средневековьем. В погоне за утонченностью XIX век потерял секрет настоящей сложности. То, что в XIII веке казалось логическим развитием понятия организма – готический собор, – ныне эстетически действует как чудовищное. Notre Dame есть праздник физиологии, ее дионисийский разгул. <...> У нас есть более девственный, более дремучий лес – божественная физиология, бесконечная сложность нашего темного организма» (2, 144).

Мандельштам мыслит созданный Богом мир как единение организма, то есть плоти, материи и духа или Божественной сути, божественной эманации. Это божественный организм, в котором вещи еще не названы. Эту функцию Бог отдает Адаму, наделяя его способностью именовать вещи. В категориях «организма» он осмыслял природу, общество, культуру. Причем речь у него идет не о внешнем антропоморфном сходстве явлений, а о глубинных структурных принципах устройства мира. По Мандельштаму, понятие организма объединяет явления самого разного порядка. Так, в «Утре акмеизма» он пишет: «Своеобразие человека, то, что делает его особью, подразумевается нами и входит в гораздо более значительное понятие организма» (2, 143–144).

«Органическая» концепция мира присуща и позднему творчеству Мандельштама. Но в стихотворениях 1930-х годов воплощается новое – «постэсхатологическое» понимание телесности.

Постэсхатологический миф Мандельштама, согласно Л.Г. Кихней, является одновременно и космогоническим, однако эта космогония существенно отличается от космогонии «Камня». Суть ее заключается в изоморфизме тела и мира, организма и космоса. Таким образом организующим началом онтопоэтики Мандельштама *антропоморфная модель мира*.

В такой модели мира все его части являются производными из частей тела первочеловека. Микро- и макрокосм оказываются соотношенными понятиями, что на образном уровне воплощается в появлении органических метафор и отождествлении семантических рядов земли и тела. Ср.: «Ну, здравствуй, чернозем, / Будь мужествен, глазаст...»; «Нынче день какой-то желторотый...»; «Мир, который как череп, глубокий...»; «И тесные дома – зубов молочный ряд / На деснах старческих – как близнецы стоят...».

Особое место в стихах 1930-х годов занимают «глиняные» метафоры, которые напрямую, на наш взгляд, указывают на антропоморфный характер новой, постэсхатологической космогонии.

Лирический герой позднего Мандельштама сравнивает себя с *первочеловеком*, Адамом, Адамом Кадмоном, который, напомним был создан из глины. Согласно С. Аверинцеву, античными философами первочеловек, *антропос* трактовался как «божественное существо, прототип и эманулирующий исток для духовного и материального мира»<sup>3</sup>. В иудейской мифологии «Адам изображается как первочеловек огромных размеров: в момент сотворения его тело простиралось от земли до неба... Адам Кадмон – совершенный человек для евреев»<sup>4</sup>.

Отзвуки этих мифологических представлений мы встречаем в одном из стихотворений цикла «Армения»:

Я больше не ребенок! Ты, могила,  
Не смей учить горбатого – молчи!  
Я говорю за всех с такою силой,  
Чтоб небо стало небом, чтобы губы  
Потрескались, как розовая глина. (1, 219)

Характерно также, что в раввинской же литературе существует такой персонаж, как Голем (евр. Golem, «коммок», «неоформленное», «неготовое»). Голем (в переводе с др.еврейского – *коммок*) был создан из красной глины, но не «дыханием» Бога, как Адам, а с помощью каббалистических заклинаний. «Согласно каббалистической традиции, – пишет Г. Бидерман, – великие знатоки тайного учения обладают искусством с помощью слова придать сформированному из глины подобию человека определенную способность вести тупоумную жизнь»<sup>5</sup>. Причем мифический Голем имеет свойство со временем «становиться все больше и страшнее» и стремится выйти из-под контроля создателя. Однако при прекращении действия магических сил он превращается в груду глины. Очевидно, что Мандельштам был знаком с этим апокрифом, и тот факт, что в глубоком подтексте идет метонимическое отождествление «моего века» с Големом, проливает новый свет на его мифопоэтическую трактовку советской действительности: «*О глиняная жизнь! Оумиранье века!*», или: «*Два сонных яблока у века-властелина / И глиняный прекрасный рот*» (1, 152).

#### Примечания

<sup>1</sup> Топоров В.Н. О «психофизиологическом» компоненте поэзии Мандельштама // Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. Избранное. – М., 1995. – С. 431-432.

<sup>2</sup> Мандельштам О. Сочинения: В 2 т. / Сост. П.М. Нерлера, С.С. Аверинцева. – М., 1990. – Т. 1. – С. 68. В дальнейшем ссылки на это издание даются в тексте статьи в круглых скобках с указанием тома и страницы.

<sup>3</sup> Аверинцев С.С. Голем // Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2 т. Т. 1. – М., 1987. – С. 89.

<sup>4</sup> Там же. – С. 89.

<sup>5</sup> Бидерманн Г. Энциклопедия символов. – М., 1996. – С. 56-57.

## ФИТОНИМЫ НАУЧНЫЕ И НАРОДНО-РАЗГОВОРНЫЕ (на примере елецких говоров)

*В статье рассматривается лингвистический статус наименований фитонимов, функционирующих в говорах Ельца и его округа. Выделяются фитонимы научные и народно-разговорные. Затрагивается вопрос о номенклатуре растительного мира.*

Специфика фитонимической лексики состоит в том, что почти каждая реалия имеет здесь как минимум два параллельных названия: научное и народное.

В научной литературе лингвистический статус наименований растений определяется по-разному. Одни исследователи (В.А. Меркулова, Т.А. Боброва) относят их к терминам, считая, что для них характерна определённая дефиниция, заключающая в себе дифференциальные признаки называемых фитонимов, и прикреплённость к международному латинскому термину [9; 2]. Так, в елецком употреблении слово *заячья капуста* выступает наряду с термином *очиток*. Другие (В.А. Иванов) рассматривают их как номенклатуру [5]. Третьи пишут о тяготении фитонимов к терминологизации или, определяя народные названия как номенклатуру, выделяют при этом ряд терминологических свойств фитонимов, приводя для этого, в частности, аргумент, что фитонимам свойственны: 1) чёткая отнесённость с денотатом; 2) точность лексического значения; 3) наличие обобщающего (родового) слова в предметной подгруппе [1, с. 21].

В лингвистике инициатива постановки вопроса о разграничении терминологии и номенклатуры принадлежит Г.О. Винокуру. Учёный писал: «...не следует смешивать термин как название предмета мысли, ни с собственным именем, ни с номенклатурным знаком... Что касается номенклатуры, то в отличие от терминологии, под ней следует понимать систему совершенно абстрактных и условных символов, единственное назначение которой состоит в том, чтобы дать максимально удобные с практической точки зрения средства для обозначения предметов, вещей, без прямого отношения к потребностям теоретической мысли, оперирующей этими вещами» [3, с. 8].

Г.О. Винокур указывал, что номенклатура называет предметы и вещи без прямого отношения к потребностям теоретической мысли, оперирующей этими вещами. Почему данный предмет назван так, а не иначе для номенклатурных

обозначений более или менее безразлично, в то время как для термина, стремящегося обладать осмысленной внутренней формой, это очень важный вопрос [3, с. 8].

Н. Забинкова использует понятие ботанического термина (ботанической терминологии), понимая под «ботаническим термином» слово или словосочетание, обозначающее какое-либо понятие и входящее в состав ботанической терминологии. «Ботаническую терминологию» она делит на две основные лексические группы: «собственно терминологию», составляющую описание растения, и «номенклатуру», являющуюся совокупностью названий растений [4, с. 8].

В определении статуса народной фитонимии следует разделить точку зрения М.К. Шарашовой и Н.И. Коноваловой, которые относят научные названия растений к терминологии (в частности, отношения между единицами различных разрядов: вид, семейство, порядок, класс, отдел) и номенклатуре (отношения между единицами одного и того же уровня, логически независимые) и противопоставляющих научным названиям народные на том основании, что последние: 1) многозначны; 2) не имеют строгих правил наименования; 3) никак не связаны с понятиями ботаники [11, с. 77; 7, с. 13].

Вместе терминологические единицы и номенклатурные обозначения, по мысли М.К. Шарашовой, составляют терминологическую лексику [11, с. 79–80]. Другими словами, ботанический термин – это название рода фитонима, например, *тюльпан*, а *тюльпан великий* (*Tulipa ingens*), *тюльпан волосистотычинковый* (*Tulipa dasystemon*), *тюльпан Кауфмана* (*Tulipa kaufmanniana*), *тюльпан превосходный* (*Tulipa subpraestans*), *тюльпан туркестанский* (*Tulipa turkestanica*), *тюльпан гибридный* (*Tulipa hybrida*) и др., то есть разновидности данного растения, – это номенклатура.

Т.С. Коготкова полагает, что из числа признаков термина в общепринятом смысле диалектному термину больше всего присуща предметно-

понятийная соотнесённость со словами того же самого тематического ряда (Коготкова Т.С., 1986, с. 128). В соответствии с таким утверждением учёный рассматривает наименования грибов, которые функционируют в говоре д. Деулино Рязанской области как *терминологическую* систему. Автор отмечает, что «терминологическую спецификацию в названиях грибов определил тот фактор, как продажность и непродачность их. Именно в связи с данным признаком все грибы делятся на белые и всякие “небелые, в продаже качественно отличающиеся от белых”». Т.С. Коготкова считает, что «один терминологический спецификатор “товарный вид” имманентно создаёт терминологический ряд, члены которого находятся в едином подчинении» [6, с. 69].

На наш взгляд, относить всю областную лексику номинативного характера к терминологической неверно, поскольку большая её часть имеет синонимические наименования, омонимичные формы, некоторые лексемы обладают многозначностью, что для научного термина неприемлемо.

И.В. Лебедева соглашается с Т.С. Коготковой только в том случае, когда сбор грибов признаётся одним из ремёсел, промыслов или специализированной отраслью сельского хозяйства [8, с. 20]. Однако и с этим трудно согласиться, поскольку люди, увлечения которых объединены одними интересами, могут знать и научные названия фитонимов, миконимов, то есть и термины, и народные наименования.

Такие названия никак нельзя относить к терминам. Они стоят за границами терминологии и составляют отдельный пласт лексики. В елецких говорах терминами являются *флокс, цинния, хризантема, чистотел, роза, примула, полынь, пион, петунья, очиток, тюльпан* и др. К числу народно-разговорных относим: *пушка, разбитое сердце, индюшки, печерица, дамские серёжки, пышечник, реснички, рожка, просеника, полозень, сергибос, толкач, толкачик* и др.

М.К. Шарашова считает, что терминология обладает логической, внутренней системой, номенклатура внутренней системой не обладает, но зато имеет свою, внешнюю систему. И это связано с тем, что терминология обозначает взаимосвязанные понятия, в то время как номенклатура, обозначая понятия, не связывает их между собой [11, с. 77]. Так, в елецких говорах представлены две разновидности лапчатки: *лапчатка гусиная* (*Potentilla anserine* L.) и *лапчатка серебристая*

(*Potentilla argentea* L.). Названия ботанических терминов схожи по способу образования: названия видов (*лапчатка гусиная* (*Potentilla anserine* L.), *лапчатка серебристая* (*Potentilla argentea* L.)). Родовыми названиями являются имена существительные в единственном числе (*горлянка, тимьян, полынь* и др.), названия семейств – субстантивированные имена прилагательные во множественном числе (*лютиковые, барабарисовые* и др.).

Народные ботанические названия, на наш взгляд, нельзя относить к терминам по ряду причин.

Во-первых, в речи любого населения одно и то же наименование может обозначать разные растения. Так, в местных говорах *подснежником* называют и *подснежник* (*Galanthus*), и *пролеску сибирскую* (*Scilla sibirica*); *молочае*, *молочайником* – *молочай* (*Euphorbia*) и *крестовик обыкновенный* (*Senecio vulgaris* L.), *кашкой* – *тысячелистник обыкновенный* (*Achillea millefolium* L.) и *клевер луговой* (*Trifolium pratense* L.) и др. И наоборот, одно и то же растение может иметь несколько наименований – синонимов. *Шампиньон* в исследуемых нами говорах, кроме терминологического названия, имеет также местные – *индюшки, печерица; земляника* – *полозень; пижма* – *дикая рябинка, жёлтая рябинка; мелисса* – *лимонница, лимонная мята, летучка; лопух* – *лопушок, репейник, колтун; душица* – *блоница, лесная мята; астра* – *осенняя астра, покровка* и др. Другие же фитонимы имеют только местные наименования, поскольку жители не знают их ботанических терминов: *разбитое сердце, дамские серёжки* для цветка *дицентры*; *сапожки* – для *аконита*; *золотые шары* – для *кореопсиса крупноцветкового* и др.

Во-вторых, хорошо, как известно, одним из главных условий любой частной терминологической системы, микросистемы является *однозначность* термина. Для народной же ботанической номенклатуры одно из определяющих отличий заключается как раз в возможности многозначности. Например, в СРНГ для слова *мята* в русском диалектном языке отмечается: 1) *Mentha arvensis* s. str, мята лапландская; 2) *Glechoma hederacea* L., будра плющевидная; 3) *Galamintha Mnch*, пахучка; 4) *bloshnica*; 5) *Filago arvensis* L., жабник; 6) *Clinopodium vulgare* L., душивик; 7) *Nepeta cataria* L., котовник кошачий; 8) *Stachys palustris* L., чистец болотный [10, вып. XIX, с. 89–90]. Ещё более важно, что собранный нами фактический материал позволяет отметить, что одно

и то же название может быть характерно для названия нескольких растений. Так, *колокольчик* в елецких говорах называют: 1) *колокольчик* (*Campanula*), 2) *ширококолокольчик* (*Platycodon*), 3) *аквилегия* (*Aquilegia*); *астрой*: 1) *каллистефус* (*Callistephus*), 2) *астра* (*Aster*); *кашкой*: 1) *тысячелистник обыкновенный* (*Achillea millefolium* L.), 2) клевер *луговой* (*Trifolium pretense* L.) и др.

В-третьих, в научной ботанической литературе для конкретного вида растения всегда находится соответствующий термин. В речи жителей города Ельца и его округа наблюдается разграничение между видами одного и того же растения нечасто и нередко для каждого вида отсутствует определённый, особый термин: *гладиолус первоцветный* (*Gladiolus priminus*), *гладиолус черепитчатый* (*Gladiolus imbricatus*), *гладиолус гибридный* (*Gladiolus hybridus*); *флокс метельчатый* (*Phlox paniculata*), *флокс шиловидный* (*Phlox subulata*), *флокс Друммонда* (*Phlox drummondii*) и др. В елецких говорах для обозначения всех этих видов растения используется лишь одна лексема: *гладиолус*, *флокс*. Исключение составляют только наименования сортов *смородины*, гриба *сыроежки*, *белого гриба* и *груздя*. Эти фитонимы местные жители называют по цвету плодового тела. Примечательно, что такая номинация совпадает с ботанической терминологией. Например, *красная смородина* (*Ribes sylvestre* Mert et Koch), *чёрная смородина* (*Ribes nigrum* L.), *белая смородина*; *жёлтая сыроежка* (*Russula virescens* Fr.), *зеленая сыроежка* (*Russula paluda* Britz), *красная сыроежка* (*Russula paluda* Britz), *белый груздь* (*Lactarius resimus* Fr.), *чёрный груздь* (*Lactarius necator* Fr.), *белый гриб* (*Boletus edulis* Fr.).

Термин, по убедительному мнению Н.И. Коновалой, должен как можно более точно обозначать определённое понятие, чтобы при его восприятии не возникало двусмысленности [7, с. 14]. В говорах наблюдается явление, названное И.В. Лебедевой и Н.И. Коноваловой, «семантической диффузностью», то есть некоторой неопределённости в денотативной отнесённости наименования, своеобразная размытость семантических границ слова [8, с. 22; 7, с. 14]. Это явление, как точно определяет Т.С. Коготкова, обусловлено приблизительностью словоупотребления, идущей от отсутствия необходимости употреблять слово в строгой адекватности предмету мысли (Коготкова Т.С., 1966, с. 303). Н.И. Конова-

лова объясняет это явление также спецификой номинации объектов: в основе названия чаще всего (за исключением составных наименований) лежит какой-либо один признак: он может быть периферийным или даже ситуативно обусловленным, не отражающим существенных характеристик предмета, а в ряде случаев вообще характеристик, качеств, приписываемых растению, которыми оно на самом деле не обладает. В местных говорах это явление нами также обнаружено. Например, *свиноушка*, *гусятник* и др.

В-четвёртых, термин, как известно, не должен обладать и не обладает эмоционально-экспрессивной окрашенностью. Но в науке все чаще высказывается мысль, что термин может быть не только «аскетичным», но и выражать экспрессию (ср. научные труды и лекции академиков Сеченова, К.А. Тимирязева и др.). Н.И. Коновалова, например, говоря о народной фитонимии как разряде конкретной лексики, считает, что такая лексика вполне может обладать коннотациями различного рода (социально и индивидуально значимыми) [7, с. 14]. На эмоционально-экспрессивный компонент народных наименований грибов указывает и И.В. Лебедева [8, с. 23]. Эту экспрессию мы обнаруживаем и в елецких говорах: несомненной отрицательной коннотацией обладает наименование трав и грибов *индюшки*, *свиноушки*, *лопух*, *репей*. Хотя, конечно, эта экспрессия со временем постепенно утрачивается.

В-пятых, термин нередко служит «строительным фундаментом» для образования новых терминов с другим значением. В фитонимической лексике местных говоров такого явления не наблюдается. Имеются лишь разные варианты однокоренных терминов одного и того же значения: *чернобыль*, *чернобыльник*; *татарник*, *татарка* и подобные. Но это факты лишь плана выражения.

В-шестых, термин потенциально способен иметь международный характер. Эта его особенность не приемлема для народно-разговорных названий растений. И.В. Лебедева считает, что невозможно подвергнуть международной стандартизации не только диалектные, но даже литературные названия грибов, поскольку один и тот же гриб может быть назван в литературном языке по-разному. Что же касается диалектов, то даже на соседних территориях, составляющих единую диалектную зону, одна и та же реальность может иметь несколько названий [8, с. 24]. Мы это видим и в елецких говорах.



Всё вышесказанное и позволяет нам дифференцировать ботаническую лексику елецких говоров на две группы: научных фитонимов (или терминов) и народно-разговорную лексику.

К числу первых отнесим: *флокс, хризантема, датура, астра, бадан, барвинок, белая смородина, белый груздь, черный груздь, георгина, гиацинт, тюльпан, пион, гладиолус* и др.; ко вторым – *белоголовник, берёзовик, бздюка, блошница, горлянка, горицвет, гусятник, девятильник, заячья капуста, зверобой, дамские серёжки, разбитое сердце, сапожки, дикая рябинка, жёлтая рябинка* и др.

Таким образом, названия растений представляют собой особую, весьма непростую по своей структуре группу лексики. Они существуют непременно в двух вариантах: народном и научном. Научное название, в свою очередь, представлено также в двух его вариантах: термин и номенклатура.

Структура научного термина строго определена: родовое наименование (имя существительное в именительном падеже) (*гиацинт (Hyacinthus L.), нарцисс (Narcissus L.), адонис (Adonis L.)*), номенклатуры – родовое название (имя существительное в именительном падеже) и видовое определение (чаще всего имя прилагательное): *синеголовник плосколистный (Eryngium planum L.), череда трёхраздельная (Bidens tripartita L.)* и др. Структура народных названий формируется носителями говора совершенно произвольно: *анютины глазки, горицвет, Иванчай, Иван-да-Марья, чёбор, чабрец, чертополох, татарка, сергибус /сергибос, заячья капуста, колокольчик, фонарик, сапожки, дамские серёжки, разбитое сердце, коровий язык, золотые шары, толкачик, индюшки, печерица, говорушка, полозень* и др.

### Библиографический список

1. *Арьянова В.Г.* Фитонимика говоров среднего Приобья (структурно-семантическая характеристика): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 1989. – 24 с.
2. *Боброва Т.А.* Несколько названий растений с суффиксом *-ица* // Этимологические исследования по русскому языку. Вып. 8 / Под ред. Н.М. Шанского. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. – С. 30–36.
3. *Винокур Г.О.* О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды Московского института истории, философии и литературы. – М., 1939. – Т. 5. – С. 8.
4. *Забинкова Н.Н.* Некоторые вопросы современной ботанической терминологии и принципы составления латинско-русского ботанического словаря: Дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1958. – 268 с.
5. *Иванов В.А.* Названия растений Средней полосы России: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985. – 15 с.
6. *Коготкова Т.С.* Русская диалектная лексикология. – М.: Наука, 1979. – 334 с.
7. *Коновалова Н.И.* Народная фитонимика как фрагмент языковой картины мира. – Екатеринбург, 2001. – 148 с.
8. *Лебедева И.В.* Названия грибов в говорах Костромской области: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1995. – 16 с.
9. *Меркулова В.А.* Очерки по русской народной номенклатуре растений. – М., 1967. – 257 с.
10. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова. – М.; Л.; СПб.: Наука, 1965–2007. – Вып. I–XLI.
11. *Шарашова М.К.* К разграничению терминов и номенклатурных единиц (на примере названий растений) // Очерки по русскому языку. Учёные записки. – Калинин, 1969. – Т. 66. – С. 75–81.

## СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ

**С**емантическое пространство языковой единицы – это некая сфера, область бытия, в которой существуют и перемещаются вещи, и которая отражается в семантике языковой единицы. Семантическое пространство делится на **векторное** (центростремительное, центробежное) и **безвекторное**, а также на **дейктическое предшествующее (анафорическое)** и **дейктическое последующее (катафорическое)**.

В семантическом пространстве существует два типа направления, которое реализуется с помощью семантического и дейктического векторов. Семантический вектор – это направление движения в семантическом пространстве языковой единицы. Дейктический вектор – направление указания на предшествование или последование.

В семантическом пространстве основной части английских глаголов реализуется ярко выраженный вектор, имеющий четкое направление относительно глагольного ядра. Ядро глагола может воспринимать семантику движения других языковых единиц, «притягивать» объект воздействия или «отталкивать» его в зависимости от вектора.

К векторным глаголам относятся центростремительные глаголы, которые передают семантику «движение к ядру (центру)  $\rightarrow()$ », и центробежные глаголы – «движение от ядра (центра)  $()\rightarrow$ ».

Например:

I overcame  $()\rightarrow$  my fear and seized  $\rightarrow()$  it. I clamped  $\rightarrow()$  my teeth together and grasped  $\rightarrow()$  this power with my will [11, с. 143–144]. (Я победил свой страх и схватил его. Я крепко стиснул зубы и зажал эту силу своей силой воли.)

Наряду с векторными глаголами существуют такие глаголы, которые имеют все характеристики, присущие только предикатным лексическим единицам, но не выражают достаточную силу для «разрыва» границы своего семантического пространства и составления векторной связи с окружающим пространством. Такие глаголы мы называем **безвекторными**.

Например, глагол “to lie” рассматривается нами как безвекторный, так как отражает качество протекания действия, но не направление. Таким образом, под пространством глагольной семантики мы понимаем состояние вещей в динамике бытия при направленности или ненаправленности действия по отношению к глагольному ядру.

В языке прослеживаются три основные класса глаголов: транслокатив, интралокатив и статив. С точки зрения семантики векторного движения, транслокативные и интралокативные глаголы принадлежат двум разным типам значения движения. В пространстве предложения «Он пришел в сад» существует ориентир, а именно «сад», к которому устремляется субъект. В предложении с интралокативным глаголом «Он гулял в саду» движения субъекта к/от ориентира не происходит, то есть нет заданного направления движения. Таким образом, мы можем объединить глаголы в два типа семантики движения: транслокативное движение – векторное, интралокативное и стативное – безвекторное.

В английском языке семантикой определенно направленного векторного движения обладают также и предлоги, выражая центробежное или центростремительное пространство предложной семантики. Безвекторные глаголы вместе с векторными предлогами, как и векторные глаголы вместе с безвекторными предлогами, образуют глагольно-предложные сочетания с заданным вектором, так как семантика векторного движения определяет направление движения в семантическом пространстве всего глагольно-предложного сочетания. В таком случае мы говорим о векторном пространстве сочетаний, которое дифференцируется как центростремительное пространство семантики глагольно-предложных сочетаний  $\rightarrow()$  (to put into, to walk back, to let in, to resume with) и центробежное  $()\rightarrow$  (to put out of, to walk away, to let out, to extend through).

В векторном пространстве глагольно-предложных сочетаний, которое составляют векторные глаголы и векторные предлоги, при условии корреляции с одним семантическим ориентиром:

1) не меняется направленность глагольных и предложных векторов, но происходит их сочетание и дополнение друг друга (to come into, to go out);

2) в ряде случаев происходит нейтрализация глагольного вектора при актуализации качества протекания действия (“to buy off somebody”, разнонаправленность векторов устраняется за счет нейтрализации глагольного вектора и реализации значения «качество протекания действия»);

3) нейтрализация глагольного вектора возможна при реализации определенного дейктического

вида глагола, речь о котором пойдет ниже (“The dog is dangerous, come away”, разнонаправленность векторов устраняется за счет нейтрализации глагольного вектора и реализации катафоры).

В английском языке в безвекторном пространстве глагольно-предложных сочетаний, которое отражают безвекторные глаголы и предлоги, значение глагола выражает идею качества протекающего действия, а пространство предлога передает рисунок семантики движения всего сочетания без указания на наличие направленности движения к какому-либо ориентиру или от ориентира (to wonder at, to walk along).

Относительно корреляции с неким ориентиром, при рассмотрении локализации около так называемого действительного «ориентира» или точек (объектов), И.А. Мельчук употребляет термины **локализация** и **ориентация II**. Категорией **локализации** И.А. Мельчук называет такую категорию, элементы которой характеризуют пространственную локализацию некоторого объекта или факта по отношению к данному объекту или (реже) факту в терминах геометрической конфигурации. Довольно близко к категории **локализации** И.А. Мельчук ставит категорию **ориентации II**, грамматики которой характеризуют направление развертывания данного события по отношению к данному объекту. **Ориентация II** выражается при обозначении объекта, указывая, как именно характеризуемый процесс ориентирован по отношению к этому объекту («класть что-либо под стол – в стол – на стол») [4, с. 52, 58].

В отношении динамической корреляции с действительной точкой отсчета И.А. Мельчук употребляет термин **ориентация I**, которую он весьма близко ставит к категории дейксиса. И.А. Мельчук понимает под категорией **ориентации I** такую категорию, элементы которой характеризуют направление развертывания данного события по отношению к говорящему [4, с. 55].

Своеобразным «ориентиром», точкой отсчета ситуации, может являться действие, то есть действующее лицо, место и время события, а также время говорящего [5, с. 25].

На основании очевидных фактов существования некоего ориентира при пространственной или временной ориентации, а также обязательной или факультативной валентной связи языковых единиц с пространственным или временным определителем, мы вводим понятие **семантического ориентира**. **Семантический ориентир** – это

предмет, лицо, место или время (явление, событие), которые отражаются в семантическом пространстве глагольно-предложного сочетания и предложения, и относительно которых развивается ситуация. При направленности семантического вектора к семантическому ориентиру или от него, реализуется центростремительный или центробежный характер языковых единиц и предложения в целом. Безвекторное пространственное отношение выражается в том случае, когда взаимоотношения между семантическим ориентиром и действием (признаком), отраженные в семантическом пространстве, проходят по типу «трасса движения».

В семантическом пространстве предложения отражается один или несколько семантических ориентиров, относительно которых проходит действие.

Возьмем для примера предлог “after”, имплицитный в предложном семантическом пространстве направление движения к семантическому ориентиру. С помощью данного предлога меняется безвекторное значение глагола “to be”, то есть вносится определенный вектор в его семантику:

I think you’re after buying the stuff yourself [10, с.25]. (Я думаю, вы сами хотите купить эту штуку).

В данном предложении эксплицированы два лица: говорящий “I” и слушающий “you”. Семантическим ориентиром служит предложное косвенное дополнение “buying the stuff yourself”, то есть, предполагаемое намерение слушающего. В глагольно-предложном сочетании “are after” с вектором, направленным на семантический ориентир “buying the stuff yourself”, актуализируется центростремительное значение, которое можно обозначить знаком  $\rightarrow()$ . Полная схема будет выглядеть следующим образом:

$() (to be) + \rightarrow | (after) = \rightarrow () (to be after)$ .

В данном ниже примере временной и пространственный моменты тесно переплетаются между собой при характеристике семантического ориентира:

It’s six o’clock and the train is leaving in five minutes. I am afraid we are behind. (Шесть часов, а поезд отправляется через пять минут. Боюсь, мы опоздали.). (Прим. авт.).

Общим семантическим ориентиром для двух предложений является “the train”, благодаря которому организуется связь времени «отправления» с пространством, то есть «тем локумом, где совершается посадка пассажиров». Во втором

предложении актуализируется центробежность действия субъектов “we” по отношению к тому месту, где находился ранее поезд, и по отношению ко времени отправки поезда, то есть при корреляции с семантическим ориентиром, что схематично можно представить следующим образом:

() (to be) + ← | (behind) = ← () (to be behind)

Все разнообразные синтаксические связи сводятся к единой семантической основе, а именно – к наличию в значении языковых единиц указательного компонента, то есть свернутого (скрыто выраженного) сообщения о том, что нечто будет названо далее (катафора) или уже было названо ранее (анафора) [2, с. 66–83].

Глаголы, значения которых связывают отображаемую ситуацию с прошлым, предыдущим, мы называли **анафорическими** глаголами, а глаголы, значения которых связывают отображаемую ситуацию с будущим, последующим – **катафорическими**.

У глаголов с **анафорическим семантическим пространством** субъект действия выражает отношение к прежнему месту действия или отрезку времени, испытывает прежнее состояние или придерживается прежнего мнения.

У глаголов с **катафорическим семантическим пространством** субъект действия выражает отношение к новому месту действия или отрезку времени, испытывает новое состояние или приобретает новое мнение.

Например, анафорический глагол “remain” чаще, чем катафорический глагол “stay”, может имплицировать то, что субъект продолжает находиться в каком-то месте (прежнее место) после того, как другие это место оставили. Семантика глагола “stay” указывает обычно на наличие определенного состояния, а “remain” – на то, что оно продолжается, что предшествующее состояние не отличается от данного, «текущего» состояния.

Глагол “tarry” мы определяем как глагол с катафорическим семантическим пространством, поскольку в семантическом пространстве данного глагола субъект действия выражает отношение к последующему, новому отрезку времени: указывает на активное желание остаться, порожденное интересом к чему-либо, ожиданием чего-либо, необходимостью закончить что-либо начатое и так далее. Например: “We tarried at the station for the arrival of the train”. В анафорическом семантическом пространстве глагола “linger” субъект действия выражает отношение к прежнему

му отрезку или моменту времени: с помощью глагола подчеркивает не столько желание или необходимость задержаться где-либо, сколько отсутствие отчетливого желания двинуться дальше, уйти откуда-либо. Например: “She decided not to enter immediately, and lingered in the corridor for some time” (Прим. авт.).

Анафорическое и катафорическое семантическое пространство могут выражать не только глаголы, но и другие языковые единицы.

Например, семантика прилагательного “clumsy” передает соответствие внешней форме предмета или живого существа его природному, постоянному свойству (элемент **анафоры**): “He was rather heavy and clumsy, clumsy in shape and build”. Семантика синонима “awkward” обычно указывает не на постоянное свойство человека, а на его временное состояние, отсутствие ловкости и гибкости в движениях человека в определенный момент времени, когда человек или животное, допустим, попадает в непривычные для себя условия, и предполагает появление ловкости в другой момент времени в привычных условиях (элемент **катафоры**). Например:

For so well-built a girl Dixon thought she moved awkwardly [9, с. 60]. (Диксон подумал, что для такой хорошо сложенной девушки она двигалась неуклюже).

При сопоставлении английских частиц “yet” и “still” наблюдается отражение анафорического семантического пространства частицей “still” и катафорического семантического пространства частицей “yet”.

Семантика частицы “yet” подчеркивает идею того, что при уже имеющемся результате, в определенной ситуации появляется возможность осуществления перехода от прежнего момента времени к последующему. В неправильно составленном предложении \**“I remember that you used to be fond of water sports. Are you yet?”* [8, с. 297] нет намерения в осуществлении такого перехода, поскольку говорящий желает получить информацию, касающуюся старых пристрастий и интересов собеседника.

При рассмотрении семантического пространства глагола, мы пришли к выводу, что векторность и безвекторность, предшествование и последование являются выражением определенного глагольного вида.

Исходя из наиболее общего деления глаголов относительно грамматической структуры языка,

в английском языке выделяется два видовых подкласса глаголов, которые содержат многочисленные аспектуальные группы в качестве микрокомпонентного набора. Основанием для такого деления служит отношение глагольной семантики к идее процессуального предела, то есть некой границы, за пределами которой процесс, выраженный глаголом или имплицированный в его семантике, прерывается или просто не существует [1, с. 91–92].

Семантический вид раскрывает внутренний характер процесса, выраженный глаголом. Глагольный вид представляет процесс как длительный, повторяющийся, завершённый, незавершённый, мгновенный, начальный, избыточный, недостаточный и другое. Некоторые из этих аспектуальных значений являются неотъемлемой основой определенных подгрупп английских глаголов [1, с. 91].

Мы считаем необходимым дополнить данные аспектуальные группы двумя другими и обозначить **направительный** вид и **дейктический** вид глагола.

**Направительный** вид делит глаголы на **векторные** и **безвекторные**, **дейктический** вид – на **анафорические** и **катафорические**.

Несмотря на то, что дейксис, как способ номинации, возникает в процессе коммуникации в рамках определенной речевой ситуации, такие компоненты типичной речевой ситуации, как участники, место, время закрепляются в системных значениях слова как единицы словарного состава [6, с. 8].

В определенном семантическом пространстве глагола субъект действия может выражать отношение к прежнему месту действия или отрезку времени, а также испытывать прежнее состояние. В таких случаях мы говорим о дейктическом виде глагола с указанием на предшествование.

В другом семантическом пространстве глагола субъект действия может выражать отношение к новому месту действия или отрезку времени, испытывать новое состояние или приобретать новое мнение. Следовательно, в данном случае, глагол имеет дейктический вид с указанием на последование.

Некоторые лингвисты выражают такое мнение, что в основе отличия одной синонимичной глагольной единицы от другой, а также в основе оппозиции по немаркированности/ маркированности, лежат особенности глагольного вида. За рубежом лингвист Тобин [7], например, счита-

ет, что в основе такой оппозиции находятся немаркированный процесс и маркированный результат. В нашей работе мы связываем немаркированный процесс с анафорическим семантическим пространством языковой единицы, то есть с дейктическим видом с указанием на предшествование. Маркированный результат относится нами к катафорическому семантическому пространству, то есть к дейктическому виду с указанием на возможное последование.

Мы считаем, что при рассмотрении определенного глагольного вида, нельзя ограничиваться понятиями процесса и результата. Дейктический глагольный вид следует понимать шире, а именно как указание на предшествование и последование.

Например, в выражениях типа “make a deep impression” реализуется устремленность действия на результат, но необходимо заметить следующий коннотационный момент: некое лицо, на которое направлено действие, испытывает нечто новое, находится в ином состоянии, его прежние впечатления отличаются от новых и так далее. Семантика глагола “make” (дейктический вид с указанием на последование) в предложении “Summer is making” («Наступает лето») передает нацеленность действия не на результат, а на переход от прежнего временного интервала к последующему.

Глагол “do” (дейктический вид глагола с указанием на предшествование) в выражениях “do dishes”, “do floors”, “do the beds”, “do the room” и других, обозначает процесс, то есть действие, производимое не по созданию нового объекта, а по преобразованию прежнего объекта.

Направительный вид глагола подразделяется нами на центробежный и центростремительный. В основе данного вида лежат: предел (начало и конец), стремление к достижению предела и направленность вектора относительно глагольного ядра.

Начало и конец, являясь видовыми разновидностями предела, пронизывают всю аспектологию. Они являются кардинальными аспектуальными семами [3, с. 6].

Глаголы начала могут иметь направительный вид как центробежного, так и центростремительного характера, в зависимости от направления вектора относительно глагольного ядра: “to start” – центробежный глагол, “to appear” – центростремительный, “to create” – центростремительный, “to produce” – центробежный, “to enlarge” – центробежный, “to form” – центростремительный и так далее.

Направительный центробежный и центроостремительный вид могут иметь также и глаголы конца. Например: “to finish” – центроостремительный глагол, “to leave” – центробежный, “to retire” – центробежный, “to consume” – центроостремительный, “to lose” – центробежный и так далее.

#### Библиографический список

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2000. – 381 с.
2. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка: Учебное пособие для филологического факультета. – М.: МПГУ, 2001. – 105 с.
3. Давыденко Л.Н. Лексические и синтаксические средства выражения начала и конца глагольного действия в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982. – 16 с.
4. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Т. II. Ч. 2: Морфологические значения. – М.; Вена, 1998. – 544 с.
5. Морозов В.Э. Вид глагола. Таксис и точки отсчета // Семантика языковых единиц. Доклады VI Международной конференции. Т. II. – М., 1998. – С. 24–26.
6. Шматова В.И. Дейксис в системе глагола современного английского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1976. – 23 с.
7. Tobin Yishai. Aspect in the English Verb: Process and Result in Language. English. – London; N.Y.: Longman, 1993. – 398 p.
8. Heaton J.B., Turton N.D. Longman Dictionary of Common Errors. – М.: Русский язык, 1991. – 297 с.
9. Amis Kingsley. Lucky Jim. – Moscow: “Tsitadel”, 2002. – 302 p.
10. Dahl Roald. You Never Know... – Moscow: “Tsitadel”, 2001. – 208 p.
11. Wilson Colin. The Mind Parasites. – Moscow: Raduga Publishers, 1986. – 331 p.

УДК 651.926.82.035

З.В. Сидоровская

### ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПЕРЕВОДАХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ (на материале переводов песни П.-Ж. Беранже «Jacques» на русский и английский языки)

*Данная статья представляет собой анализ поэтического произведения французского автора и его переводов на русский и английский языки, которые содержат черты культуры этноса, на языке которого они выполнены, и отражают национальную картину мира переводчика.*

**Ключевые слова:** перевод, поэтический текст, культура, картина мира, понятие, транслировать.

«Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин», – полагал Н.А. Бердяев [2, с. 23]. Важнейшим фактором, определяющим национальную самобытность, является национальная культура: «совокупность материальных и духовных ценностей нации, а также используемых способов взаимодействия с природой и другими нациями». «Национальная культура проявляется в специфике и своеобразии интересов и мышления представителей той или иной нации, их бытовых и жизненных стереотипах, моральных нормах, а также в схемах межличностного и межгруппового поведения членов этнических общностей» [3, с. 39]. Национальная

культура влияет на формирование «этнической картины мира», под которой известный исследователь С.В. Лурье понимает призму, сквозь которую человек смотрит на мир, где должен действовать; как основную парадигму, определяющую возможность и условия действия человека в мире, вокруг которой выстраиваются в его сознании вся структура бытия [4, с. 221]. Этническая картина мира отражается в языке, формируется языковая картина мира, представляющая совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа [5, с. 5]. Любое художественное произведение отражает картину мира его автора. Переводы художественных произведений, особенно поэтических, неизбежно подвергаются влиянию кар-

тины мира их переводчиков, по причине её обусловленности языком и культурой нации.

Ниже будет рассмотрено поэтическое произведение французского поэта-песенника П.-Ж. Беранже и его переводы на русский и английский языки. Песня П.-Ж. Беранже «Jacques» написана в начале XIX века, англоязычный перевод выполнен в середине того же века, русскоязычные переводы датируются XIX и XX веками. Название песни сохранено в английском варианте, в одном из русскоязычных переводов название также передано дословно, однако во втором переводе В. Курочкина название изменено и передано как «Сон бедняка». Французское название песни даёт понять, что в произведении речь идёт о человеке по имени Жак, это имя является одним из типичных французских имён. Название одного из русскоязычных переводов обобщает тему произведения. Стихотворение посвящено не конкретному человеку, а обобщённому образу всех бедняков. Вторая составляющая названия понятие «сон» конкретизирует тему стихотворения. Становится понятно, что стихотворение посвящено сну бедняка, однако, что это за сон, можно узнать, только прочитав произведение до конца.

Стихотворение написано от лица жены Жака, которая будит своего мужа, так как приехал судебный исполнитель, который «рыщет» по деревне, сопровождаемый сторожем, охраняющим урожай, и собирает налоги. В английском варианте произведения французские реалии *huissier* (судебный исполнитель) и *messier* (сторож, охраняющий урожай) заменяются на английские: *agent* (шпион) и *bailiff* (судебный пристав, который собирал налог от имени лендлорда, помещика, который владел землёй). Концепты, содержащие в себе понятия о лицах, которые собирают налог с крестьян в XIX веке, переданы различными лексическими единицами. В картине мира обывателя суровой Викторианской Англии привычным является понятие шпион, тогда как лексемы, выражающей такую реалию, как сторож, охраняющий урожай, возможно и не было. В русском переводе XIX века собирающие налог переданы общим понятием «власти».

Власти наехали в наше село,

Требуют подати... время пришло...

В канве русского перевода произведения встречаются такие лексические единицы, как «село», «подать», которые являются экспонентами русских реалий. Подушная подать была отме-

нена в России только в 1889–1896 годах. Перевод был выполнен в середине XIX века, именно поэтому переводчик не удовлетворяется эквивалентным французской лексической единице переводом «налог». В другом русскоязычном переводе советского периода также появляются реалии, свойственные русскому этносу: «подать», «судейский», «сборщик».

В следующей строфе упоминается французское имя Реми, имя старика, у которого конфисковали его товары ещё до рассвета. В английском варианте данная строфа передана дословно, в одной из русских интерпретаций (советского времени) французский персонаж сохраняется, однако у него не просто отбирают имущество: «Всё с молотка уже прошло у старого Реми в счёт долга». Влияние русских общественных устоев на перевод очевидно. В России можно было продавать имущество должников на аукционе. В переводе XIX века французское имя не сохраняется, заменяется на нейтральное понятие «сосед», что способствует обобщению событий, описываемых в произведении. Введение паремических выражений, свойственных русской культуре: «не к добру», «до нитки» способствует трансляции французского поэтического произведения в русскую культуру.

Следующая строфа начинается восклицанием жены бедного Жака: «Pas un sou!». Дословно данное восклицание переводится как «ни одного су». «Су» – это монета в пять сантимов, существовавшая в эпоху написания песни. В современном мире данная лексическая единица часто употребляется французским этносом для передачи концепта «деньги». В английском варианте переводчик прибегает к обобщению понятия: «No money!» (Нет денег!). Французская денежная единица не упоминается, а передаётся обобщённым понятием «деньги», что способствует нейтрализации произведения, обобщению происходящих событий. Поэтическое произведение теряет черты принадлежности к французской культуре. В одном из русскоязычных переводов (перевод Валентина Дмитриева, начало XX века) денежная единица передана экспонентом русского слова, означающего самую маленькую денежную единицу прошлого: «Нет ни гроша...». По словарю Даля: «грош – две копейки, медный двукопеечник; с переложения счета на серебро, название это выходит из употребления, как и деньга, полушка.» В данный момент слово «грош» в пе-

реносном значении означает «мелочь», «ничто». В XX веке (время выполнения перевода) денежная единица «грош» выходит из употребления. Переводчик употребляет выражение: «Нет ни гроша!» в переносном смысле, но при этом транслируя произведение в свою культуру, так как данное выражение является привычным и понятным только носителям русского языка. В этой же строфе появляется понятие *король* – *roi (m)*: «Si le roi pouvait attendre!» (если бы король мог ждать!), – восклицает жена бедного Жака. В английском переводе данное понятие находит соответствующий коррелят *king*, в русском переводе начала 20 века – *король*. Однако в переводе В. Курочкина XIX века, данное понятие, не свойственное русской культуре, не упоминается. Смысл строки франкоязычного произведения, приведённой выше передан обобщённо: «Ах! Если б ждать эти люди умели!...»

В четвёртой строфе подлинника встречается старая французская земельная мера арпан: «On compte avec cette mesure, un quart d'argent...» (С этой лачугой получается четверть арпана). В англоязычном переводе французская реалия передана обобщённо: «scrap of ground» (клочок земли). В строфе говорится о том, что земля, принадлежащая этой семье, унавожена нищетой, а урожай собран ростовщиком. Очень близко передана строфа в русскоязычном варианте советского времени:

Как дорого – помещик знает –  
Мы платим за участок свой!  
Он унавожен нищетой,  
А урожай лихва снимает!

Однако в переводе появляются реалии, свойственные русской культуре, такие как, *помещик* (землевладелец, владеющий поместьем, вотчинник в России конца XV – начала XX веков), устаревшее слово *лихва* (прибыль, процент с отданного займа капитала), которые русифицируют произведение. Русский перевод XIX века является вольным, пропитанным русским духом:

Нет ничего у нас! Раньше все взято...  
Даже с кормилицы нивы родной,  
Вспаханной горькою нашей нуждой,  
Собран весь хлеб для корысти проклятой.

Исконно русские концепты *нива*, *кормилица* не имеют эквивалентов в иностранных языках. Земля издревле кормила русского крестьянина, поэтому называли её ласково, с любовью: «родная», «кормилица». Выражения из последующих строф: «сбудь за бесценок», «с голоду еле сто-

ишь на ногах», не имеющие коррелятов в подлиннике, способствуют трансляции произведения в русскую культуру.

Английский вариант строфы довольно точно передаёт лексическое наполнение подлинника, что свидетельствует о родственности европейских языков и культур.

В следующей строфе жена Жака восклицает: «Beaucoup de peine et peu de lucre!» (много горя и мало дохода). Перевод данной строфы заслуживает внимания в иноязычных текстах. В англоязычном переводе строфа передана как: «Much pain and little comfort knowing». В данном контексте слово *comfort* может быть переведено, как «комфорт, удобства», «содействие, поддержка, помощь», «отдых, расслабление». Скорее всего концепт *comfort* для англичан включает все эти понятия, но ни одно из них не связано с понятием *доход*, употреблённом в подлиннике. В одном из русскоязычных переводов (XX век): «Один лишь труд, но мало пищи...» Перевод XIX века: «Вечно работа и вечно невзгода!» Таким образом, ни в одном из переводов речь о доходе не идёт. Данное понятие в подлиннике подтверждает общепринятое мнение о французах, как о рационалистах и экономных людях, умеющих считать деньги. Английский этнос характеризуется стремлением к комфорту и отдыху, тогда как для русского этноса первоочередное значение имеет пища.

Следующие строки: «Tout ce qui nourrit est si cher! Et le sel aussi, notre sucre!» (всё что кормит, так дорого, и соль тоже, наш сахар – дословный перевод) свидетельствуют о том, что во Франции XIX века цены на соль были высоки. В других странах соль также стоила очень дорого, поэтому каждый переводчик передал эту мысль посредством своего языка. «Good strengthening food so dear is growing. And salt, the poor man's sugar too.» «Все, что нам нужно, все дорого – страх! Самая соль – этот сахар народа,» – Василий Курочкин XIX век. «Фунт соли дорог чересчур, а соль ведь это сахар нищих», – В. Дмитриев XX век. В последнем переводе встречается старорусская мера веса «фунт» (0,41 кг). Раньше сахар и соль на Руси продавались фунтами. Вместе с другими старорусскими мерами веса, фунт был отменён в России в 1924 году. В. Дмитриев, переводивший песню в середине XX века, невольно транслирует французскую песню в русскую культуру досоветских времён. Далее в данном переводе встречается устаревшее слово «скры-



ня» (по словарю Ушакова – ларец, короб): «На две-три мыши больше в скрыне». Данная лексическая единица также придаёт переводу оттенок старинности.

Последняя строфа французского произведения представляет собой слова автора: жена Жака зовёт его напрасно, он испустил дух; для тех, кто изнурён работой, смерть – это «мягкая подушка» (дословный перевод). И автор просит простых людей помолиться о жене Жака. Английский вариант лексически близок к подлиннику. Однако английский автор обращается к добрым христианам с просьбой помолиться за жену Жака: «Good Christians, pray for his poor wife!» Это свидетельствует о культе религии в Англии эпохи королевы Виктории. Русскоязычный перевод XIX века также характеризуется высокой набожностью. Часто встречаются обращения к богу:

Господи!.. Входят... Но ты... без участия  
Смотришь... ты бледен... как страшен твой взор!  
Боже! недаром стонал он вечно!

В последней строфе:

Братья, молитесь за мать и сироток!

Для русского религиозного общества XIX века характерны обращения к людям, свойственные скорее священнослужителям: братья, сёстры.

В переводе, выполненном в советское время упоминание Бога, обращения к высшим силам, религиозные обращения не встречаются, что обусловлено эпохой выполнения перевода. В советское время церковь была официально запрещена, поэтому переводчик не осмелился либо не захотел по идеологическим соображениям упоминать имя Бога и употреблять религиозные обращения. Последние строки: «Те, кто измучены нуждой, лишь в смерти обретут покой! О, кто сироток пожалеет!» Однако в обоих русских переводах речь идёт о сиротах. Во французской песне говорится лишь о жене Жака и ни слова о детях. Видимо, проблема сиротства в России XIX и XX веков была очень актуальной, поэтому перевод-

чики вводят в канву произведения новых персонажей: детей бедняка.

Проведённый анализ показал, что английский перевод является самым близким к оригиналу, однако некоторые реалии, свойственные французской культуре, заменяются на аналогичные англоязычные. Концепты, важные для французского этноса, переданы экспонентами концептов, имеющих значение для англичан. Два русскоязычных перевода насыщены понятиями, свойственными русской культуре. Перевод XIX века лишает произведение французского духа, обобщая тему песни и вводя в канву произведения русские паремические выражения, религиозные обращения, русифицирует песню французского автора. Перевод советских времён сохраняет французские имена, но, использование устаревших слов и выражений, свойственных русской культуре XIX века, русифицирует произведение, а полное элиминирование религиозной тематики отражает советскую эпоху. Таким образом, каждый перевод, независимо от воли переводчика, несёт черты своей культуры и эпохи его выполнения.

#### Библиографический список

1. *Беранже Пьер-Жан*. Избранное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 265 с.
2. *Бердяев Н.А.* Судьба России. – М.: МГУ, 1990. – 490 с.
3. *Галустова О.В.* Этнопсихология: Конспект лекций. – М.: Приор-издат, 2005. – 160 с.
4. *Лурье С.В.* Историческая этнология. – М.: Аспект-пресс, 1998. – 445 с.
5. *Попова З.Д.* Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2003. – 60 с.
6. *Béranger. Oeuvres choisies.* – М.: Прогресс, 1980. – 421 с.
7. *Pierre-Jean de Béranger, selected and translated by William Anderson Lyrical Poems.* – Edinburgh: Sutherland & KNOX, 1847. – 218 с.

## МИР ЭМОЦИЙ В ПОЭЗИИ А.А. ФЕТА

*В статье уделено внимание изучению лексики, номинирующей первичные и вторичные эмоции в поэзии А.А. Фета, рассмотрена структура концепта, выявлены концепты, наиболее значимые для творчества лирика. Проведен анализ стихотворных текстов поэта, на основе которых автор осуществляет классификацию эмоций с учетом разных семантических признаков.*

**Ключевые слова:** эмоции, первичные и вторичные эмоции, концепт, структура концепта, А.А. Фет

Эмоциональные состояния издавна привлекали к себе внимание ученых, однако психология эмоций является одной из областей науки, в которой существуют серьезные терминологические трудности. В современной психологии эмоций предлагается множество самых разнообразных определений понятия «эмоция». Единственное положение, в котором сходятся почти все теоретики, состоит в том, что этот термин не имеет никакого общепринятого определения [4, с. 50]. Как отмечает К. Изард, психология сравнительно недавно обратилась к серьезному исследованию проблемы эмоций, в отношении которых существуют самые разные мнения. Некоторые исследователи утверждают, что эмоции никак не связаны с поведением, но есть и противоположный подход, на основе которого считается, что эмоции составляют первичную мотивационную систему человека [3, с. 38–39].

Ключом к изучению человеческих эмоций, по мнению В.И. Шаховского, является язык, который «номинирует эмоции, выражает их, описывает, имитирует, категоризирует, классифицирует, структурирует, комментирует, изобретает искренние и неискренние средства для их экспликации / импликации, для манифестации и сокрытия, предлагает средства для языкового манипулирования и моделирования соответствующих эмоций. Именно язык формирует эмоциональную картину мира представителей той или иной лингвокультуры. Эмоции мотивируют когницию; эмоции порождаются особыми ситуациями, но и сами порождают определенные ситуации. Они неотрывны от языка, их можно и нужно изучать с помощью языка, и именно язык является и объектом, и инструментом изучения эмоций» [7, с. 3–4].

В данной статье делается попытка описать языковленные первичные и вторичные эмоции, объективированные в поэтическом наследии А.А. Фета [6]. Интерес к поэтическим текстам вызван тем, что, как считает И.В. Быдина, для по-

этического слова характерно увеличение «удельного веса» эмотивной доли, под которой автор понимает часть лексического значения, которая «отвечает» за языковую манифестацию или вызывание эмоций и эмоционального отношения. При восприятии подобного слова главным оказывается его эмотивное содержание, поскольку поэт стремится эмоционально воздействовать на читателя [2, с. 224–225].

В своем исследовании мы основываемся на работе М.Л. Бутовской [1], которая вслед за Дарвином и другими учеными выделяет первичные и вторичные эмоции. К первичным, или базовым, эмоциям ученый относит те, которые появляются уже в первые месяцы жизни и которые присутствуют в репертуаре всех без исключения человеческих культур (положительные – радость / счастье, интерес / удивление, отрицательные – гнев, грусть, страх и отвращение). Вторичные эмоции появляются позднее и связаны с формированием самосознания и усвоением культурных правил и стандартов поведения. В современной литературе к вторичным эмоциям относят эмпатию, смущение, зависть, стыд, гордость, чувство вины и любовь [1, с. 177–178, 189].

В целом концептосфера «Эмоциональный опыт человека» включает в себя 13 концептов: «вина», «гнев», «гордость», «грусть», «зависть», «интерес», «любовь», «отвращение», «радость», «страх», «смущение», «стыд» и «сочувствие».

Структура любого концепта может быть представлена концептуальным маркером – языковой единицей, используемой при необходимости называть концепт, ядерной части, окружающей маркер, и периферии [5, с. 5]. На роль маркера концепта подходят слова, соответствующие прямым номинациям эмоций (напр., *гнев, грусть, любовь, радость, страх, стыд*). Синонимы концептуального маркера образуют ядерную зону парадигмы, например, ядро концепта «гнев» составляют синонимы *досада, злоба, негодование*. Перифе-

рию концептов образуют группы производных и непроизводных лексем разных частей речи, имеющих словообразовательные связи с прямыми и синонимичными наименованиями эмоций (*запуганность, стыдливость, счастливцев; веселый, грустный, завидный; блаженствовать, восхищать, гневить; отрадно, радостно, страшно*); многозначные слова разных частей речи, имеющие производные переносные значения, передающие эмоциональные состояния (*золотой 'счастливый', сладкий 'доставляющий удовольствие'; праздник 'радость', сладость 'наслаждение'; вздохнуть 'грустить'*); сложные лексемы, одна из частей которых связана словообразовательными отношениями с прямыми или синонимичными номинациями эмоций (*безумно-счастливый, грустно-небрежный, бешено-игривый, блаженно-равнодушный*).

Всего в стихотворениях А.А. Фета нами было выявлено 195 слов, вербализующих первичные и вторичные эмоции. Наибольшим лексемным разнообразием отличаются концепты «радость» (42 лексемы), «любовь» (33 лексемы) и «грусть» (31 лексема). Менее важным для творчества поэта является концепт «зависть», объективированный тремя словами, а концепт «отвращение» представлен только одним единичным именем прилагательным *противный*.

Отметим, что к высокочастотной лексике относятся 14 лексем, или 7,2% от общего числа анализируемых слов. Представим их в порядке убывания частотности: *любить* (82 словоупотребления), *любовь* (72 с/у), *счастье* (64 с/у), *радость* (25 с/у), *нежный* (23 с/у), *страсть* (21 с/у), *восторг* (20 с/у), *рад* (20 с/у), *тоска* (19 с/у), *бояться* (19 с/у), *блаженный* (17 с/у), *сладко* (17 с/у), *печаль* (17 с/у) и *сладкий* (15 с/у). Слой частотной лексики составляют 40 лексем, или 20,5%; низко-частотная лексика включает 141 слово, или 72,3%. В целом в поэзии Фета больше лексем, называющих положительные эмоции, и значительно выше суммарная частотность таких слов.

Анализ поэтических текстов позволяет нам классифицировать эмоции по разным семантическим признакам. С одной стороны, эмоции безграничны: *я понял те слезы, я понял те муки <...> где внемлешь, что радость не знает предела, где веришь, что счастьем не будет конца* (с. 136); *и душою подкупленной веришь, что, как мир, бесконечна любовь* (с. 89), с другой, — чувства конечны: *отзвучала последняя нежная лас-*

*ка* (с. 225); *и за тебя, звезда и роза, закат любви благословлять* (с. 89).

Эмоции в лирике автора приобретают временную протяженность (от самого маленького промежутка до отрезка длиной в несколько лет): *я жду, нельзя ли превозмочь твоей холодности, подметить миг участия* (с. 219); *это все я, поэт-чародей, расточу за мгновение ласки* (с. 262); *годы страсти, годы спора пронесли вдруг* (с. 161); *в пору любви, мечты, свободы, в мерцаньи розового дня язык душевной непогоды был непонятен для меня* (с. 223). Нередко чувства относятся к прошлому: *встает ласкательно и дружно бывшее счастье и печаль* (с. 228); *ожившая память не сесте к прошедшей тоске и веселью* (с. 115); *прежнего счастья, конечно, уже не видать* (с. 71).

Эмоциональные состояния имеют температурную характеристику: *на сердце жар любви, и трепет, и печаль* (с. 44); *в нем слышен жар любви, в нем жажда идеала* (с. 187); *дохнет тепло любви* (с. 44); *тепло участия пропало и на душе ее зима* (с. 271).

Чувства могут иметь разные способы вербализации: *у любви есть слова, те слова не умрут* (с. 54); *младенческой ласки доступен мне лепет* (с. 116); *я помню, вспоминаю язык любви, цветов, ночных страстей* (с. 54); *страстей твоих так звонок родной язык* (с. 210).

Часто в поэзии А.А. Фета эмоции олицетворяются: *бывалое горе уснуло в груди* (с. 213); *окна в решетках и сумрачны лица, злоба глядит ненавистно на брата* (с. 53); *живет восторг на блекнувших устах* (с. 74); *молчит стыдливая печаль* (с. 62); *к себе зазывала любовь и блеском и страстью пахучей* (с. 260). Чувства приобретают мимическое и физиологическое проявление: *в этих звуках на жаркие слезы твои кротко светит улыбка любви* (с. 127); *твои агатовые глазки с улыбкой радости и ласки порою смотрят на меня* (с. 236); *улыбка томительной скуки среди общей веселия жажды* (с. 120); *дыша порывисто, один, никем не зримый, досады и стыда румянами палимый* (с. 41). Нередко эмоциональные состояния сопровождаются слезами: *поведает заря, что минул день ненастья, — былинки не найдешь и не найдешь листа, чтобы не плакал он и не сиял от счастья* (с. 67); *и во сне только любит и любит, и от счастья плачет и спит* (с. 82); *так тихо, будто ночь сама подслушать хочет рыдания любви* (с. 232). Подобно птицам, чувства имеют крылья: *и духа злобы над*

душой я слышу тяжкое **крыло** (с. 223); но, если на **крылах гордыни**, познать дерзаешь ты, как бог, не занеси же в мир святыни своих невольничьих тревог (с. 58).

Эмоцией можно проникнуться, она овладевает человеком, заполняет его, приводит к состоянию душевного подъема: *позволь мне моей нераздельной любовью*, забыв все на свете, **дышать** (с. 139); в дальний путь душа лететь готова, не трепетом, а **радостью объята** (с. 229); кругом гудят леса, грохочет гром, и в блеске огней гляжу я снизу, когда, **испугом обуян**, на скалы мечет океан твою серебряную ризу (с. 66); **окрыленный восторгом**, не лгу (с. 277). При этом эмоции могут иметь разную степень проявления и не всегда бывают явными: **радость сияла**, чиста безупречно (с. 53); но перед ним туда навек закрыта дверь, где **радость теплится** страданья (с. 258); так **теплится счастье** далеко, так холоден ближний, родимый приют (с. 278); лишь **тайная тоска** в душе осиротелой (с. 64).

Чувства входят в определенный круг психических явлений: *необъятный, непонятный, благоговенный, благодатный мир любви* передо мной (с. 248); *стремлюсь душою в блаженный мир любви, добра и красоты* (с. 251). Они могут служить объектом для достижения, поиска, в связи с чем переходят в разряд ценных явлений: **счастья ищем** мы земного не у людей (с. 131); скажи, не я ль на первые воззванья страстей в ответ **искал блаженств** (с. 210); со взором сладострастья, в тебе последнего **участья искать**, страдалец обречен (с. 47); ступенями к томительному счастью не меньше я, **чем счастьем, дорожу** (с. 276); **своей тоской**, как счастьем, **дорожу** (с. 128).

Эмоции оказывают не только положительное, но и негативное влияние на жизнь человека: *судьба тебя тоской несправедливой истерзала* (с. 187); *пропаду я от тоски и лени* (с. 88); *со страстей рехнуся я* (с. 111); *пусть умру я, распевая, от восторгов* и усилья (с. 273); ах, **любовь** только губит нас, девушек! (с. 168). Порой благородные

чувства сопровождаются обманом: *иль эта страсть* больная **солгала** (с. 223); *ты восторгов опасных старался обуздывать ложь* (с. 185). Однако подобные примеры в лирике поэта встречаются редко.

Таким образом, мир эмоций ярко представлен в поэзии А.А. Фета, где эмоциональные состояния часто смешиваются: *странное чувство* какое-то в несколько дней овладело телом моим и душой, целым моим существом: **радость и светлая грусть** (с. 43); *заря, и счастье, и обман*, — как сладки вы душе моей (с. 240); в лице божественном **и горе и испуг** (с. 169); **на душе и стыд, и горе**: как осмелиться богине рассказать свою кручину (с. 172). Разнообразные, порой противоречивые чувства выступают в целых комплексах, что говорит о наличии «сложных» переживаний, испытываемых лирическими героями и о своеобразии поэтической манеры А.А. Фета.

#### Библиографический список

1. Бутовская М.Л. Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные коммуникации человека). — М.: Научный мир, 2004. — 440 с.
2. Быдина И.В. Поэтический текст как мотивный тип текста // Язык и эмоции: сб. науч. тр. / ВГПУ. — Волгоград: Перемена, 1995. — С. 220–232.
3. Изард К. Психология эмоций / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999, — 464 с.: ил.
4. Люсин Д.В. Эмпирический анализ категоризации эмоций // Вопросы психологии. — 1999. — №2. — С. 50–61.
5. Савенкова Л.Б. Типология языковых единиц и концептуальная парадигма // Славянские языки и культура. Материалы Международной научной конференции. (Тула, 17–19 мая 2007 г.). — Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2007. — С. 3–6.
6. Фет А.А. Сочинения. Стихотворения. Поэмы. Переводы // Сочинения: В 2 т. — М.: Художественная литература, 1982. — Т. 1. — С. 41–278.
7. Шаховский В.И. Лингвистика эмоций // Филологические науки. — 2007. — №5. — С. 3–13.

## ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ В ТЕКСТООБРАЗОВАНИИ

Этимологически слово «местоимение» означает «вместо имени» (имени существительного). Данное толкование отражает по сути роль местоимения в языке. Благодаря огромной сочетаемости местоимение может заменять множество существительных, поэтому местоимение часто встречается в текстах, хотя как класс слов местоимения немногочисленны. Кроме того, местоимения могут использоваться не только вместо существительных, но и числительных и других частей речи. С одной стороны, местоимения не объединены морфологическими категориями или синтаксическими функциями, с другой – образуют отдельный класс слов с особыми значениями.

Рассматривая особенности употребления личных местоимений в тексте и их роль в скреплении элементарных единиц текста, мы обращаемся к теории диктемной организации текста, разработанной М.Я. Блохом.

Функционируя в связном тексте, личные местоимения играют важную роль в скреплении элементарных единиц текста, которые получили название «диктема» (от лат. dico, dixi, dictum – говорю, высказываю).

В диктеме, через составляющие её предложения, выявляются четыре важнейших функционально-знаковых аспекта речи: номинация, предикация, тематизация и стилизация [3, с. 61–63].

А.И. Смирницкий считает, что вряд ли нужно подробно доказывать нелогичность и непоследовательность понимания местоимений, основывающегося лишь на этимологии термина *pronoun*. Таким образом, если слова *this*, *my* относятся не к местоимениям, а к прилагательным на том основании, что они замещают не существительное, а прилагательное, то не ясно, почему слова *I*, *me*, выполняющие ту же функцию, что и существительные, следует, тем не менее, относить не к существительным, а к особому разряду слов – местоимениям. Если относить *my* к прилагательным и быть последовательным, то по тем же самым соображениям *I* должно быть отнесено к существительным.

Указание – основная функция местоимений. Местоимения только косвенно указывают на уже названный ранее предмет (*My sister works in a hospital; she is a surgeon*), но они не передают

новой содержательной информации. Это общее указывающее значение представляет собой основание для объединения разнородных по морфологическим и синтаксическим свойствам местоимений в единую часть речи. Это особая часть речи, включающая слова с абстрактным, отвлеченным значением. В отличие от слов, принадлежащих к другим частям речи, местоимения не называют конкретных предметов или качеств (*a hill, a boy* и *it, he*). Поэтому значение местоимений является относительным: оно по-разному конкретизируется в разных контекстах, в определенной речевой ситуации, где уточняется, к какому именно предмету или качеству местоимение в данном случае относится, или какое слово оно замещает. Например, при употреблении местоимения *I* из контекста ясно, кто именно в данном случае является говорящим лицом; при употреблении *this* – какой предмет, признак имеется в виду.

Термин «личное местоимение» употребляется в узком или широком смысле слова. В узком понимании этим термином обозначаются лишь собственно-личные местоимения типа русских «я», «ты» и т. д., в широком понимании к личным местоимениям могут быть отнесены любые местоимения, способные изменяться по лицам или составлять ряды местоимений, различающихся друг от друга (подобно собственно-личным местоимениям) по указанию на грамматическое лицо.

Проблемы указательных и личных местоимений тесно переплетаются. Личные и указательные местоимения как правило связаны по происхождению. Личным местоимениям (в широком понимании термина), как и указательным, свойственно указание с ориентацией на говорящего (такой особенностью не обладают ни вопросительные, ни неопределенные местоимения). Личные местоимения, как и указательные, объединяются в осложненную систему типов указания на степень удаленности от говорящего. Более того, личные местоимения в данной системе распределяются более стройно, чем указательные: «сфера говорящего» более четко представлена местоимением, обозначающим «я», «сфера собеседника» более четко представлена местоимением, обозначающим «ты». Естественно, что личные местоимения характеризуются также и специфическими, только им свойственными особенностями [6, с. 140–141].

Личные местоимения являются ядром класса местоимений. Личные местоимения, как в именительном, так и в объектном падеже, имеют категорию числа и лица.

Первое лицо относится к говорящему или говорящему и к одному или более людей, *we* (обычно) обозначает говорящего совместно с другим лицом (или с группой лиц), с которым говорящий считает себя связанным. Это может быть: *we = I + you*; *we = I + he*; *we = I + they*.

Второе лицо относится к одному или более людям, к которым обращаются. Третье лицо относится к одному или более другим людям или вещам. В третьем лице единственного числа личные местоимения различаются по родам: мужской – *He*; женский – *She*; и безличное – *it* [15, p. 97].

Личные местоимения первого лица – *I*, *we*, так же как и местоимение второго лица – *you* косвенно замещают существительное, указывая на говорящего (*I*, *we*) или слушающего (*you*). Личные местоимения первого лица замещают и указывают говорящего или слушающего.

Обобщающая заместительная функция местоимений видна из того, что любой член предложения, выраженный местоимением, в том числе и личным местоимением первого и второго лица, проецирует свое значение на некоторый класс или подкласс знаменательных слов и, наоборот, сам служит проекцией общей функции данного класса или подкласса. Для личных местоимений первого и второго лица это свойство, в частности, четко выявляется на примерах конструкций с предложениями и обращениями. Ср.;

*I, your commander, remain wholly ignorant about all these doings! But it's a real pleasure to see you among us, Miss Clara* [2, c. 118].

Рассмотрим функционально-семантические особенности класса местоимений в английском языке. Обзор как отечественной, так и зарубежной литературы показывает, что, как только исследователь отходит от частных вопросов грамматического и лексического своеобразия или особенностей функционирования отдельных разрядов и форм местоимений и обращается к классу английских местоимений в целом, он неизбежно сталкивается с рядом проблем общеязыкового характера.

В основе разных точек зрения на место местоимений в системе частей речи лежат два принципа их выделения и внутренней классификации – семантический и синтаксический. При семанти-

ческом подходе учитывается, прежде всего общий характер семантики местоимений, проявляющийся в том, что они не называют предмета, его свойства, а указывают на них в определенных условиях речи. В соответствии с этим местоимения получают статус самостоятельной части речи. При синтаксическом подходе учитывается, прежде всего, способность местоимений выступать в функции тех или иных членов предложения, и тогда на основании отсутствия собственных, только им присущих функций местоимения распределяются в виде отдельных семантических групп среди других частей речи, выполняющих подобные синтаксические функции.

Так, Х. Глисон считает морфологически неоправданным включение Ч. Фризом некоторых местоимений в класс существительных на основании того, что они могут занимать одинаковые позиции в испытательных рамках, и видит в этом один из недостатков системы Фриза [13, p. 125–126]. Хотя классификация Фриза отражает объективно присущую разряду местоимений функциональную неоднородность, критика Х. Глисона представляется справедливой. Действительно, типичная для дескриптивистов недооценка смысловой стороны неизбежно ведет к установлению границ между классами без учета их семантического единства.

Специфику местоимений М.И. Стеблин-Каменский видел в том, что они выделяются не только по содержанию своего лексического значения, но и по их функции в речи: местоимение не может быть употреблено иначе, как будучи конкретизированным контекстом или ситуацией.

Свойственным местоимениям особое соотношение плана содержания (лексическое значение) и плана выражения (грамматические признаки), о котором упоминал А.И. Смирницкий, выдвигается в качестве основания для противопоставления их традиционным частям речи.

О.Г. Ревзина и С.Ф. Членова, например, полагают, что при выделении таких частей речи, как существительное, следует идти от плана выражения к плану содержания, поскольку они характеризуются единством формального выражения на разных уровнях и общей диффузностью значения. В соответствии с этим семантический фактор в данном случае не является, как полагают авторы, операционным и играет подчиненную роль. Напротив, выделение местоимения (и числительного) на основании плана выражения ока-

зывается затруднительным, ибо им свойственно обратное соотношение между планами содержания и выражения: в местоимении формальная разнородность и разнооформленность компенсируется наличием ясного, четко ощущаемого значения. Поэтому семантический фактор может рассматриваться как операционный, играющий важную, если не решающую, роль [8, с. 157–158].

Перевод этого класса (класса местоимений) в подклассы на позиционном основании неизбежен: собственной позиции в модели предложения, отличной от позиции других знаменательных классов, местоимение иметь не может в силу своей заместительной природы. Но именно снижение классификационного ранга местоимения в указанном типе описания помогает снова собрать местоименные слова воедино уже в другой служебной области грамматической раскладки лексики, поскольку их объединяет заместительно-указательное функциональное назначение [2, с. 111–112].

Понятие дейксиса существует в лингвистике давно. Однако в трактовке этого вопроса нет единства мнений и отсутствует единообразная классификация. В греческих грамматиках прилагательное “дейктический” (*deiktikos*) обозначало «указательный». В латинской грамматике термин: “*demonstrativus*” был выбран для перевода греческого *deiktikos*, а так как латинские грамматик легли в основу традиционных европейских грамматик, то, естественно, за термином сохранилось то же значение [14, р. 218].

Современные исследователи видят основную специфику дейксиса в том, что дейксис полностью зависит от акта речи и что референтная соотнесенность дейктических слов и выражений меняется с изменением автора речи и переходит от одного лица к другому. В современном языкознании основной характеристикой дейксиса выделяется его эгоцентричность. Отсчет пространства, времени и личностных взаимоотношений ведется с позиций *ego*. Говорящий является центром дейктического поля, его точкой отсчета, и установление личностных отношений, близости – дальности, сиюминутности или предшествования действия определяется на основании соотнесенности с актом речи, произносимым *ego* [5, с. 77–78].

Анафорическая структура представляет собой структуру, содержащую минимум два языковых элемента: полнозначное слово или группу слов, называемых антецедентом, и соответствующее анафорическое местоимение.

Следовательно, анафорические отношения есть чисто семантическое указание на предшествующий местоименной форме (собственно анафора) или последующий за ней (катафора) языковой элемент, выраженный полнозначным словом, в составе высказывания.

Анафорические отношения (семантическое указание “назад” или “вперед”) могут быть представлены на двух уровнях:

1) не собственно языковом, где анафорическая структура содержит два языковых элемента (антецедент + анафорическое местоимение);

2) на уровне модели описания эти отношения представлены тремя элементами: антецедентом, анафорическим местоимением + экстралингвистической реалией, необходимой для акта идентификации языковых элементов, находящихся в анафорических отношениях. Анафорическое указание осуществляется, прежде всего, формами личных местоимений (*he, she, it, they*).

Личные местоимения не только идентифицируют отношение к участию в акте речи, но и сигнализируют об одушевленности и о категории лица. Специфика идентифицирующей номинации, присущая дейктическим словам, манифестируется в ряде их свойств. Так, существительное «книга» при различных употреблениях (как и всякое другое номинирующее слово) выделяет разные из существующих книг. Однако книга остается книгой и без такой идентификации, так как те признаки, на основании которых произошла номинация, всегда присутствуют в этом объекте. В отличие от слов такого рода, дейктические единицы, например местоимение *I*, всегда указывает на говорящего, который при прекращении акта речи теряет это свойство. Таким образом, говорящий, то есть “я”, является точкой отсчета в дейктическом поле (дейктическом контексте) [12, с. 113].

По мнению Р. Харвега, местоимения являются универсальным средством скрепления текста. Само определение текста выводится им из наличия в тексте местоименных заместителей. Харвега упрекают в преувеличении роли местоимений, в ограниченности такого подхода к тексту.

Каким образом личное местоимение связывает элементарные единицы текста?

Текст как структурно-семантическое единство, отличное от простой последовательности предложений, способен оказывать определенное воздействие на входящие в его состав элементы. Об этом свидетельствует качественное своеобра-

зие функционирования языковых единиц в тексте, которое объясняется:

1. Действием интегративных или иерархических, отношений. Это отношения между частью и целым, связывающие единицы разных уровней. Интегративные отношения следует рассматривать как третий, универсальный, тип отношений наряду с парадигматическими и синтагматическими.

2. Действием категории связности, охватывающей глубинный смысл текста и его формальное выражение, или, в иной терминологии, глубинную и поверхностную структуры в их взаимодействии (макроструктуру, или глобальную структуру).

3. Приращением смысла языковых единиц. Это явление указывает на то, что, языковые единицы живут не в системе, а в тексте, который представляет собой живое бытие языка многогранного, вечно изменяющегося.

Рассмотрение референции в языке с неизбежностью обращается в исследование о местоимениях. Действительно, местоимения и вообще местоименные элементы языка это главное средство референции.

Для того чтобы понять как функционируют личные местоимения в тексте необходимо представить механизмы референции – соотнесения языковых выражений с действительностью – механизмы, позволяющие связывать речевые сообщения и их компоненты с внеязыковыми объектами, ситуациями, событиями, актами, положениями вещей в реальном мире.

Такой важный аспект знака, как отношение к обозначаемому объекту – предметная соотнесенность, признается, вообще говоря, существенным (Курилович, 1962; Бенвенист, 1974; Маслов, 1975), но обычно остается в тени.

Обобщающие работы в области лингвистической теории референции принадлежат Н.Д. Арутюновой. В противоположность лингвистике в логике референции знака издавна отводилась решающая роль. Более того, в некоторых логических концепциях смысл знака полностью сводится к его референции.

“Pronouns are the basic media of reference; nouns might better have been named *proprouns*” [16, p. 13].

Из выражений, предназначенных для конкретной референции (в предметной сфере), приводятся обычно следующие три класса:

1) дейктические местоимения (я, ты, оно, это);

2) имена собственные (Венеция, Наполеон);

3) дескрипции, т.е. выражения, включающие имя нарицательное и детерминатив – артикль или указательное местоимение, явное или подразумеваемое (этот стол, король Франции) [17, p. 184].

Если учесть, что второй из перечисленных классов, собственные имена, «занимает периферийное положение в лексике любого языка» [11], а третий содержит местоимения или местоименные элементы, то остается признать, что местоимения и есть тот класс слов, который несет на себе главный груз конкретной референции.

Однако, анализируя текст, можно видеть, что и его отдельные части, порой отстоящие друг от друга на значительном расстоянии, оказываются в той или иной степени связанными, причем средства связи не всегда совпадают с традиционными. Но даже тогда, когда для связи отдельных отрезков высказывания используются уже известные средства, они приобретают некоторые особенности, порожденные масштабностью объекта.

Для обозначения таких форм связи целесообразно использовать термин когезия (от английского *cohesion* – сцепление). Следовательно, когезия – это особые виды связи, обеспечивающие континуум, логическую последовательность, (темпоральную и/или пространственную) взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий [4, с. 72].

Средства когезии в тексте можно классифицировать по разным признакам. Кроме традиционно грамматических, несущих текстообразующую функцию, их можно разделить на логические, ассоциативные, образные, композиционно-структурные, стилистические и ритмико-образующие.

К традиционно-грамматическим средствам относятся союзы и все дейктические средства (местоимения); причастные обороты. Эти средства названы традиционно-грамматическими, поскольку они уже описаны как средства связи между отдельными предложениями. Но они же служат и средствами связи между более крупными отрезками и в этом плане приобретают статус когезии.

Все категории текста переплетены и взаимобусловлены. Выделение какой-либо одной из них для целей исследования влечет за собой её обособление, в результате которого яснее выступают онтологические и парадигматические характеристики данной категории.

В связном тексте местоимения реализуют свою главную функцию – языковое указание. При



этом местоимения вступают в анафорические отношения с другими элементами предложения и текста. Таким образом, местоимения связывают отдельные части текста, а зачастую становятся центром повествования. Например, когда повествование ведется от первого лица и автор произведения является точкой отсчета, повествуя и оценивая с позиции своего «я».

Текст как структурно-семантическое единство оказывает определенное воздействие на входящие в его состав элементы.

Семантика личных местоимений претерпевает значительные изменения в тексте. Они реализуют в тексте широкую палитру семантических и стилистических значений, могут превращаться в средство однозначного обозначения личности. Происходят изменения в характере языковой номинации в местоимении в тексте.

Местоимение характеризуется определенными особенностями, отличающими его от других единиц текста. Оно, как правило, выступает как актуальная речевая единица, соотносительная не с классом субъектов, а с единичным субъектом-референтом. Местоимение также выступает как одно из средств выражения категорий текста, таких, как континуум, сцепление, ретроспективность, играют важную роль в развертывании информации в тексте. Личные местоимения в силу присущих им семантико-прагматических характеристик преимущественно репрезентируют тематические элементы или входят в их состав, выступая в качестве исходного пункта сообщения.

#### Библиографический список

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974. – 448 с.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М.: Высшая школа, 2005. – 237 с.
3. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – №4. – С. 56–67.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – 133 с.
5. Зернов Б.Е. Спорные вопросы английской грамматики. – Л., 1988. – 280 с.
6. Майтинская К.Е. Местоимения в языках разных систем. – М.: Наука, 1968. – 308 с.
7. Маслов Б.А. Проблемы лингвистического анализа связного текста. – Таллин, 1975. – 104 с.
8. Ревзина О.Г., Членова С.Ф. К вопросу о семантике местоимений // Вопросы семантики: Дискуссии на расширенном заседании филол. секции Ученого совета Ин-та Востоковедения: Тезисы докладов. – М., 1971. – С. 157–159.
9. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 440 с.
10. Стеблин-Каменский М.И. Спорное в языкознании. – Л., 1974. – 142 с.
11. Уфимцева А.А. Типы словесных знаков. – М., 1974. – 206 с.
12. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя / Отв. ред. О.Г. Ревзина. – М., 1972. – С. 95–113.
13. Gleason H.A. Theory of speech and language. – Oxford, 1965. – 519 p.
14. Lyons J. Semantics: In two volumes. – London, 1977. – 373 p.
15. Quirk R. Greenbaum Sidney, Leech Geoffrey, Svartvic Jan. A University Grammar of English. – М.: Высшая школа, 1983. – 340 p.
16. Quine W. Word and object. – Cambridge, 1960. – 294 p.
17. Searl J.R. Speech acts. – Cambridge, 1969. – 203 p.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ СОЮЗ *что* И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЧАСТИЦА *что* НА ШКАЛЕ ПЕРЕХОДНОСТИ

*Грамматические классы союзов и частиц, как отмечают многие исследователи, обнаруживают между собой тесную взаимосвязь, результатом которой является возникновение гибридных (синкретичных) образований, заполняющих зону переходности между типичными фактами языка. Эти случаи целесообразно рассматривать с использованием шкалы переходности, разработанной В.В. Бабайцевой.*

**В**ыбор слова *что* в качестве объекта исследования обусловлен частотностью и многообразием его употребления: по свидетельству Частотного словаря оно занимает 7-е место по степени использования его в речи после слов *в (во), и, не, на, я, быть* [1, с. 807]. Не менее важной причиной рассмотрения сравнительного союза *что* и сравнительной частицы *что* и зоны переходности между ними является то, что в словарной и справочной литературе слово *что* как маркер сравнения выделяется не всегда, а речевой материал, иллюстрирующий в словарях функционирование сравнительного союза *что* в конструкциях различного типа, представляется очень разнородным. Также наблюдается стремление однозначно определить *что* именно как сравнительный союз. Случаи *сущ. что сущ.* игнорируются словарями, и сравнительная частица *что* не выделяется и вовсе ни в одном толковом словаре.

Сравнительный союз *что* и сравнительная частица *что* являются функциональными омонимами – «этимологически родственными словами, совпадающими по звучанию, но относящимися к разным частям речи» [2, с. 194]. Данные функциональные омонимы отличает стилистическая маркированность: они чаще имеют разговорный, фольклорный, народно-поэтический характер, оформляя конструкции с образным, нередко имеющим предположительный оттенок сравнением. Однако, будучи приметой живой разговорной речи, рассматриваемые единицы как нельзя лучше отражают подвижность и многомерность языковой системы в целом и сферы служебных частей речи, в частности.

Противопоставление функциональных омонимов сравнительного союза *что* и сравнительной частицы *что*, образующих крайние звенья **А** и **Б** на шкале переходности, соответствует на структурном уровне оппозиции *сложное предложение* (два грамматических центра) – *простое предложение* (одна грамматическая основа):

**А** – *Девушка плачет, что роса падает...*

(А. Пушкин, Борис Годунов.)

**АБ** – *Борис еще поморщится немного,*

**Что** пьяница пред чаркою вина.

(А. Пушкин, Борис Годунов.)

**АБ** – *А между кленами синеют*

*То там, то здесь в листве сквозной*

*Просветы в небе, что оконца.*

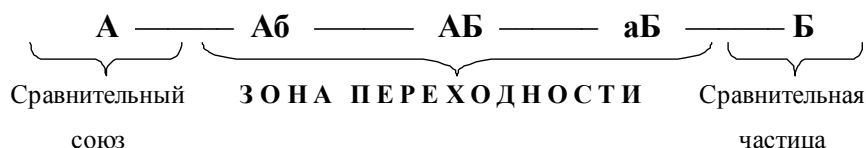
(И. Бунин, Листопад.)

**аБ** – *...что полновесный червонец, красовался всякий колос...* (Н. Гоголь, Тарас Бульба).

**Б** – *Пустые слова что орехи без ядра.* (Пословица.)

Процесс перехода сравнительного союза *что* в сравнительную частицу *что* – яркий образец того, как в результате изменения синтаксической организации выражения семантики сравнения происходят сдвиги в морфологической структуре слов – показателей сравнения. Зона переходности представлена звеньями **АБ**, **АБ**, **аБ**, различающимися характером синтаксической членимости и соответственно степенью предикативности сравнительной конструкции, что определяет различную степень близости сравнительного оборота и маркера сравнения *что* к звену **А** или звену **Б**.

Звенья **А** и **Б** называются главными (центральными, крайними, полярными), так как их образуют типичные представители той или иной части



речи. В зону переходности (синкретизма) входит промежуточное звено (**АБ**) и периферийные звенья (**Аб**, **аБ**), различающиеся «удельным весом» союзных свойств и свойств частицы, что находит отражение и в названии звеньев, и в их буквенной символике.

Приблизительно в равной мере союзные характеристики и признаки частицы совмещает в себе слово *что* промежуточного звена **АБ**. Звено **АБ** представляет периферию сравнительного союза (с преобладанием союзных свойств), звено **аБ** – периферию частицы (с преобладанием свойств частицы). В зоне синкретизма от **А** к **Б** ослабляются свойства сравнительного союза и усиливаются свойства сравнительной частицы.

Полярность функциональных омонимов сравнительного союза *что* (**А**) и сравнительной частицы *что* (**Б**), определяется следующими критериями:

Основная функция союза *что* – осуществление связи между частями сложноподчиненного предложения, тогда как у сравнительной частицы *что* на первый план выступает функция выражения различных оттенков значений и ее связочная функция подчинена семантической.

Связь сравнительного союза *что*, как и любого союза, с соединяемыми компонентами – двусторонняя, в то время как у сравнительной частицы *что* наблюдается также односторонняя связь с тем компонентом, значение которого она акцентирует.

Союз *что* не входит в состав члена предложения, сравнительная частица *что*, относящаяся к слову или к словосочетанию, входит в состав члена предложения.

И, наконец, самым главным дифференциальным признаком у рассматриваемых функциональных омонимов, как представителей служебных классов слов, является синтаксическая позиция. Позиция, закрепленная за сравнительным союзом *что*, – это позиция между главной и придаточной частью в составе сложного предложения. Для сравнительной частицы *что* наиболее характерно положение между подлежащим и сказуемым в простом предложении (реже – перед другим членом предложения) и выражение различных оттенков сравнения: собственно сравнение, образное сравнение, предположительное сравнение, приблизительное сравнение и т.д.

Слово *что* (звено **А**) функционирует в сложноподчиненном предложении, присоединяя при-

даточное сравнения и выполняет связующую функцию, которая является для него основной. В.В. Виноградов обращал внимание на то, что «во многих случаях присоединение синтагм или предложений сравнения имеет характер свободного ассоциативного сцепления, осуществляемого без прямой грамматической зависимости от основной синтаксической группы». Вследствие этого обе части сравнительной конструкции «легко разъединяются и могут существовать как смежные, отдельные синтаксические единства» [3, с. 555]. Так, роль связующего элемента – сравнительного союза *что* между частями сложноподчиненного предложения оказывается весьма значительной. Возможность синонимической замены союза *что* другими сравнительными союзами (как, будто, словно, точно) очевидна.

Предложения звена **АБ** сближаются с предложениями крайнего звена **А**, но занимают периферию сложноподчиненного предложения, так как сравнительная конструкция представляет собой неполное предложение, в котором есть подлежащее и второстепенный член, входящий в состав сказуемого. Таким образом, маркером периферийного звена **АБ** является эллипсис сказуемого и возможность трансформации сравнительной конструкции в придаточную часть.

*Нет на свете царицы краше польской девицы. Весела – **что** котенок у печки – И как роза румяна...* (А. Пушкин, Бурды и его сыновья.); *Появись лишь Варвара Лукинична в свет, а женихи прильнут, **что** мухи к меду.* (А. Корнилов, Андрей Безыменный.); – *Праздник, надо веселиться. Один ты брюзжишь, **что** худая муха в осень.* (А. Толстой, Петр Первый.)

Ср.: *Весела – **что** котенок у печки весел... женихи прильнут, **что** мухи прильнут к меду... один ты брюзжишь, **что** худая муха брюзжит в осень.* Трансформация неполного придаточного сравнения с восстановлением сказуемого показывает, что для полного придаточного предложения со значением сравнения более характерно употребление союза *как*, тогда как предложения с союзом *что* либо могут иметь двусмысленный характер (как последний пример), либо больше стремятся к неполноте, чем к двучленному строению предложения. Это во многом объясняет отсутствие многочисленных примеров для звена **А**.

Синкретизм свойств союза и частицы в равной степени обнаруживается у слова *что*, являющегося средством связи сравнительного оборо-

та (АБ) в простом предложении. Маркеры периферийных звеньев (трансформация сравнительного оборота в сложноподчиненное предложение и соотнесение слова *что* с союзом, одной стороны, и с другой – близость его к простому предложению и приобретение свойств частицы) в равной степени принадлежат единицам промежуточного звена (АБ), например:

*Нивы зрелые, **Что** камыши густой, Тихо движутся...* (И. Никитин, Русь.); *Бойцы его скакали по камням, **что** козы, и он [Васков] заскакал с ними.* (Б. Васильев, А зори здесь тихие...); *Увидел: Четвертак ревет в три ручья. А Комелькова – в копоти пороховой, **что** цыган, – глазами сверкает: – Трусость!..* (Б. Васильев, А зори здесь тихие...); *– Ну, брат, табак моченый, **что** конь леченый, куда не годится.* (М. Шолохов, Судьба человека.)

К группе предложений промежуточного звена (АБ) примыкают предложения с именными компонентами в роли сказуемого:

*А бела, **что** сметана...* (А. Пушкин, Будрыс и его сыновья.); *Взял книжку – тонюсенькая, **что** наставление по гранатомету, – полистал.* (Б. Васильев, А зори здесь тихие...)

Сравнительный оборот, занимающий позицию звена аБ, обычно включает в себя определение, что дает возможность замены всего оборота обстоятельством сравнения, а это, в свою очередь, относит его на периферию простого предложения. Сравним:

*Все наяву мне снилось, И все, **что** греза вешняя, Умчалось...* (Л. Мей, Зачем?) Ср.: *Грезой вешней все умчалось. Подобно грезе вешней все умчалось.*

*В полдень дождь перестал, И, **что** белый пушок, На осеннюю грязь Начал падать снежок.* (И. Никитин, Встреча зимы.) Ср.: *Белым пушком на осеннюю грязь начал падать снежок.*

В предложении со сравнительным оборотом все [мечты] **сравнивается** с *грезой вешней*, тогда как в предложении со словоформой в творительном падеже / дательном с предлогом *подобно* оборот имеет значение **уподобления** и характеристику способа (образа) действия, как, например, в предложении *Великолепными коврами, блестя на солнце, снег лежит.* (А. Пушкин.) Прием замены сравнительного оборота творительным сравнения широко применяется в практике преподавания пунктуации (как объяснение отсутствия запятой), так как обособление оборота (в ос-

новном присоединяемым при помощи союза *как*) звена аБ является факультативным. Таким образом, основным условием разграничения периферийного звена аБ от других переходных звеньев является трансформация сравнительного оборота звена аБ в обстоятельство сравнения (член предложения), при котором у *что* наблюдается перевес свойств частицы, тогда как для звена Аб и, как мы увидим, звена АБ более характерно преобразование сравнительной конструкции в придаточное предложение с восстановленным сказуемым.

Рассмотрение звена Б предполагает решение следующих связанных между собой дискуссионных вопросов: вопрос о неопределенности грамматического статуса показателя сравнения *что* в позиции между подлежащим и сказуемым и вопрос о пунктуационном оформлении данных конструкций.

В справочной литературе и школьных учебниках *что* в примерах такого типа обычно квалифицируется как сравнительный союз.

Б.П. Ардентов называет *что* в таких конструкциях связкой, подчеркивающей «условность сближения понятий, обозначающих подлежащим и присвязочным именем», или «как бы доводящей это близость до тождества», или смягчающей ее, но в целом «имеющей оттенок сравнения и в этом отношении аналогичной связке *как*». Б.П. Ардентов отмечал «генетические связи связки «что» со сравнительным подчинительным союзом «что», приводя в качестве примеров предложения типа – *Жидкая каша без заправки и хлеба **то же самое, что** свадьба без жениха, а ребята голодные до смерти!* (М. Шолохов, Они сражались за Родину.); *Детские сердца **то же, что** земля, принимающая семена.* (М. Егорова.) и высказывал предположение о том, что «конструкции со связкой «что», вероятно, ... являются результатом «опрощения» таких предложений» [4, с. 18].

В.В. Виноградов использует термин «частица-связка» и отмечает вхождение ее в состав сказуемого.

*Что* в простом предложении в позиции между подлежащим и сказуемым теряет большую часть своих союзных свойств и приобретает значение сравнительной частицы. Одним из аргументов, по мнению В.В. Бабайцевой, в пользу третьей точки зрения, является то, что союз не может соединять подлежащее и сказуемое.

Также значение типичной сравнительной частицы слово *что* получает в простом предложе-

нии, занимая позицию при слове, входящем в группу сказуемого:

*Мария Никифоровна собрала, что велел, даже больше: сала иматок положила да рыбки, вяленой. Хотел ругнуть, но передумал: орава-то **что** на свадьбе.* (Б. Васильев, А зори здесь тихие...)

*Но что поделаешь, – служба на дороге – **что** в армии, куда ни пошлут, там и нужно быть.* (Б. Можаяев, Саня.)

Второй вопрос связан с пунктуационной нормой. Переходный характер слова *что* объясняет разнообразие знаков препинания в простом предложении. Встречаются случаи:

1) отсутствия каких-либо пунктуационных знаков между подлежащим и сказуемым:

*Пора **что** гора: скатишься, так оглянешься.* (Пословица.); *Теперь имущество **что** сирота, пожалеть некому.* (А. Платонов, Котлован.)

2) с постановкой тире:

*Но люди – все грешные души. У многих глаза – **что** кльки.* (С. Есенин, Анна Снегина.); *Время холодное, вода – **что** лед, так и жжет.* (А. Серафимович, У обрыва.); *С вами водиться – **что** в крапиву садиться.* (М. Зощенко, Лёля и Минька.); *– Мы можем жить сотни и даже тысячи лет. Нас очень нелегко убить. И те проблемы, что составляют человеческую жизнь, для нас – **что** расстройства первоклассника от косо нарисованных в тетради палочек.* (С. Лукьяненко, Ночной дозор.)

3) с постановкой запятой:

*[Ревунов] Например: марсовые по вантам на фок и грот! Что это значит? Матрос, небось, понимает! Хе-хе. Тонкость, **что** твоя арифметика!* (А. Чехов, Свадьба.); *Полина Андреевна (вздыхнув). Старый, **что** малый...* (А. Чехов, Чайка.); *Внимание, **что** домашние голуби: если вы дарите его другим, оно постоянно возвращается к вам.* (Л. Аверьянов, В поисках своей идеи.); *Кафе. Бульвар. Подруга на плече. Луна, **что** твой генсек в параличе.* (И. Бродский, Двадцать сонетов к Марии Стюарт, VII.)

Примеры взяты из произведений, опубликованных в различных современных издательствах, что, вероятно, может объяснить вариативное употребление знаков препинания. Теоретически оправданным является первый вариант – без постановки знаков препинаний. Слово *что* функционирует в предложениях данного типа как сравнительная частица, перед которой по общим правилам пунктуации запятая не ставится [5, с. 238].

Однако представление о *что* как о сравнительном союзе сохраняется в сознании пишущих, и соответственно перед ним ставится запятая, что является, несомненно, ошибочным выбором графических средств. Тире чаще всего употребляется 1) по аналогии с правилами, определяющими знаки препинания в простом предложении между подлежащим и сказуемым; 2) в качестве авторского знака препинания, более ярко указывая на сопоставление понятий, выраженных подлежащим и сказуемым:

*О России петь – **что** стремиться в храм*

*По лесным горам, полевым коврам...*

*О России петь – **что** весну встречать,*

***Что** невесту ждать, **что** утешить мать...*

*О России петь – **что** тоску забыть,*

***Что** Любовь любить, **что** бессмертным быть!*

(И. Северянин, Запевка.)

В данном примере подлежащее и сказуемое выражены инфинитивами, а в группу сказуемого объединены однородные члены предложения, отделяющиеся от предмета речи при помощи тире. Оно указывает на интонационное членение предложения, которое актуализирует семантику сказуемого, поскольку усиливается логическое ударение на сказуемом при наличии *что*. Повтор слова при квалификации переходных образований имеет большое значение, так как в данных языковых условиях начинают высвечиваться связочные функции служебного слова, к которому в данном случае применима характеристика В.В. Виноградова – частица-связка. Таким образом, здесь наблюдается синтез значений сравнительной частицы и связочного компонента, так как слову *что* присуща также и связующая функция между рематическими компонентами. Все это позволяет автору поэтического текста пользоваться большей свободой в выборе пунктуационного оформления мыслей.

Зачастую простое предложение, строящееся по схеме *NI + что + NI*, входит в состав бессоюзного сложного предложения, во второй части которого дается обоснование выбора понятий для сравнения / предположительного уподобления.

*Дитяtko – **что** тесто, как замесил, так и выросло.* (Пословица.); *Захар Павлович молчал: человеческое слово для него **что** лесной шум для жителя леса – его не слышишь.* (А. Платонов, Чевенгур.); *Этот последний бродок тоже был не приведи Господь. Жижка – **что** овсяный кисель: и ноги не держит, и поплыть не дает.* (Б. Васильев, А зори здесь тихие...)

Реализация привычной структурной схемы *NI + что + NI* происходит также по модели *Prop + что + NI*:

...мы без генерала что свадьба без жениха. (М. Шолохов, Они сражались за Родину.); *Отношения, они что погода, как сложатся, так и сложатся*. (В. Астафьев, Зрячий посох.); – *Ради Бога, Александр Львович, простите нас, старики. Мы ведь с вами друг другу никто, а вы нам что родной сын! Вот даже гоголь-моголь любите, как наш Сереженька*. (М. Шишкин, Всех ожидает одна ночь.)

Переходный характер языковых явлений может быть отражен и терминологически. Логично было бы, по мнению В.В. Бабайцевой, использовать для обозначения синкретичных единиц бинарные названия – «союз-частица» и «частица-союз» – в зависимости от перевеса (преобладания удельного веса) признаков противопоставленных друг другу частей речи в сторону союза или же частицы – соответственно.

Анализ функционирования слова *что* в различных типах сравнительных конструкций с учетом явлений синхронной переходности позволил

показать, насколько разнообразными могут быть характеристики показателей сравнения.

Привычный односторонний взгляд на языковые факты и, следовательно, стремление к однозначной их интерпретации, а также значительный объем информации о функционировании союза *что* не всегда дает возможность видеть в синкретичных звеньях у слова *что* свойства частицы. Однако «гибридный характер» частицы как части речи (по выражению В.В. Виноградова), взаимодействие единиц служебных классов слов обуславливают многообразие и произвольный набор характеристик в пределах одного слова.

#### Библиографический список

1. Частотный словарь русского языка / Под ред. Л.Н. Засориной. – М., 1977.
2. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М., 2000.
3. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М., 1972.
4. Ардентов Б.П. «Что» в современном русском языке. – Кишинев, 1973.
5. Валгина Н.С., Светлышева В.Н. Орфография и пунктуация / Справочник. – М., 1993.

УДК 808.2  
Т 665

И.Ю. Третьякова

### К ПРОБЛЕМЕ ГРАНИЦ ОККАЗИОНАЛЬНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*В функциональной фразеологии до сих пор остаётся нерешённым вопрос о статусе фразеологических единиц, претерпевающих окказиональные преобразования в тексте, об определении границ окказиональности фразеологизмов. В статье рассматриваются различные группы трансформированных фразеологических единиц на предмет отнесения их к окказиональным.*

**Ключевые слова:** окказионализм, фразеологическая единица, окказиональная фразеология, окказиональный фразеологизм, трансформации фразеологизмов, экспрессивность, речевые ошибки.

Слово «окказиональный» переводится с латинского (*occasio*) как 'случайный'. Лингвистический термин «окказиональный» означает 'не соответствующий общепринятому употреблению, носящий индивидуальный характер' [6, с.343]. Следовательно, в соответствии с этим определением окказиональными единицами могут быть названы любые слова и устойчивые сочетания слов, «случайно» появившиеся в чьей-либо речи, не зафиксированные в толковых словарях, незнакомые носителям языка; то есть всё, что отсутствует в системе языка, но есть в речи – окказионально. Языковыми же единицами, очевидно, следует считать те, что со-

ставляют национальный лексикон, те, которые знают, помнят и воспроизводят в речевых актах носители языка. Однако в трудах лингвистов существуют и иные взгляды на проблему статуса окказиональных единиц и границ окказиональности.

Е.А. Земская под окказионализмами понимает «необычные слова, существующие, как правило, лишь в определённом, породившем их контексте, не вошедшие в язык» [2, с. 228]. По мнению учёного, «окказиональные слова отличаются тем, что при их образовании нарушаются, обычно сознательно, в целях экспрессивности, законы построения соответствующих языковых единиц, нормы языка» (здесь и далее курсив

наш. – И.Т.). Н.А. Янко-Триницкая даёт следующее толкование окказионализмов: «Окказионализмы – это слова, создаваемые в речи в определённых ситуациях и с *определённой задачей*, но не претендующие стать принадлежностью языка. Окказиональные образования отличаются от обычных новообразований *индивидуальностью*» [8, с. 463]. В Энциклопедическом словаре-справочнике «Культура русской речи» Ю.А. Бельчиков, подчёркивая коммуникативную обусловленность окказионализмов, определяет их как «речевые явления, создаваемые под влиянием контекста, ситуации речевого общения для осуществления какого-либо *актуального коммуникативного задания*, главным образом для выражения смысла, а также *экспрессивного оттенка*, часто комического или иронического характера, необходимого для данного случая» [3, с. 384]. А.Г. Лыков, описавший комплекс категориальных признаков окказионализмов, также отмечает, что «окказиональное слово – это речевая *экспрессивная единица*» [4, с. 23].

Так что же называть «окказионализмами»: любые образования, не вошедшие в систему языка, или те единицы речи, которые образуются с определёнными экспрессивными целями?

При широком подходе к явлению окказиональности таковыми могут, очевидно, считаться любые несистемные, не зафиксированные словарями слова и фразеологизмы. При узком подходе к окказиональным единицам следует относить лишь те слова и фразеологизмы, которые выполняют особые коммуникативные (чаще всего экспрессивные) функции; такие окказиональные образования имеют автора, и именно авторские интенции (выражение особого смысла, экспрессивности) обуславливают появление окказиональных единиц.

При широком толковании в группу окказиональных слов и фразеологизмов попадают не только авторские новообразования, но и все новые слова, речевые ошибки, новообразования в детской речи. Однако ряд признаков, на наш взгляд, не позволяет считать окказиональными любые «новшества», появившиеся в речи.

1. Не будут являться окказиональными словами и фразеологизмами лексические и фразеологические неологизмы, появившиеся в речи как необходимые средства номинации новых предметов, качеств, явлений, процессов. Несмотря на «свежесть», эти единицы довольно быстро «на-

ращивают» частотность своего употребления в речи, узнаются, опознаются и запоминаются носителями языка (см. *электорат, кастинг, факс, силовые структуры, новые русские и под*). Вхождение в активный пласт лексики или фразеологии обуславливает переход таких единиц из речевых в языковые.

2. Некоторые учёные относят к окказионализмам любые речевые неправильности, ошибки. Е.А. Земская считает, что «принципиальной особенностью окказионализмов является не их связь с определённым творцом (индивидуальный характер), а тот факт, что при их образовании произошло *нарушение действующих в языке законов производства тех или иных единиц*. С этой точки зрения нет принципиальных отличий между окказионализмами авторскими (писательскими) и окказионализмами, не претендующими на авторство, – детскими или разговорными, ибо в этих трёх сферах преимущественно и создаются окказионализмы» [2, с. 229]. Иное мнение высказывает А.И. Молотков. Учёный рассматривает ошибочное употребление фразеологизмов как процесс, в принципе отличающийся от индивидуально-авторского употребления ФЕ: «Понятие фразеологической ошибки равнозначно понятию языковой ошибки, т.к. всякая речевая ошибка обусловлена незнанием или плохим знанием говорящими нормы... Если авторские изменения фразеологизма являются результатом преднамеренных действий писателя и создаются на основе нормативного употребления, то фразеологические ошибки совсем выходят из нормативного понимания, находятся в полном противоречии с нормативностью» [5, с. 200]. Ошибочное употребление фразеологизмов чаще всего происходит в спонтанной разговорной речи, где нет тщательного контроля со стороны говорящего за качеством речи. См., к примеру, ошибки в использовании фразеологизмов *играть роль и иметь значение*: «Нравится тебе или не нравится, что я делаю, для меня это **не играет никакого значения**» (разг.). В данном случае при явном знании фразеологизмов произошла необоснованная, а значит ошибочная, контаминация двух единиц. См. также ошибки, связанные с нарушением компонентного состава и сочетаемости фразеологизмов с контекстным окружением: «Вот чиновником когда в администрации работал, в отделе строительном сидел, много он тогда **руки-то погрел**» (разг.). Или,

к примеру, ошибочное употребление фразеологизмов, которое можно объяснить незнанием компонентного состава фразеологизмов: «Что ты сидишь всё дома, как **кисельная барышня**, всё вяжешь, вяжешь, шла бы лучше погуляла с подругами» (разг.). Фразеологические ошибки, на наш взгляд, не связаны с явлением окказиональности, так как при их появлении отсутствует эффект нарочитости, факт творчества, не наблюдается усиления экспрессивности, то есть отсутствует ряд признаков, присущих единицам категории окказиональности.

Любопытным в этом ракурсе является использование фразеологических неправильностей в художественных произведениях. Обычно речевые неправильности наблюдаются в речи персонажей при стилизации разговорной речи. И в таких случаях они вполне допустимы и оправданны для придания речи специфического стилистического колорита. Однако условия появления «неправильных фразеологизмов» (имеются в виду условия спонтанной, плохо контролируемой речи) оказываются нарушенными: писатель, создавая текст художественного произведения, обдумывает каждое слово и намеренно «заставляет» своего персонажа выражаться неверно. Такие неправильные фразеологизмы используются для характеристики героев произведения как людей малограмотных, некультурных, плохо знающих нормы русского языка, мало следящих за правильностью своей речи. См. фрагмент художественного текста, в котором функционирует фразеологизм с ошибкой в сочетаемости: «Но, кроме окушка и задиристых ершей, опять долго ничего не было, и Чикун уже решил сматывать лески. – Нема дурных, – сказал он, – хватит! *Жрать хочется, как из пушки*. А там, наверно, картошка уже остыла» [П. Сажин. Сирень. Цит.: 5, с. 201].

Таким же средством художественной выразительности следует считать ошибочный фразеологизм, употреблённый в речи персонажа-иностранца, который [персонаж] характеризуется как носитель чужого языка, а потому не знающий норм русского языка: «А кто же были слушатели [К. Чуковского]? – Вот то-то и оно. Сбежались [в Оксфорде] на него не только студенты-филологи, русисты, но и математики и физики. Были и такие, что **лыка не вязали по-русски** – кажется так у вас [русских] говорят? [С. Машинский, Доктор Оксфордского университета. Цит.: 5, с. 201]. В художественных и публицистических текстах,

где идёт серьёзная, глубокая обработка языкового материала, изменения грамматической формы, компонентного состава, сочетаемости, семантики фразеологизма являются намеренными, обусловленными авторскими интенциями, художественным замыслом, и считаться ошибочным такое использование фразеологизма не может (хотя стоит иметь в виду встречающуюся, к сожалению, в ряде случаев элементарную неграмотность авторов текстов, приводящую к употреблению ФЕ с ошибками). «Сотворённые» авторами текстов «ошибочные» фразеологические единицы следует относить к окказиональным.

3. Спорным является вопрос об отнесении к окказиональным единицам необычных слов, появляющихся в речи детей. Детское словотворчество – явление интересное, широко распространённое, привлекающее взрослых носителей языка, интересующее учёных. Появление в речи ребёнка необычных, нетрадиционных слов, отсутствующих в языке, – продукт освоения ребёнком окружающего мира. Незначительный лексический запас, с одной стороны, и – с другой – желание, необходимость назвать кого- или что-либо при незнании нужного слова ставят ребёнка в ситуацию словотворчества. Маленький человек, усвоивший основные словообразовательные модели, при необходимости образует новое слово по аналогии с уже известными ему словами. Будут ли эти новые слова считаться окказиональными? Имеют ли они признаки окказиональных слов? Слова, создаваемые детьми, несомненно, являются речевыми, не включаются в национальный лексикон. Эти слова принципиально творятся. Речевая принадлежность, производность, творимость – качества окказиональных слов. Расподобляют окказионализмы и слова из детской речи нюансы коммуникативных интенций. Автор окказионализма образует необычное слово лишь тогда, когда исчерпан арсенал известных слов, когда после перечисления этих слов с целью отбора нужного, адекватного мысли слова автор текста (речи) не находит его. Это новое слово, кроме номинативной функции, выполняет яркую экспрессивную функцию. Ребёнок также оказывается в условиях недостаточности языковых ресурсов для называния кого- или чего-либо; он тоже производит отбор нужного ему слова из имеющихся в его памяти лексических ресурсов и тоже исходит из адекватности слова мысли. Однако причины ненахождения такого слова несколько



иные, чем у автора художественного текста. Маленький носитель языка, обладая незначительным словарным запасом, может ещё не знать нужно-го ему слова, такого слова может просто не быть в языке, но ребёнок, точно не зная этого, заполняет лакуну собственным сконструированным словом. Нюансы в интенциях авторов заключаются в том, что взрослый автор стремится через слово по-особому передать экспрессию, ребёнок же – назвать словом кого- или что-либо, как правило, не задаваясь целью особо охарактеризовать, передать необычные оттенки семантики, образности поименованного предмета, лица, признака, процесса. См. образование слов по одинаковой модели: *кричать* – *крикун*, *плакать* – *плакун*, *бояться* – *боюн* или *вода* – *водный*, *телевизор* – *телевизорный* [7, с. 27]. Образованные в речи детей необычные, нестандартные слова взрослые носители языка считают ошибками, исправляют их. Примечательно, что одно из наиболее полных исследований особенностей детской речи, предпринятое С.Н. Цейтлин, называется «Речевые ошибки и их предупреждение». Поэтому, даже если – при широком подходе к окказиональности – новообразования в речи детей относить к окказионализмам, следует, как нам кажется, указывать на особенность этой группы окказиональных слов, называя их «детскими окказионализмами».

Окказиональные фразеологизмы в детской речи – явление нетипичное. В отличие от окказиональных слов, активно создающихся в детской речи, необычные фразеологизмы звучат очень редко. Это объясняется, с одной стороны, особенностями детского мышления (отсутствием метафоричности), с другой стороны – спецификой фразеологизма как знака. Изучению фразеологизмов в детской речи посвящено небольшое количество работ. В частности, исследование функционирования фразеологизмов в детской речи предприняла Ю.В. Бестугина; в кандидатской диссертации «Фразеологизмы в речи дошкольников» Ю.В. Бестугина попыталась определить состав ФЕ, используемых детьми в дошкольном возрасте, его особенности, возрастное начало освоения детьми фразеологических единиц. Исследователь сделал выводы о том, что, несмотря на факты раннего использования фразеологизмов в речи (отдельные примеры употребления ФЕ наблюдаются уже в трёхлетнем возрасте, существенно увеличивается количество фразеологизмов в речи детей к 6–7 годам), у детей нет

осознанного представления о фразеологизмах как особых языковых знаках: «Представление об особенностях идиоматических выражений в восприятии ребёнка и научная трактовка таких выражений абсолютно не совпадают. ...Идиоматические выражения ребёнок воспринимает как обычные переменные сочетания, а компоненты ФЕ как обычные слова (стр. 67). Доказательством может служить пример использования ФЕ *сидеть на шее у кого-либо*: «Мама! Ты говорила, что дядя сидит у тёти Ани на шее, а он всё время сидит на стуле» (Оля, 4 года, с. 65). «Прямое» восприятие значения компонентов целостной семантики косвенно-номинативных фразеологических знаков приводит к отступлению от нормы в использовании фразеологизмов. См. ФЕ *голова на плечах*: «Так ты здорово придумал! У тебя есть голова на шее!» (Слава, 6 лет, с. 65); ФЕ *реветь в три ручья*: «Я буду здесь сидеть и реветь в три моря, чтобы вы здесь все утонули» (Валя, 6 лет, с. 76); ФЕ *потерять дар речи*: «Ты что, дар слуха потеряла?» (Рита, 4 г., с. 77); ФЕ *семи пядей во лбу*: «Она такая умная, у неё семь пядей на лбу» (Настя, 7 лет, с. 67); ФЕ *вверх тормашками*: «Я лазил, лазил и свалился вверх кармашками» (Сёма, 4 г., с. 67)». Такие неточности проявляются в замене компонентов, что объясняется: 1) особенностями коммуникативной ситуации: *потерять дар речи* в ситуации говорения – *потерять дар слуха* в ситуации слушания; 2) незнанием слов-компонентов: *вверх тормашками* – *вверх кармашками*, *семи пядей во лбу* – *семь пядей на лбу*; 3) деэтимологизацией: *голова на плечах* – *голова на шее*. Отступления от нормы при употреблении фразеологизмов чаще всего наблюдаются при замене компонентов фразеологизмов. Такая замена имеет существенные отличия от приёмов окказиональной замены компонентов фразеологизмов в текстах (речи) взрослых носителей языка. Дети приспособляют ФЕ для более точного описания элементов конкретной ситуации речевого общения, существенно ослабляя при этом, а иногда и сводя на нет метафорический характер фразеологической номинации. Для ребёнка замена компонента фразеологизма не является намеренной трансформацией – это спонтанный процесс в использовании фразеологизма. Взрослые носители языка, обладающие представлением о специфике фразеологического знака, также приспособляют фразеологизм для характеристики конкретной ситуации рече-

вого общения, но изменяют языковой фразеологизм, добиваясь появления яркой экспрессии, разнообразных смысловых оттенков, подчас «игры образов и смыслов». Поэтому, на наш взгляд, в детской речи намеренное создание ОФ отсутствует; отдельные же случаи ненормированного использования фразеологизмов следует отнести к ошибкам.

4. Помимо ОФ в речи отдельных носителей языка, в авторских (художественных) текстах функционируют особые речевые фразеологизмы, придуманные самими носителями языка – авторами текстов. Эти специфические образования не являются трансформами, модификациями языковых ФЕ, при их употреблении не актуализируются деривационные связи с языковыми прототипами, так как таких связей не существует. Тем не менее эти авторские образования имеют явную схожесть с фразеологизмами по ряду категориальных признаков: обладают устойчивостью и воспроизводимостью, целостностью значения, раздельнооформленностью, метафоричностью, экспрессивностью. Однако эти признаки проявляются лишь в лексиконе отдельного носителя языка. К примеру, главный герой кинофильма «Ликвидация» начальник одесской милиции неоднократно употребляет в своей речи выражение *картина маслом*. Это выражение образовалось путём метафорического переноса с доминирующим оценочным признаком и имеет значение 'всё нормально, так, как следует, как положено – и это хорошо'. Герой использует данное выражение для характеристики определённых жизненных ситуаций. Другие герои фильма, а также зрители ощущают явную метафоричность выражения, его фразеологизированность, индивидуальность. В редких случаях такие фразеологизмы «выходят» за рамки художественных произведений, начинают широко повторяться в речи носителей языка, обретают в конце концов статус языковых. Словосочетания и выражения, имеющие признаки фразеологизмов, но не связанные с системой языка, на наш взгляд, нельзя считать ОФ; такие образования уместно назвать авторскими фразеологизмами.

Следует, однако, отличать от подобных фразеологизмов индивидуально-авторские выражения одноразового употребления, которые – в силу различных причин – заимствуются носителями языка из текста произведений и приобретают в языке статус афоризмов. Такие фразы часто сами становятся источником последующих окказиональных трансформаций, однако в условиях первичного текста не проявляют признаков фразеологизированности. К примеру, нельзя считать авторским фразеологизмом выражение *Что за комиссия, создатель, быть взрослой дочери отцом!* (комедия А. Грибоедова «Горе от ума»), хотя в дальнейшем это выражение стало крылатым и в настоящее время входит во фразеологический фонд русского языка.

Таким образом, несмотря на широкое толкование термина «окказиональный» и на разнообразие единиц, функционирующих в речи, но не входящих в систему языка, к окказиональным фразеологизмам следует отнести, на наш взгляд, только ФЕ, намеренно преобразованные носителями языка с целью достижения яркого стилистического эффекта.

#### Библиографический список

1. Бестугина Ю.В. Фразеология в речи дошкольников: Дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2005.
2. Земская Е.А. Современный русский язык: Словообразование. – М.: Просвещение, 1973.
3. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003.
4. Лыков А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). – М.: Высшая школа, 1976.
5. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. – Л.: Наука, 1977.
6. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1986.
7. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Учеб. пособ. – СПб.: ИД «МиМ», 1997.
8. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. – М.: Изд-во «Ин-дрик», 2001.

## К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ ТОПОНИМОВ

*Изучение особенностей определения семантики топонимов является необходимым этапом в деле освоения региональной лингвистики. Вопрос о сущности семантики собственных имен, а тем более таких особых наименований, как топонимы, решается неоднозначно. Определяя семантику топонима, мы основываемся на семантику исходного слова (апеллятива), учитывая своеобразие топонима, его место в системе имен собственных и нарицательных, особенности его употребления в речи отдельных людей и целых коллективов на разных временных срезах, отношение говорящих к называемым объектам, особенности используемых в топонимии языковых средств, а также своеобразие каждого топонима в отдельности.*

**Ключевые слова:** ономастика, семантика, топонимия, номинация.

Изучение особенностей определения семантики топонимов является необходимым этапом в деле освоения региональной лингвистики. Вопрос о сущности семантики собственных имен, а тем более таких особых наименований, как топонимы, решается неоднозначно. Неоднозначность в решении этого вопроса вызывается в немалой степени тем, что в науке до сих пор нет единого мнения по двум главным вопросам ономастики: 1. О наличии или отсутствии лексического значения у топонимов. Первой точки зрения придерживаются О. Есперсен, Е. Курилович, А.А. Потебня, Ф.И. Буслаев, А.В. Суперанская и ряд других ученых. Вторую точку зрения доказывают, например, в своих работах Л.А. Булаховский, А.А. Реформатский, Н.И. Толстой, О.С. Ахманова. Неоднозначность ответа на вопрос о лексическом значении имен собственных объясняется самой природой географических названий, их многообразием. 2. О многообразии деления на «поля» ономастического пространства.

Многие исследователи отрицают прямую связь между понятием и именем собственным, характеризуя ее как опосредованную объектов, и считают, что нужно говорить не о семантике имен собственных, а о той информации, которую они несут. Говоря об «асемантичности» имени собственного, сошлемся на мнение Н.И. Толстого: «Имя собственное несет некую, неодинаковую для всех информацию (содержание), которую не следует смешивать со значением (семантикой)»; «Имя собственное-топоним есть кодовый знак конкретного географического объекта, а «содержание» его есть сумма знаний о свойствах этого объекта (но не сумма семантических признаков), по-разному воспринимающихся раз-

личными лицами. О семантике имени собственного можно говорить лишь в той мере, в какой топоним связан (этимологически и т.п.) с именем нарицательным» [9, с. 200–201].

А. Кастрен, В. Радлов, А.М. Селищев, Е. Гродзинский полагают, что имена собственные связаны с понятиями, однако понятиями особого рода – единичными, формирующимися из конкретных представлений, обобщающими восприятие одного объекта. Как и всякие слова вообще, имена собственные обладают смысловой структурой, слагающейся из трех основных компонентов значения: денотативного, сигнификативного и структурного. Именно эта характеристика и сближает их с именами нарицательными, но не настолько, чтобы нельзя было не заметить специфики имен собственных. Сигнификативный компонент смысловой структуры топонима связан с непосредственным отражением в нашем сознании именно одного предмета, но не класса этих предметов. Называя какой-либо объект, человек отражает определенное знание об этом объекте или, по крайней мере, знание о том, что этот предмет существует, сохраняя общие черты при различных своих состояниях [3].

На наш взгляд, понятие «семантика топонима» следует считать условным. О семантике (значении) топонима можно говорить лишь в том случае, когда топоним сохраняет связь с апеллятивной лексикой, в которой он употребителен, то есть значим. Н.И. Толстой в своем труде «Славянская лексикология и семасиология» писал по этому поводу следующее: «В противном случае топоним асемантичен, он ничего не обозначает, а лишь указывает на объект. Поэтому и «семантический регистр» в топонимии следует рассматривать в связи с апеллятивной лексикой, притом

не в связи с отдельным словом или отдельными словами, а с группой слов. Само понятие семантического регистра в лексике применительно к имени нарицательному – новое и малопринятое, не введенное в научный оборот. Однако, видимо, лингвистика – семасиология и лексикология – в таком понятии нуждаются по целому ряду причин. Понятие семантического регистра важно прежде всего из-за необходимости обособить в семантике синхронный подход от исторического (диахронического подхода)» [10, с. 397].

Е.Л. Березович в работе «Семантические микросистемы топонимов как факт номинации» определяет семантику топонима как «понятие о данном географическом объекте, включающее сведения о виде объекта и его местоположении», указывая при этом на то, что «... в то же время семантика... неисчерпаема» [1, с. 75]. Данной точки зрения придерживаются многие исследователи. Положенный в основу названия апеллиатив не всегда отражает местоположение и вид объекта, знание о которых входит в объем дальнейшего (энциклопедического) значения топонима. Однако в том случае, когда формирование названия происходит на основе изучения свойств объекта, семантика исходного апеллиатива входит в состав семантики топонима, являясь при этом важнейшим компонентом топонимической семантики. «В топонимии, как и во всякой другой речевой реализации языкового значения, – пишет Е.Л. Березович, – функционирует специализированное значение исходного апеллиатива: появляются новые смысловые оттенки, а какая-то часть исходной семантики может редуцироваться» [1, с. 75].

Представляя собой комплексную область, семантика имени собственного включает в себя сведения об именуемом объекте, отношение говорящего к объекту, знакомство с семантикой апеллиатива, положенного в основу имени собственного, и, разумеется, ассоциации в речи. Для понимания семантики имени собственного необходимо знакомство с типовыми ситуациями, в которых употребляется имя, чтобы знать его, по определению А.В. Суперанской, «семантическую позицию» [8, с. 322].

Семантика топонима включает в себя различного рода коннотативные моменты. Одним из основных коннотативных оттенков семантики топонима является значение исходного апеллиатива, которое представляет для лингвиста большой ин-

терес, чем все остальные моменты топонимической семантики. Заслуживает внимания и тот факт, что в силу неисчерпаемости семантики наши знания об объекте постоянно расширяются. Именно поэтому вид объекта и его местоположение являются всего лишь ближайшим значением топонима. Однако знание о свойствах той или иной реалии, которые положены в основу названия, может входить в объем не ближайшего, а дальнейшего значения. В том случае, когда название формируется на основе изучения свойств объекта, семантика исходного слова является важнейшей для исследования компонентом топонимической семантики.

Определяя семантику топонима, мы основываемся на семантику исходного слова (апеллиатива), учитывая своеобразие топонима, его место в системе имен собственных и нарицательных, особенности его употребления в речи отдельных людей и целых коллективов на разных временных срезах, отношение говорящих к называемым объектам, особенности используемых в топонимии языковых средств, а также своеобразие каждого топонима в отдельности. Данное определение, выведенное нами на основе изучения научной литературы по этому спорному вопросу, топонимических исследований, и самое главное – на основе личных многолетних наблюдений над особенностями костромской топонимии (особенно ценной является характеристика функционирования географических названий – самой малоисследованной области), включает в себя перечень многих моментов, важных для определения семантики топонимов разных видов. И это не случайно, поскольку, придерживаясь точки зрения, признающей наличие в определенной степени семантики у топонима, мы не можем не согласиться с приведенными выше цитатами из трудов Н.И. Толстого. О семантике топонима мы можем говорить лишь в том случае, если топоним имеет хоть какую-то, даже самую малую, связь с апеллиативом, на основе которого он образован. Наиболее легко определяемой является семантика микротопонимов – наименований, очень часто являющихся своего рода повторением основы-апеллиатива. Этого нельзя сказать о собственно топонимах, относящихся к разряду «настоящих» имен собственных – наименований, потерявших связь с именами нарицательными, а, может быть, и никогда не имевших основы в их лице, поскольку вопрос о первичности собствен-

ных и нарицательных имен также является спорным. Следовательно, определение семантики «идеальных» имен собственных практически невозможно. Однако, на наш взгляд, если придерживаться точки зрения о первичности имени нарицательного, то, точно так же, как и о том, что изначально все имена были мотивированными, можно говорить и об обязательном наличии так называемой «первоначальной» семантики у любого имени собственного.

Указанные особенности топонимов рассматриваются нами в соответствии со специальной семантической классификацией. Каждый топоним исторически обусловлен, то есть отражает какую-то реалию и отнесен к определенному времени. Различные объекты с их ландшафтным разнообразием, повторяемостью и уникальностью отдельных природных комплексов и физико-географических процессов, их масштабы, особенности и т.д. человек выразил в географических названиях. Классификации топонимов по отдельным элементам, обозначающим природные комплексы или входящим к этнонимам, личным именам, обладают определенной информацией, позволяя уточнить семантику топонимов. «Очевидно, — пишет А.К. Матвеев, — что убедительность этимологической серии зависит от числа семантически оправданных этимологий. Поэтому изучение принципов топонимической номинации — одно из условий успешного этимологического анализа и применения принципа семантической мотивированности. Однако выявление этих принципов немыслимо без детального изучения семантики топонимических систем в известных языках и без классификации топонимов по семантическим признакам. В защиту семантических классификаций вообще следует сказать, что при всем несовершенстве «зоологические», «ботанические» и иные классификации дают не менее ценный материал для лингвистики, чем изучение аффиксов, а в общелингвистическом плане даже более ценный, так как позволяют выявить основные принципы топонимической номинации и установить объем топонимической лексики и ее характер» [4, с. 86]. Подтверждением этому являются многочисленные семантические классификации. Первые семантические классификации славянских топонимов были созданы во второй четверти XIX в. В топонимике существует несколько направлений и методических приемов семантических классификаций:

I. М. Фасмер, опубликовавший в 1955 г. статью о значении русских гидронимов, исходит из того, что славянские (русские) названия в силу своего сравнительно позднего происхождения сохранили прозрачность семантики, по своему семантическому составу они могут быть сгруппированы в определенные рубрики (от личных имен, собирательных названий жителей, по озерам, горам и холмам, цвету воды и т. д.). Всю массу гидронимов М. Фасмер распределяет более чем по тридцати семантическим группам. А.М. Селищев, анализируя названия населенных пунктов, выделяет несколько главных семантических групп: от личных имен и прозвищ, по производственным ремеслам, социально-имущественному и сословному признакам, имени этнической группы, имени местной церкви, ландшафту, растительности, местоположению, виду и способу получения земельного участка, животному миру; названия, связанные со значением пункта населения [7]. Во многих работах выделение семантических групп ведется с аналогичных или близких позиций, которые сводятся к нахождению соответствующего апеллятива.

II. Представители другого направления в разработке семантических классификаций обращают внимание на обобщение материала и выделение основных классификационных типов. Выделение типов классификации происходит с учетом ряда критериев: 1. Исследователи, учитывающие, что лексика любого языка состоит из двух категорий слов (апеллятивов и имен собственных) рассматривают участие каждой из этих категорий в формировании топонимии того или иного региона, то есть, как определяет это В.А. Жучкевич, прибегают к сугубо ономастической классификации [2]. Таким образом построены классификации Ф. Миклошича, М.Ф. Станиславского, К.К. Целуйко, Л.Л. Гумецкой, О.С. Стрижака и ряда других ученых. Топонимы подразделяются на две группы: топонимы отапеллятивного происхождения и топонимы ономастического происхождения. В ряде классификаций, например в работе Н.Н. Мамонтовой, топонимы подразделяются на три типа: отапеллятивные, оттопонимические и отантропонимические, внутри которых выделяются более дробные семантические группы. 2. А.А. Фомин, М.Т. Муминов и другие исследователи предлагают способы группировки географических названий с точки зрения принципов номинации. Вследствие этого выделяются три ос-

новных типа номинации: 1) номинация по связи объекта с человеком; 2) номинация по отношению объекта к другим объектам; 3) номинация по свойствам и качествам самого объекта.

По мнению Р.М. Рут, следует учитывать и номинации, не мотивированные свойствами объекта [6, с. 20]. Для класса топонимов – это ситуативные названия. В подобных исследованиях разрабатываются детальные классификации признаков номинации: прямой и опосредованный (путем метафоры или метонимии). Таким образом, анализ, казалось бы, чисто внешней соотнесенности имени и объекта приводит к исследованию глубинных истоков семантической мотивированности имен [6, с. 21].

В основу каждой из имеющихся семантических классификаций положены различные признаки объектов, названия которых анализируются. Разнообразны сравнительные сопоставления: по высоте, цветовым характеристикам, времени, возрасту, состоянию влажности, степени удаленности. Например, признаки объектов положены в основу классификации И.А. Черновой, включающей следующие типы названий: названия, связанные с порядком введения в эксплуатацию строительных объектов; названия по величине объекта; названия по расположению объектов; названия по времени появления объекта; названия, образованные от личных имен; названия социально-идеологического и культурно-исторического плана. Э.М. Мурзаев рассматривает семантическую мотивированность топонимов, для удобства изложения разделив их на классификационные единицы, которые отражают природные комплексы и составляющие их элементы, хозяйственно-культурные и историко-культурные сферы. Сюда относятся и те группы географических названий, которые восходят к этнонимам и личным именам: физико-географические апеллятивы, обозначающие природные комплексы и составляющие их элементы, геоморфологические термины, характеризующие типы и формы рельефа, гидрологические и почвоведческие термины; этнокультурные апеллятивы, ставшие основой названий, которые образовались от слов, обозначающих жилище, место жительства, типы населенных мест, а также отрасли хозяйства; историко-культурные апеллятивы, к которым восходят названия, первоначально возникшие как результат культа природных стихий – обожествление гор и рек, земли и воды, земли и неба; этно-

топонимия; антропонимия [5, с. 104–202]. Такая детализированная, удачно построенная классификация позволяет заглянуть в мир топонимов с точки зрения истории.

Разнообразные семантические классификации имеют как много общего, так и немало различного, что объясняется неодинаковостью топонимического материала. Составление классификации, на наш взгляд, должно происходить не искусственно, а на основе особенностей топонимии, которую предстоит рассматривать в соответствии с этой классификацией. Примером этого может служить работа В. Шмилауэра, который, опираясь на классификации В. Ташицкого, И. Шимана, создает свою лексико-семантическую группировку топонимов. По его мнению, подобная классификация должна быть дифференцированной. Отдельно даются классификация названий селений и классификация названий, не являющихся селениями. Отличительной чертой данной классификации является стремление автора объединить структурную и семантическую характеристики топонимов, создавая при этом своеобразную структурно-семантическую классификацию, а также то, что классификация была построена на основе особенностей имеющегося топонимического материала и использована для характеристики значительного количества славянских топонимов. Лексико-семантический анализ мотивирующего слова помогает в изучении внутренней формы географических названий как производных слов, а также позволяет обнаружить некоторые закономерности в номинации географических объектов, ее основных принципов. Данные разыскания дают возможность попытаться восстановить первоначальные мотивы номинации. Мотивы номинации являются экстралингвистическими, лежат во внеязыковой сфере и чаще всего обусловлены природой объектов [12]. По мнению многих ученых, топонимы могут быть представлены в соответствии с условиями номинации двумя основными типами: одни отражают ориентацию человека в окружающем физическом мире, в природе, то есть пространственную, другие – ориентацию социальную.

Противопоставление топонимов по функциям обуславливает такую систематизацию материала, при которой становится возможным выявление логики топонимической номинации, которая, как известно, основана на системности обозначающих их апеллятивов, исходные лексемы (в за-

висимости от номинативного значения) группируются по рубрикам: 1) имена собственные (антропонимы, топонимы) – ономастические топонимы; 2) имена нарицательные – отапеллятивные топонимы. Анализ топонимии в соответствии с делением базовых лексем на собственные имена и нарицательные способствует более полному описанию географических названий, охватывающему все типы объектов. Семантические классификации дают возможность многосторонне характеризовать исследуемый материал. Однако не всегда бывает ясной принадлежность топонимов к тому или иному типу из-за издержек функционального подхода, при котором не всегда можно провести четкую границу между основными типами номинации (номинация по связи с человеком и номинация по свойствам и качествам объекта). Так, эмоционально-оценочные названия одни исследователи, исходя из того, что в названиях отражаются эмоции человека, относят к номинации по связи с человеком; другие же считают, что в подобных названиях отражаются объективные качества реалии и их следует отнести к рубрике «номинация по свойствам и качествам самого объекта». Как показывают многие классификации, в любом названии можно найти непосредственную или опосредованную связь с человеком, что естественно, так как современная лингвистика когнитивна, подчеркивает антропоцентричность языка. Однако семантические классификации не всегда учитывают исторический момент в группировке названий разновременного происхождения. Избежать подобных ошибок помогает ономастический подход к анализу материала, который позволяет разграничить топонимы, отражающие отношение к другому объекту, действителен при анализе способов номинации объектов. Анализ процесса возникновения топонимов дает возможность выявить названия, не мотивированные свойствами объекта (ситуативные).

В наших исследованиях костромской топонимии мы опираемся на указанные семантические классификации, объединяя их лучшие моменты с учетом специфики костромских топонимов, их места в общей топонимической системе, с учетом того, что, являясь особыми именами собственными, топонимы требуют и особого подхода к рассмотрению их специфики, в том числе в таких спорных вопросах, как вопрос об их семантике – семантике разноуровневых имен собственных.

#### Библиографический список

1. *Березович Е.Л.* Семантические микросистемы топонимов как факт номинации. – М., 1991. – С. 75.
2. *Жучкевич В.А.* Общая топонимика. – Минск, 1968. – 289 с.
3. *Grodzinski E.* Zarys ogolnej teorji imion wfasnych. – W-wa: Panstw. wyd-wo nauk, 1973.
4. *Матвеев А.К.* Некоторые вопросы лингвистического анализа субстратной топонимики // Вопросы языкознания. – 1965. – №6. – С. 76–98.
5. *Мурзаев Э.М.* Очерки топонимики. – М.: Мысль, 1974. – 258 с.
6. *Рут Р.М.* Образная номинация в русском языке. – Екатеринбург, 1980. – 350 с.
7. *Селищев А.М.* Из старой и новой топонимики // Избр. тр. – М., 1968.
7. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 680 с.
8. *Толстой Н.И.* Еще раз о семантике имени собственного // Актуальные проблемы лексикологии. – Минск, 1970. – С. 56–399.
9. *Толстой Н.И.* Славянская лексикология и семасиология // Избр. тр. Ч. 1. – М., 1991. – С. 21–400.
10. *Топоров В.Н.* К проблеме классификации в топонимии // Исследования по структурной типологии. – М., 1963. – С. 226–231.
11. *Smiiayer V.* Priryska slovancke toponomastiky. Handbuch der slavischeh toponomastik. – Praha: Academia, 1963.

## ПЬЕСА А.Н. ОСТРОВСКОГО «ПОЗДНЯЯ ЛЮБОВЬ»: СПЕЦИФИКА ЖАНРА

*При интерпретации пьес Островского необходимо учитывать их жанровые обозначения. В «сценах из жизни захолустья» «Поздняя любовь» показан отдельный эпизод из жизни персонажей, в котором отразились быт, нравы, системы ценностей обитателей московской окраины. Четыре сцены, следующие друг за другом, сюжетно связаны между собой, события предельно сконцентрированы во времени и пространстве.*

**Ключевые слова:** жанр, сцены, критические оценки, ключевые эпизоды, бытовая атмосфера, духовная среда, любовная интрига, ремарка, диалоги, монологи, хронотоп.

А.Л. Штейн справедливо подчеркнул, что А.Н. Островский был великим мастером русского жанра, и его искусство – бытовое, жанровое [13, с. 21]. Вслед за названием к каждой своей пьесе автор давал жанровый подзаголовок, чётко обозначающий особенности драматического действия, а также пространство изображения. Одним из распространённых в драматургии Островского жанром были сцены. Уже в 1850-м году появляются сцены «Утро молодого человека». В 1858 году – «сцены из деревенской жизни» «Воспитанница», затем «сцены из московской жизни» «Тяжёлые дни» (1863), «Пучина» (1866), «Не всё коту масленица» (1871).

В 1873 году в «Отечественных записках» Островский публикует «сцены из жизни захолустья» «Поздняя любовь», в 1874 году – «Трудовой хлеб» с тем же жанровым подзаголовком. В этих пьесах драматург отразил противоречия жизни 70-х годов 19 века. «Ушла, пропала та Москва, запечатленная в “Банкроте” и “Бедной невесте”», и когда он хотел вспомнить о ней в какой-нибудь новой своей пьесе, заглянуть в сохранившиеся чудом прежние её уголки, он должен был, как бы извиняясь, отмечать всякий раз: “Сцены из жизни захолустья”<...> Другой обозначился стиль жизни, вся её внешность» [7, с. 637–638], – отметил В.Я. Лакшин.

Новый подход Островского к воссозданию жизни вызвал в критике противоречивые, а порой и враждебные суждения. Так, непримиримой была позиция рецензента газеты «Гражданин», у которого сложились свои стереотипы в восприятии Островского. Он явно сатирически пытается передать содержание пьесы, охарактеризовать её героев. Размышления критика порой исполнены сарказма: Людмилу, главную героиню пьесы, он называет «воровкой с цинизмом»

и «нигилисткой»; сыновей Шабловой – Каином и Авелем, подчёркивая честность и доброту одного и беспутство другого. Критик объясняет слабость пьесы тем, что «Поздняя любовь», по его мнению, изначально задумывалась драматургом как пародия на какую-либо комедию. В завершении рецензент «Гражданина» прямолинейно заявляет: «Да неужели всё, что мы сейчас видели, была пьеса Островского? Да где же его талант, где же его богатые типы, где же хоть след какой-нибудь борьбы, где же хоть что-то похожее на Островского?» [6, вып. 3, с. 391]. Какую борьбу хотел видеть рецензент? Очевидно, ту, что отметил у драматурга Н.А. Добролюбов: столкновение «двух партий – старших и младших, богатых и бедных, своевольных и безответных» [4, с. 30].

Не увидели своеобразия новой пьесы Островского рецензент «Одесского вестника» С.Г. Герце-Виниградский, В.П. Буренин, критик «С.-Петербургских ведомостей», а также В.Г. Авсеенко, категорично указавший на связь драматурга с традициями Гоголя в стремлении изобразить «низменную, грубую среду» [9, с. 2].

Исключением в общем хоре голосов стала заметка в «С.-Петербургских ведомостях» от 30 ноября 1873, автор которой указал на целый ряд достоинств новой пьесы Островского. Особенно, по мнению рецензента, хороши первые два акта пьесы, поскольку «действие идёт живо, все лица очерчены мастерски, и, как всегда у г. Островского, разговор изобилует удачными, меткими, типическими выражениями» [6, вып. 3, с. 383]. Сильной стороной «Поздней любви» критик «С.-Петербургских ведомостей» считает оригинальность характеров, указывая, что лучшими лицами в пьесе являются «старуха Шаблова, простачок сын её и Лебядкина, в особенности последняя» [6, вып. 3, с. 384]. Чуткий к слову рецензент



подмечает неповторимость речи персонажей, в которой «самые циничные вещи» высказываются, хоть и наивно, но, вместе с тем, ловко и неповторимо. Так, он полагает, что к «числу самых удачных штрихов нужно отнести слова старухи Шабловой: “Какой у бедного человека характер? Разве у бедного человека может быть характер?.. Платье у него плохо – оттого и застенчив. А то – характер!”» [6, вып. 3, с. 384].

Автор рецензии отнюдь не стремится сравнивать сцены «Поздняя любовь» с «капитальными пьесами» драматурга [6, вып. 3, с. 381], понимая, что это произведение относится к новому этапу творчества Островского, когда происходит не только переосмысление некоторых драматургических принципов и подходов автора к изображению жизненного уклада, картин быта, характеров, но и намечаются кардинальные изменения в самой жизни, и, как следствие этого, меняется и пространство действия. Вслед за «картинами» и «сценами московской жизни» появляются «сцены из жизни захолустья». Причём, в черновом автографе было уточнение, от которого впоследствии драматург отказался («сцены из жизни московского захолустья») [ОР ИРЛИ, ф. 218, оп. 1, ед. хр. 30, л. 4], тем самым усилив типичность характеров и драматургической ситуации.

Критическая же мысль времён драматурга пока ещё не готова была признать то, что Островский в 1870-е годы стал писать не хуже, а иначе, «осваивая новые факты драматизма жизни и новые формы его воплощения» [3, с. 182]. Были незначительны и попытки интерпретировать «Позднюю любовь», исходя из особенностей её жанра. Лишь позднее, когда появятся «сцены из жизни захолустья» «Трудовой хлеб», рецензент «Московских ведомостей» Посторонний одним из первых обратит внимание на жанровые обозначения: «Что это значит? что такое сцена, картина в драматическом искусстве? То же что этюд, эскиз, студия в живописи. Обозначая так свои последние пьесы, г. Островский как бы предупреждает зрителя или читателя, чтоб он не ждал от него произведения законченного, вполне продуманного и доделанного, а относился к нему с нетребовательностью, с какой смотрят на набросок, на опыт» [6, вып. 4, с. 7].

В 1876 году, работая над пьесой «Правда хорошо, а счастье лучше», задуманной как «сцены», сам Островский в письме к Ф.А. Бурдину отмечал: «...это не комедия, а сцены из московс-

кой жизни, и я им большой важности не даю» [1, т. 11, с. 531]. Кстати, Е.Г. Холодов также полагал, что, называя пьесы «сценами» (или близкими к ним «картинами»), «драматург не только уклонялся от точного жанрового определения (комедия, драма), но и как бы уславливался с публикой (и с критикой), что на этот раз предлагает не полновесную пьесу, а всего лишь «сцены», не претендующие на особую целостность и сюжетную стройность» [10, с. 468]. Но всё же полагать, что сцены – пьесы незначительные, недоработанные, было бы ошибочно: в них в большей степени проявляется творческая свобода Островского, мастерство автора, не обременённого строгим следованием законам комедии, трагедии. Неоднократно создавая сцены на протяжении всего своего творческого пути, драматург значительно обогатил представления об этом жанре, вносил новое в жанровое мышление своего времени. Если ранние сцены Островского «Утро молодого человека», показавшие типичное утро русского «мещанина во дворянстве», напоминают скорее бессюжетную бытовую зарисовку, то более поздние произведения, обозначенные сценами, – пьесы с развитой сюжетной структурой, с чётко очерченной интригой; остаётся неизменным детальный подход автора к изображению картин быта, меткость его бытовых наблюдений. Прежде чем начать действие, Островский в сценах всегда обрисовывает среду, бытовую атмосферу, в рамках которой и начинается сюжет.

Пьеса «Поздняя любовь» открывается развёрнутой и объёмной ремаркой, подробно воссоздающей уклад жизни героев: «Бедная, потемневшая от времени комната в доме Шабловой. На правой стороне (*от зрителей*) две узкие однопольные двери: ближайшая в комнату Людмилы, а следующая в комнату Шабловой; между дверями изразчатое зеркало голландской печи с топкой. В задней стене, к правому углу, дверь в комнату Маргаритова; в левом растворённая дверь в темную переднюю, в которой видно начало лестницы, ведущей в мезонин, где помещаются сыновья Шабловой. Между дверьми старинный комод с стеклянным шкафчиком для посуды. На левой стороне два небольших окна, в простенке между ними старинное зеркало, по сторонам которого две тусклые картинки в бумажных рамках; под зеркалом большой стол простого дерева. Мебель сборная: стулья разного вида и величины; с правой стороны, ближе к авансцене, ста-

рое полуободранное вольтеровское кресло. Осенние сумерки, в комнате темно» [1, т. 4, с. 8]. Место действия остаётся неизменным на протяжении всего хода пьесы – драматург предельно сконцентрировал события во времени и пространстве.

Для сцен характерен интерес автора к отдельной личности, поэтому зачастую в основе пьес этого жанра – несколько эпизодов из жизни главного героя, сюжетно связанных между собой и являющихся, несомненно, важными для героя, определяющими его дальнейшую судьбу. В центре пьесы «Поздняя любовь» – история любви немолдой девушки Людмилы, скромной и добродетельной. Уже в 1-м явлении первого действия она появляется на сцене в ожидании своего возлюбленного Николая со словами: «Пришёл?.. Разве пришёл?» [1, т. 4, с. 8]. Собеседница героини, Фелицата Антоновна Шаблова, мать Николая и «хозяйка небольшого деревянного дома» [1, т. 4, с. 8], подробно рассказывает Людмиле о своём сыне: «Учился он у меня хорошо, в новерситете курс кончил; и, как на грех, тут заведись эти новые суды! Записался он абвокатом, – пошли дела, и пошли, и пошли, огребай деньгй лопатой. От того от самого, что вошёл он в денежный купеческий круг. Сами знаете, с волками жить, по-волчьи выть, и начал он эту самую купеческую жизнь, что день в трактире, а ночь в клубе либо где. Само собою: удовольствие; человек же он горячий. Ну, им что? У них карманы толстые. А он барствовал да барствовал, а дела-то между рук шли, да и лень-то; а тут абвокатов развелось несть числа. Уж сколько он там ни путался, а деньжонки все прожил; знакомство растерял и опять в прежнее бедное положение пришел: к матери, значит, от стерляжей ухи-то на пустые щи. Привычку же он к трактирам возымел – в хорошие-то не с чем, так по плохим стал шляться» [1, т. 4, с. 9]. О судьбе самой Людмилы расскажет её отец, Герасим Порфирьевич Маргаритов, «адвокат из отставных чиновников, старик благообразной наружности» [1, т. 4, с. 8]: «Святая, говорю тебе. Она кроткая, сидит работает, молчит; кругом нужда; ведь она самые лучшие свои года просидела молча, нагнувшись, и ни одной жалобы. Ведь ей жить хочется, жить надо, и никогда ни слова о себе. Выработает лишний рублик, глядишь, отцу подарочек, сюрприз. Ведь таких не бывает... Где ж они?» [1, т. 4, с. 16].

Примечательно, что, несмотря на чётко выраженную уже в начале пьесы любовную коллизию, Островский не спешит динамично развивать

интригу. Первое явление задаёт общий тон всей пьесе: оно представляет собой лишь беседы персонажей, раскрывающие их бытовые хлопоты, душевные раздумья. Однако уже в этих объёмных диалогах, неторопливых разговорах заметна и некоторая динамика в развитии любовной интриги: в них автор «Поздней любви» заключает не только информацию о главных героях, но и показывает отношения персонажей, вовлекая в сюжет пьесы новых действующих лиц, ставя новые проблемы.

Характерно, что некоторые исследователи считали позднюю драматургию Островского воплощением структурной логики европейской комедии-интриги, драматизм которой выражается именно в запутывании сложных обстоятельств в рамках многоаспектной любовной коллизии [8, с. 52]. Однако сюжетные перипетии «Поздней любви» (финансовая афёра, отношения Николая и Лебядкиной и др.), обилие различных обстоятельств, не имеющих прямого отношения к развитию основной любовной линии, составляют лишь внешнюю канву драматического действия, что продиктовано скорее жанровыми особенностями сцен. Мастерство Островского состоит в том, что в отдельных сценах он отображает детально и многогранно бытовую, духовную среду, в которой живут главные герои, но основная линия, связанная с взаимоотношениями Людмилы и Николая, остаётся единственной и наиболее значимой. Сам драматург писал другу и артисту Ф.А. Бурдину о тщательной работе над пьесой, о скупулёзной разработке любовной интриги: «Нельзя сказать, что я писал эту комедию наскоро, я целый месяц думал о сценариуме и сценических эффектах и очень тщательно отделявал сцены Николая и Людмилы» [1, т. 11, с. 441].

Если первое действие представляет собой ожидание Людмилой встречи со своим возлюбленным, то действие второе – сама встреча, где героиня признаётся в своих чувствах, рассказывает Николаю о своей жизни, о своём прошлом: «Я прожила свою молодость без любви, с одной только потребностью любить, я веду себя скромно, никому не навязываюсь; я, может быть, с болью сердца отказалась даже от мечты быть любимой. <...> Разве честно опять будить мои чувства? Ваш только один намек на любовь опять поднял в душе моей и мечты, и надежды, разбудил и жажду любви, и готовность самопожертвования... Ведь это поздняя, быть может, последняя любовь; вы знаете, на что она способна... а вы

шутите над ней» [1, т. 4, с. 28]. Подобные воспоминания, возвращения героев в беседах к прошлому, объяснения-признания повествовательно-эпического характера, несомненно, замедляют темп действия, расширяя его границы.

Автору было важно и в следующем (втором) акте пьесы показывать специфику жизненного уклада героев. Основными средствами изображения здесь являются уже не авторские ремарки, а монологи-самовысказывания, монологи оценочного типа, диалоги, отличающиеся не только информативностью, но и содержащие элементы рассуждения, анализа. Так, уже в явлении первом Маргаритов, уходя по своим служебным делам, предостерегает дочь: «Здесь, Людмилочка, сторона голодная, народ живёт изо дня в день, что урвёт, тем и сыт. Утопающий, говорят, хватается за соломинку; ну, а голодающий за то, что плохо лежит. Здесь всё украдут и всё продадут, а ловкие люди этим пользуются. <...> Когда ты увидишь, что сюда зайдёт или заедет человек богатый, хорошо одетый, так знай, что он не за добрым делом зашёл — он ищет продажной чести или совести» [1, т. 4, с. 23]. Людмила также полагает, что богатые люди «в захолустье за добром не ездят» [1, т. 4, с. 35]. Узнав о предстоящем визите в свой дом Лебядкиной, богатой вдовы, удивляется и Шаблова: «Выдумывай ещё! В наш-то курятник, да такая дама поедет» [1, т. 4, с. 30].

Яркими бытовыми приметами начинается Островский третье действие, где первая реплика Шабловой — «самовар-то весь выкипел» — придаёт особый колорит. Автор не менее ярко продолжает развивать и любовный конфликт, в ходе которого герои оказываются в сложной ситуации. Безнадёжно положение Николая, безвозвратно впутанного в финансовую аферу Лебядкиной и купца Дороднова, не менее драматично положение Людмилы, отдающей последние деньги своему возлюбленному и предающей в итоге собственного отца, вручив Николаю заёмное письмо Лебядкиной для его спасения. Однако Островский не стремился развивать действие в сторону трагедии.

Актёр Бурдин в письме к Островскому точно подметил, что драматург «поставил в конце 3-го действия ход пьесы так, что зритель заранее предугадывает развязку» [2, с. 180]. Для сцен Островского такая особенность в развитии интриги была типична. Не является неожиданным финал «Воспитанницы» (1859), где патриархальные по-

рядки, мастерски обрисованные автором, изначально ведут действие к развенчанию надежд героини, не выглядит неожиданной развязка в «Трудовом хлебе» (1874), где девушка, живущая самостоятельной трудовой жизнью, вправе уже сама выбирать себе жениха и т.д. Развязка в четвёртом действии «Поздней любви» — закономерный итог в отношениях Людмилы и Николая. Островский показал, что «готовность к самопожертвованию способна изменить человека, во имя которого оно совершается» [10, с. 228]. И Николай обещает бросить праздную жизнь и начать трудиться [1, т. 4, с. 45].

Особо значимо, что в «Поздней любви» развязка любовной интриги отнюдь не совпадает с реальным окончанием действия. В письме к Бурдину от 29 октября 1873 года Островский отметил: «Ты ещё находишь ошибку в том, что после окончания пьесы идёт разговор о картах; да помилуй, ради Бога, это обыкновенный, вековой классический приём, ты его найдёшь и у испанцев и у Шекспира» [2, с. 182]. Этот приём — характерная примета драматургии Островского, допускающего подобные переходы от патетики к комизму [2, с. 75]. Кроме этого, беседы персонажей после разрешения интриги продолжают воссоздавать жизнь героев в непрерывном течении, а в связи с отсутствием финальных реплик придают некоторую недосказанность действию. Известно, что сам Островский считал подобную незавершённость действия пьесы важным жанровым признаком сцен: «Нам могут возразить, что у нас мало вполне законченных художественных драматических произведений. А где же их много? Укажем только на возникающее у нас бытовое направление в драме, выражающееся в очерках, картинах и сценах из народного быта, направление свежее, совершенно лишённое рутины и ходульности и в высшей степени дельное» [1, т. 10, с. 36].

Таким образом, «сцены из жизни захолустья» «Поздняя любовь» — отдельный этап в жизни главной героини пьесы, драматичный и, вместе с тем, важнейший в её судьбе. Пьеса состоит из четырёх ключевых эпизодов, сюжетно связанных между собой, последовательно раскрывающих историю поздней любви героини. Неторопливо развивая любовную линию, отказываясь от усложнённой фабулы, лишая действие неожиданных поворотов и развязки, постоянно прибегая к точным и подробным бытовым зарисовкам, Островский формирует эстетику сцен — самостоятельного и специфического драматургического жанра.

# Библиографический список

1. *Островский А.Н.* Полн. собр. соч.: В 12 т. – М., 1973–1980.
2. А.Н. Островский и Ф.А. Бурдин. Неизданные письма. – М.; Пг., 1923.
3. *Бабичева Ю.В.* Островский в преддверии «новой драмы» // А.Н. Островский, А.П. Чехов и литературные процессы 19-20 веков. – М., 2003.
4. *Добролюбов Н.А.* Литературная критика: В 2-х т. Т. 2. – Л., 1984.
5. *Журавлёва А.И.* Островский – комедиограф. – М., 1981.
6. Критическая литература о произведениях А.Н. Островского / Сост. Н. Денисюк. Вып. 3, 4. – М., 1906.
7. *Лакшин В.Я.* Александр Николаевич Островский. – М., 2004.
8. *Миловзорова М.А.* Об особенностях интриги поздних комедий А.Н. Островского // Щелыковские чтения 2002.: Сб. статей. – Кострома, 2003.
9. Русский мир. – 1873. – №317. – 30 ноября.
10. *Фаркова Е.Ю.* Добродетель и порок в пьесе А.Н. Островского «Поздняя любовь» // Духовно-нравственные основы русской литературы: сб. науч. статей в 2 ч. Ч. 1. – Кострома, 2007.
11. *Холодов Е.Г.* Островский А.Н. в 1873–1877 годах // Островский А.Н. Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. 4. – М., 1975.
12. *Чернец Л.В.* Сюжет и фабула в пьесах А.Н. Островского // Щелыковские чтения 2007: Сб. статей. – Кострома, 2007.
13. *Штейн А.Л.* Мастер русской драмы: Этюды о творчестве Островского. – М., 1973.

УДК 82.512.145.09  
Ш 17

З.М. Шайдуллина

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫЕ ФРАЗЫ В РАСКРЫТИИ ТВОРЧЕСКОГО МИРА НУРА АХМАДИЕВА

*Данная статья раскрывает своеобразие творческого мира известного татарского поэта Нура Ахмадиева через ряд ключевых понятий.*

*Художественный мир поэта:*

*а) психологическое состояние лирического героя;*

*б) мировоззрение автора;*

*в) эмоционально-экспрессивные фразы.*

*Экспрессивная окраска слов в лирических произведениях отличается от экспрессии тех же слов в необразной речи. В условиях лирического контекста лексика получает дополнительные смысловые оттенки, которые обогащают ее экспрессивную окраску и помогают через психологическое состояние лирического героя раскрыть внутренний мир поэта.*

Поэтическое творчество Нура Ахмадиева в татарской литературоведении мало изучено. В данной статье рассматривается лишь одна сторона поэтического мастерства автора. То есть особенности выражения эмоционально – экспрессивных фраз в его художественном мире.

Эмоциональные значения в литературном произведении делятся на виды. Каждый из них рассматривается отдельно и играет важную роль в раскрытии художественного мира автора. Одно из таковых – эмоциональное значение, которое дается лишь одним предложением, несмотря на это оно раскрывает эмоции поэта полностью. Данное эмоциональное значение является и семантическим компонентом микротемы. В про-

изведениях Нура Ахмадиева широко используются эмоциональные фразы, позволяющие с помощью героев – персонажей более полно показать художественный мир автора. Эти эмоциональные фразы отличаются своей яркостью и богатым, глубоким смыслом. Например, один из отрывков из стихотворения «Көтү киткәндә».

Көтүнең китүләре,  
Көтү кичен кайтыр әле,  
Тик... гомер үтүләре.  
(Көтү киткәндә)

Стадо уходит на пастбище,  
Но стадо вернется вечером,  
Только... жизнь проходит.  
(перевод наш)

В этом стихотворении эмоциональная фраза «Только... жизнь проходит» имеет свое полноценное значение. Перед нами открывается такая картина: деревенское стадо уходит на пастбище, что переносит лирического героя в совершенно иной чувственный и грустный мир. Тревожит то, что жизнь уходит безвозвратно. Здесь лирический герой и лирическое «я» не являются одним целым, потому что такие чувства, такие эмоции свойственны каждому. И действительно, в стихотворении поэт описывает то состояние, которое сам пережил или переживает, основывается на личных чувствах и переживаниях. Но, тем не менее, вместе с описанием своего личного – неповторимого мира, автор рассказывает и о тех переживаниях, которые свойственны всему человечеству и идентичны с чувствами других людей и имеют всеобщее значение.

Такие эмоциональные чувства можно увидеть и в другом стихотворении Нура Ахмадиева «В деревне – в кругу друзей»:

**Яшь чакларның истәлегә** булып,  
Янгыратып сузыйк жырын да.  
Нинди кыенсыну булсын инде  
Бергә үскән дуслар кырында.  
(«Авылда – дуслар арасында»)

В память о годах юности  
Споём мы громко песню.  
Неудобств не может быть,  
Меж нами – друзьями с юности.  
(перевод наш)

Прошедшая молодость, оставшаяся лишь в воспоминаниях – это и есть светлая грусть. Нет, она не тревожит лирического героя, потому что это природное и реальное явление. И по другому быть просто не может.

Такие выражения как грусть, тоска, прощение, нередко фигурирующие в стихотворениях Нура Ахмадиева также имеют определенную эмоциональную силу. Эти эмоции и чувства, переходя из одного произведения в другое, только дополняют и обогащают эмоциональное значение поэтического творчества автора.

Сабыр канатларын сынмаса да,  
Жамагың тулган икән бит.  
«Тормыш, исәнме!» - дип әйтүләрең  
**Хушлашуың булган** икән бит.  
(«Сабыр канатлары»)

Терпения если пока и хватает,  
Чаша терпения твоя уже полна.  
Слова твои «Жизнь, здравствуй!»  
Оказывается были твоим прощанием.  
(перевод наш)

В большинстве случаев эмоциональные слова в той или иной фразе дополняют психологическое состояние лирического героя и, тем самым, помогают раскрыть художественный мир автора, его лирическое «я». Они определяют и его мировоззрение и восприятие им действительности.

Бер карасаң, бәхет аугандыр күк  
Тормышыңда бар да көйләнгән;  
Ходай кушып, ул да «**түмгәк**» булды,  
«Күтәрелде» жирдән, түбәннән.  
(«Бер карасаң, бәхет аугандыр күк»)

Как посмотрю, счастьем не обделена:  
В жизни твоей налажено все;  
И он, с позволения всевышних сил  
«Ухабом» стал, поднялся из низов.  
(перевод наш)

Таким образом, эмоционально-экспрессивные фразы, используемые автором, отражают эмоциональное состояние внутреннего мира поэта.

# ПОЭТИКА БАРОККО В НОВЕЙШЕМ ЛИРИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ (УЧЕНИЕ ЯКОБА БЁМЕ И СТИХОТВОРЕНИЕ И.Р. БЕХЕРА «ДУША ОГНЯ»)

*Статья посвящена выявлению роли традиций барочной литературы в становлении немецкого экспрессионизма на материале творчества Якоба Бёме и И.Р. Бехера.*

**Ключевые слова:** поэтика барокко, немецкий экспрессионизм, Якоб Бёме, И.Р. Бехер, символика огня, символика света.

Известно воздействие лирико-философских построений Бёме на романтизм, в особенности на Новалиса<sup>1</sup>. Однако романтической эпохой влияние его философии на немецкую поэзию не ограничивается. Наблюдения, представленные ниже, относятся ко времени зарождающегося экспрессионизма, когда его лицу ещё, возможно, недостаёт определенности, оно ещё во многом неоромантическое, но уже лихорадочно черпает энергию преобразования и преодоления формы в порыве к сущности у поэтов барокко. Бёме, как нам представляется, воспринимается здесь как поэт онтологической и этической мысли.

В его философии природы есть целый пласт огненно световой символической образности, разрабатывая которую, он выстраивал некое подобие спекулятивной системы, которая на поверку представляла поэтической картиной. Одним из таких образов-терминов, заимствованным у Бёме<sup>2</sup>, молодой Бехер озаглавил стихотворение, которым открыл свой сборник «Милость весны» («Gnade eines Frühlings», 1912), – «Feuerseele»<sup>3</sup> («Душа огня»).

Огонь у Бёме функционально связан с символами света и тьмы и обозначает процесс качественного перехода, движения. Природа, по мысли философа, – это промежуточная субстанция в процессе самопознания Бога (который есть свет, добро, «чистое ничто») через Его саморазделение во влечении стать «нечто», которое одновременно «тьма» и «огонь». Свет, рождаемый этим огнем, – это свет, в котором Бог осознает себя<sup>4</sup>, он-то и называется «душой огня». Природа, таким образом, вся – движение, переток из света в свет через огненную тьму; непрерывно длится творение, «свет Бога присутствует всегда (Gottes Licht ist gegenwärtig), хоть и сокрыт для природы», принимающей его силу; Бог – ее исток и исход, и душа человека – «из вечной природы, в которой *стоит* божественное рождение»<sup>5</sup>. Отсюда – этический пафос Бёме.

Евангельский мотив «Царство Небесное силою берется»<sup>6</sup> становится суггестивным лейтмотивом страстной проповеднической риторики многих его сочинений. «...вложи все Твое вожделение в сердце Бога, тогда проникнешь силой, как вечная Мать-природа. Так станет с Тобой, как говорит Иисус: Царство Небесное терпит насилие, только те, кто применяет насилие, восхищают его себе»<sup>7</sup>. Состояние человека, не видящего «света», он определяет как «слепоту» (Blindheit)<sup>8</sup>.

«Душа огня» Бехера, задавая тон «Милости весны», выглядит прямым откликом на мыслительные построения Бёме и логику их символизма. Стихотворение словно вступает с ними в диалог: там, где философ, обращаясь к человеку, говорит «Ты», поэт, обращаясь и небу, говорит «я»; где Бёме призывает человека волевым усилием слиться с небом («светом Бога»), – Бехер воспроизводит это усилие и самый миг единения с «небесной душой огня».

«Ничто не стоит к Тебе ближе, чем небо, – учит философ XVII века, – лишь Ты стоишь перед дверью неба»<sup>9</sup>. И поэт XX века отвечает: «Deine Wunder, Himmel, /.../ Warten... / Daß ich sie erfassen könnte, / Still in mir vollende». Это противостояние небу определяется в стихотворении как прошлое, «детство» и «слепота» («Das war das Lied meiner Kindheit, / Meiner unglaublichen Blindheit»). «Слепой» по отношению к «чудесам» неба живет в сфере внешней видимости явлений:

Einst war ich Kind.  
War kühl, war Wind,  
War Lüftchen hinter Damm, Gemäuer...

Беглое перечисление образов восприятия звучит как отголосок преодолеваемой импрессионистической манеры первых поэтических опытов. В «слепом» воссоздании холодного однолинейного мира взгляд скользит от одной детали к другой, не приближая человека к его сущностному предназначению. В рамках этого мира человек не полон, частично человек: «Einst war ich Kind, ein Stück Mensch...»

Этому прошлому противопоставлено настоящее, в котором «я» «целиком другой» (*ganz anders*). В этом состоянии нет отдельных ощущений: «Heute bin ich das Dunkel, / Das große Dunkel: Gott und die Welt». Объединяя в себе полюса, Бога и мир, человек уже на пути к небу, и этот путь – процесс горения: «Heute bin ich: Sturm, Flamme, Feuer...»

«Душа огня» – это то, что, пережив огонь, становится в результате горения, – дух, свет. Ни того, ни другого слова (*Geist, Licht*) в стихотворении нет, но их значение, отдаваемое «небу» и «душе огня», присутствует и в восторженно-одухотворенном тоне, и по контрасту к «слепоте» и «тьме», и благодаря настойчивой звукописи уже в первой строфе:

Feuerseele himmlische!  
Himmel! Wie jauchzt dein Glück!  
O o o aus tausend Augen  
Schauen deine blauen Wunder  
Mit lächelndem Blick  
Auf mich herunter,  
Lächeln Glück,  
Alle alle alle Glück...

Заключительная строфа повторяет мотивы зачина, сталкивая их с альтернативой «детства» и «слепоты», и выражает как реальное лирическое переживание волевой порыв и мгновение слияния с высшей сущностью, данной человеку («ожидającej» его) и открытой им для себя. К такому напряжению всех сил ради открытия и воплощения в себе («восхищения» себе) божественности призывал человека Бёме: «...и Ты станешь воистину подобием, образом и средоточием (*Eigentum*) Бога»<sup>10</sup>. «Средоточием» «души огня», уже самой становится лирическое «я» в стихотворении Бехера:

Feuerseele himmlische!  
Himmel, wie jauchzt dein Glück!  
In meine Kindheit zurück?  
In meine Blindheit zurück?  
O neinneinnein!!  
Feuerseele will ich sein! Feuerseele – – – – –  
(Пять тире – графическое и, по сути, эмблематическое обозначение паузы, границы, порога преобразования, за которым признаки «души огня» выступают уже как свойства «я»:)  
Feuerseele! O mein mein  
Hauch! O mein, mein  
Zündender Blick! –  
Feuerseele himmlische!  
Wie jauchzt dein Glück!!!

Так, в частности, проявлялся общий настрой эпохи с ее обостренным интересом ко всему до-

и послепросветительскому, вне- и нереалистическому в искусстве, к выразительности вместо изобразительности, к интуиции вместо логики. И главное – это стремление к сущности, к скрытому смысловому центру мироздания, к *собственно* человеку, в каковом стремлении и прописывалось все более определенно лицо экспрессионизма. И Бёме воспринимался здесь естественным соседом Ангелуса Силезиуса с его призывом «Человек, стань сущностью!» («*Mensch, werde wesentlich!*»), так же внятным экспрессионистам<sup>11</sup>.

Приобщение к онтологии двоemiрия имеет свою логику: смысл найденного «слова» шире личной судьбы. Осознание его общезначимости неизбежно и стремительно. Уже в «Милости весны» «горящая тьма» – общая – удел не только «я», но всей земли («*Meine Erde! Dein Dunkel kommt! Mein Dunkel... / Doch sieh! wie, oh, dein Dunkel brennt, / Ewig-endlos...*» – I, 34), а появившаяся в 1913 году поэма в стихах и прозе «*De Profundis Domine*»<sup>12</sup> представляет личные переживания как знак всемирного движения к гибели и преображению. Поэтический двухтомник «Распад и Торжество» задает одну из глобальных формул, которыми зрелый экспрессионизм определяет переживаемый исторический момент.

### Примечания

<sup>1</sup> О влиянии Бёме на натурфилософию Новалиса см.: Габитова Р.М. Философия немецкого романтизма. – М.: Наука, 1978. – С. 268–269.

<sup>2</sup> См., напр., в: *Böhme J. De Signatura Rerum // Ders. Werke. / Hrsg. von Ferdinand van Ingen. – Bibliothek der frühen Neuzeit. Bd. 6. – Frankfurt am Main, 1997. – S. 599, 611, 645, 652, 697, 711 и др.*

<sup>3</sup> *Becher, Johannes R. Gesammelte Werke. Band 1: Ausgewählte Gedichte 1911–1918. – Aufbau-Verlag Berlin u. Weimar, 1966. – S. 15–16.* (Далее указываются том и страница).

<sup>4</sup> Подробнее об этом см.: *Фейербах, Л.* Собр. произв. в 3 т. Т. 1. – М., 1974. – С. 195–200.

<sup>5</sup> Цит. по: *Ланда Е.В.* Хрестоматия по немецкой литературе XVII века. На нем. яз. – Л.: Просвещение, 1975. – С. 103. (Курсив в цитатах всюду мой. – С. III.)

<sup>6</sup> Матф., 11: 12; ср.: Лук., 16: 16.

<sup>7</sup> Там же. – С. 103.

<sup>8</sup> Там же. – С. 101, 102.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> См., напр.: *Stadler, Ernst. Der Spruch // Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. – Leipzig, 1972. – S. 215.*

<sup>12</sup> Нескладица в заголовке («Из глубины Господи»; ср.: «De profundis clamavi ad te, Domine»,

то есть: «Из глубины взываю к Тебе, Господи». – Псалт., 129: 1. Или: «Aus der Tiefe rufe ich, Herr, zu dir». – Psalt., 130: 1) – результат идиоматичности. См. воспоминания издателя: IX, 574.

И.Ю. Юдина

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ И СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

**Ф**разеологический фонд любого языка обладает национально-культурной спецификой. Пословицы как выражение многовекового народного опыта представляют собой важную часть фразеологического состава языка, и их лингвистическое изучение продолжает оставаться весьма актуальной задачей современного языкознания.

Понятие содержание термина «пословица» прошло длительный путь формирования и становления: от аристотельского толкования пословицы как обломка древней философии до современного определения этого термина как краткого, устойчивого в речевом обиходе, ритмически организованного изречения назидательного характера со структурой предложения, в котором зафиксирован многовековой опыт народа.

Семантическая емкость понятия «пословица», обусловленная объективными историческими причинами, ведет к различным, порой противоречивым взглядам на природу пословичного изречения. Так, в современной отечественной лингвистике пословицами называют выражения, обладающие одновременно переносным и прямым смыслом или только переносным [4]; единицы с высокой степенью обобщенности значения [6]. По В.Г. Костомарову, пословицы называются народными афоризмами, а по В.П. Фелициной – языковыми афоризмами, а по А.К. Жолковскому – паремиями [2, с. 20].

Пословицы, несмотря на краткость и структурную представленность предложением, по существу являются завершенными высказываниями. Следовательно пословица по существу является диктемой, выражающей существенные знаковые функции текста-дискурса: номинацию, предикацию, тематизацию (топиализацию) и стилизацию [1, с. 57].

Фактическое содержание пословицы в большей или меньшей степени отличается от его компонентного значения (то есть того значения, которое извлекается из нее, например, человек, понимающий все компоненты фразы, но не знающий, что имеет дело с пословицей). Это значит, что пословицы «цитатны». Элементом их содержания является «цитатность», то есть ссылка на авторитет общепринятого мнения, на которое как бы опирается говорящий, воспроизводя пословицу в традиционной форме.

Значение пословицы столь же устойчиво, как и её форма. Однако пословицы часто выступают не в самом абстрактном обобщенно-переносном значении, а лишь в каком-либо более узком смысле. Иначе говоря, степень фактического обобщения в пословицах может быть весьма различной.

Поскольку пословицы имеют назидательный смысл, они могут выражать как отрицательную так и положительную оценку.

Пословицы положительной оценки, в основном, ориентированы своим содержанием почти исключительно на человека – черты его характера: Honesty is the best policy; Diligence is the mother of success; All doors open to courtesy; отношения в семье, коллективе и обществе: A good wife makes a good husband; A good Jack makes a good Jill; A good dog deserves a good bone; Good masters makes good servants. Здесь можно также выделить следующие тематические группы:

– Пословицы о труде: Many hands make light work; Actions speak louder than words; Experience is the mother of wisdom; Experience keeps no school, she teaches her pupils singly.

– Любви и дружбе: He is a good friend that speaks well of us behind our backs.

– Честности: A clean hand wants no washing; An honest tale speeds best, being plainly told; A clear conscience laughs at false accusations.



– Учеба: Money spent on the brain is never spent in vain.

– О здоровье: An apple a day keeps the doctor away; After dinner sit (sleep) a while, after supper walk a mile; Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise и др.

В этой семантической группировке, естественно, полностью строгих и однозначных границ провести нельзя.

В пословицах отрицательной оценки семантика также разнообразна. Так, многие пословицы порицают дурные привычки людей: An idle brain is the devil's workshop; Idleness rusts the mind; и др., упрекают богатых за их безнаказанность, самолюбие: Laws catch flies, but let hornets go free; One law for the rich, and another for poor; Honours change manners и др., учат терпению, здравомыслию: Don't sell the bear's skin before you've caught it; Don't halloo till you are out of the wood; Don't cross the bridge before you come to it; и др. критикуют болтунов: A tattler is worse than a thief; A man of words and not of deeds is like a garden full of weeds; говорят о плохой скрытности красивой действительности: A honey tongue, a heart of gall; Velvet paws hide sharp claws; A fair face may hide a foul heart; Pleasure has a sting in its tail; Beware of a silent dog and still water; All are not saints that go to church.

Среди пословиц отрицательной и положительной оценки выделяются паремии с компонентом «fool». В пословицах отрицательной оценки дураки высмеиваются: A fool at forty is a fool indeed; Fools never know when they are well; A nod from a lord is a breakfast for a fool; As the fool thinks, so the bell clinks. В пословицах с положительной оценкой компонент «fool» приобретает совсем противоположное значение – человек, обладающий ясным умом: Fools and madmen speak the truth; Fools may sometimes speak to the purpose; Children and fools speak the truth; A silent fool is counted wise.

Существует ряд пословиц, в которых может присутствовать как положительная оценка, так и отрицательная, в зависимости от ситуации или от контекста. Так, например, в пословице Everything comes to him who waits оценка зависит от того, что кто-то ждет. Если он ждет что-то хорошее, то непременно это хорошее сбудется у него. Но если мы употребляем эту пословицу с иронией и ее использует человек – недоброжелатель, то мы в ней можем наблюдать отрицательную оценку (недоброжелатель ждет, что к кому-то придет что-то плохое). Или в по-

словицах The work shows the workman, A bird may be known by its song, A man is known by the company he keeps сложно дать какую-либо характеристику человеку. Дав в этих пословицах словам workman, song, company положительную характеристику, то автоматически вся пословица приобретает поощрительный смысл. А если эти слова употребляются с негативным значением, то пословица имеет отрицательную оценку.

Грамматическая форма пословиц положительной и отрицательной оценки является аналогичной и соответствует характеру их содержания.

Именно поэтому английские пословицы положительной и отрицательной оценки выражены, в основном, повествовательными, а отчасти и побудительными предложениями. Вопросительные и восклицательные конструкции для них не характерны.

Пословицы в повествовательной форме подразделяются на две группы: пословицы в форме простого предложения и пословицы в форме сложного предложения.

Число пословиц – простых утвердительных предложений – очень значительно.

Подлежащим в этих пословицах в основном является существительное, которое встречается как с определением, так и без него:

– С определением (пословицы положительной оценки): A good name keeps its luster in the dark; Good masters make good servants; A good dog deserves a good bone; A good wife makes a good husband.

С определением (пословицы отрицательной оценки): Greedy folk have long arms; A fair face may hide a foul heart; Hard words break no bones.

– Без определения (пословицы положительной оценки): The end justifies the means; Actions speak louder than words; Fools and madmen speak the truth; Fools may sometimes speak to the purpose.

Без определения (пословицы отрицательной оценки): A lawyer never goes to law himself; Pride goes before a fall; Honours change manners.

Сказуемое в простых утвердительных предложениях может быть глагольным и именным:

– Глагольное сказуемое, обозначающее действие, в основном выражено глаголом в личной форме (The Present Simple Tense, active voice). Пример пословиц положительной оценки A stitch in time saves nine; An apple a day keeps the doctor away; Many hands make light work; All doors open to courtesy и другие.

Пример пословиц отрицательной оценки: Pleasure has a sting in its tail; Idleness rusts the mind и другие.

Иногда встречается глагольное сказуемое в пассивном залоге: A silent fool is counted wise; A good deed is never lost; An ox is taken by the horns, and a man by the tongue.

– Именное сказуемое, обозначающее факты, состояния, качества, характеристики предмета или лица, в большинстве числе пословиц, имеет форму is (пословицы положительной оценки): Necessity is the mother of invention; Good health is above wealth; A word is enough to the wise; Experience is the mother of wisdom; (пословицы отрицательной оценки): Idleness is the mother of all evil; An idle brain is the devil's workshop; A great fortune is a great slavery.

Причем именная часть сказуемого выражена существительным или прилагательным.

Среди пословиц, имеющих форму сложно-подчиненного предложения, выделяются пословицы с определительным придаточным предложением, вводимым союзами that и who (пословицы положительной оценки): All is well that ends well; He is a good friend that speaks well of us behind our backs; He knows much who knows how to hold his tongue; (пословицы отрицательной оценки): All are not saints that go to church; Dogs that put up many hares kill nine.

Реже встречаются пословицы в форме сложноподчиненного предложения, в которых придаточное используется без союза: Money spent on the brain is never spent in vain; An honest tale speeds best, being plainly told; A lazy sheep thinks its wool is heavy.

В пословицах этого типа подлежащее, чаще всего, выражено местоимением he или существительным, реже – местоимением all. Сказуемое

может быть как глагольным так и именным.

Пословицы в форме сложносочиненного предложения встречаются редко, в основном это бессоюзные сложносочиненные предложения: Experience keeps no school, she teaches her pupils singly; Speech is silver, silence is gold.

Некоторые пословицы являются побудительными предложениями, т.е. выражают побуждение к действию, причем пословицы с положительной оценкой, в основном, имеют утвердительную форму: After dinner sit a while, after supper walk a mile; Go to bed with lamb and rise with lark; Do as you would be done by, а пословицы с отрицательной оценкой преимущественно имеют отрицательную форму: Don't sell the bear's skin before you've caught it; Don't halloo till you are out of the wood; Don't cross the bridge before you come to it; Don't count your chickens before they are hatched.

Тропеическая структура рассматриваемых пословиц отрицательной и положительной оценки является приблизительно аналогичной. Здесь часто встречающимися тропами являются олицетворение и метафора. Примеры пословиц с олицетворением: Many words hurt more than swords; Opportunity makes the thief; Care killed the cat (отрицательная оценка), Actions speak louder than words; Good clothes open all doors (положительная оценка). Примеры пословиц с метафорой: Procrastination is the thief of time; A bad workman quarrels with his tools; A little fire is quickly trodden out; Love is blind, as well as hatred (отрицательная оценка); A good name keeps its luster in the dark; Diligence is the mother of success (положительная оценка).

Некоторые тропы являются очень частотными, другие встречаются редко в пословицах как положительной, так и отрицательной оценки (см. табл.).

Таблица

Стилистические приемы	Примеры пословиц отрицательной оценки	Примеры пословиц положительной оценки
Повторы	A friend to all is a friend to none; A fool at forty is a fool indeed; An ass is but an ass, though laden with gold;	Money spent on the brain is never spent in vain; Who knows much who knows how to hold his tongue; A good dog deserves a good bone.
Метонимия	An idle brain is the devil's workshop; A penny soul never came to twopence; Faint heart never won fair lady.	A clean hand wants no washing; A clear conscience laughs at false accusations; Many hands make light work.
Антонимия	Jack of all trades and master of none.	A good Jack makes a good Jill.
Оксиморон	Velvet paws hide sharp claws; Great talkers are little doers; One law for the rich and another for poor.	A silent fool is counted wise.

Характерной фигурой для пословиц является сравнение. Оно в паремиях имеет разнообразные формы выражения: с помощью оборота *better... than...*: (примеры пословиц отрицательной оценки) *Better a lean peace than a fat victory*; *Better a glorious death than a shameful life*; *A good name is better than riches*; (примеры пословиц положительной оценки) *Better to do well than to say well* и др. в форме сравнительно-противоположных объектов: (примеры пословиц отрицательной оценки) *Great talkers are great liars*; *A hungry man is an angry man*; *A light purse is a heavy curse*; (примеры пословиц положительной оценки) *A little body often harbours a great soul*; *Small rain lays great dust* и другие.

Таким образом, пословицы определяются их основными чертами: краткость, устойчивость в речевом обиходе, ритмичность, назидательность, содержание многовекового опыта народа. В рассматриваемых пословицах отрицательной и положительной оценки грамматическая форма является аналогичной. Это в основном, повествовательные, а отчасти и побудительные предложения. Вопросительные и восклицательные конструкции для пословиц не характерны. Семантика пословиц положительной оценки, как правило, отличается от семантики пословиц с отрицательной оценкой тем, что пословицы с положительной оценкой, в основном, ориентированы своим содержанием на человека, его характер, а пословицы с отрицательной оценкой – на статус человека в обществе. Тропеическая структура рассматриваемых пословиц отрицательной

и положительной оценки является приблизительно аналогичной. Здесь часто встречающимися тропами являются олицетворение и метафора. Метонимии, антономазии встречаются редко. Из фигур, исследуемых в пословицах, следует отметить повторы и оксюмороны.

#### Библиографический список

1. *Блох М.Я.* Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – №4. – С. 56–68.
2. *Дубровская О.Г.* Лингвокультурологический аспект сопоставительного исследования русских и английских пословиц об уме и глупости: Дис. ... канд. филол. наук. – М.: РГБ, 2005.
3. *Жолковский А.К.* How to show things with Words (Об иконической реализации тем средствами плана выражения) // Работы по поэтике выразительности. Инварианты – Тема – Приемы – Текст. Сборник статей. – М.: Прогресс-Универс, 1996. – С. 77–92.
4. *Жуков В.П.* Русская фразеология. – М.: Высшая школа, 1986. – 310 с.
5. *Костомаров В.Г.* Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 267 с.
6. *Солдуб Ю.П.* К проблеме разграничения пословиц и поговорок в языках различных типов // Филологические науки. – 1994. – №3. – С. 55–71.
7. *Фелицина В.П.* О пословицах и поговорках как материале для фразеологического словаря // Проблемы фразеологии. – М.; Л., 1964. – С. 200–205.

## ФЕНОМЕН ПАМЯТИ КАК ТРАНСЛЯТОР СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается феномен памяти как транслятор социального опыта и познавательной деятельности.*

**Ключевые слова:** память, культура, личность.

К осмыслению феномена памяти человечество обращалось ещё в глубокой древности. Мыслители античности рассматривали память сквозь призму гносеологии. Так Платон, полагал, что в памяти хранятся формы или шаблоны идей, сущностей, которые душа знала раньше. «Познание есть припоминание бессмертной души о том, что она когда-то видела» [1, с. 185]. Аристотель определял память как возвращение того знания, которое уже было. Он считал, что объектом памяти является прошлое, и увязывал её с чувственными впечатлениями [2]. По мнению Августина, память – это одна из основ человеческого «Я», в котором, не смешиваясь, хранятся воспоминания, переживания и образы окружающего мира [3]. Интересно, что, исследуя природу индивидуальной памяти, мыслители прошлого описывали два вида памяти: естественную и «искусную». Естественная память рождается одновременно с мыслью, а искусная – это память развитая и укрепленная специальными упражнениями. Ф. Йейтс писала: «Искусная память состоит из мест и образов. Образ – это формы, знаки того, что мы желаем запомнить» [4, с. 18].

Позже, в XVII веке европейская философская мысль обратилась к исследованию феномена ненаследственной (социальной, культурной, исторической, коллективной) памяти, функциональное значение которой заключается в передаче накопленных культурных ценностей и человеческого опыта последующим поколениям.

В XX веке продолжились исследования памяти. В 60–70-х годах XX в. советскими исследователями Я.К. Ребане, В.А. Ребриным, Ю.А. Левадой было введено понятие «социальная память». Ранее употреблялись близкие понятия: «коллективная память», «коллективный мозг», «историческая память», «память человечества», «память мира». Во всех случаях подчеркивалось – память «совокупного субъекта» обладает новыми каче-

ствами, несводимыми к простой сумме качеств, входящих в нее памяти индивидов. Согласно Ю.М. Лотману, «Культура есть память, или, иначе говоря, запись в памяти уже пережитого коллективом, она неизбежно связана с прошлым историческим опытом» [5, с. 326–344]. Появление так называемой «ненаследственной» памяти Ю.М. Лотман связывал с развитием культуры: в доисторический период человечество было лишь носителем информации, постоянной и генетически данной. В определенный момент человечество сделало получателем информации и связало свое существование с постоянно расширяющейся ненаследственной памятью. Таким образом, основной функцией ненаследственной памяти является сознательная трансляция опыта одним поколением другому в контексте культуры.

Социальная память, отражая в общих чертах историю развития памяти индивидуальной, имеет собственные принципы организации и воспроизведения. В отличие от индивидуальной памяти социальная память всегда опосредствована памятью других людей, знаковыми системами, орудиями и средствами труда, воспринимаемыми как знаки. В.А. Колеватов, рассматривая проблему социальной памяти, пришел к выводу о том, что социальная память представляет собой теоретически обобщенный коллективный опыт человечества, включающий в себя знания о мире, информацию, зафиксированную в материальной культуре, в социальных отношениях, в практических нормах поведения, навыках трудовой деятельности и в других социальных связях, воспроизводимых с помощью традиций [6, с. 165, 170].

В истории развития социальной памяти человечества можно выделить несколько закономерных этапов. По мере становления человеческого общества постепенно вырабатывался «общий фонд памяти» рода, племени, общины. Из поколения в поколение передавался только такой опыт,

который человек получал в процессе прямого общения с членами общества. Память молодых поколений опосредствовалась живой памятью старших, которая была сугубо утилитарной. После возникновения письменности, позволившей осознанно использовать искусственные знаки как орудия управления поведением человека и воспроизведения информации, репродуктивная память, хотя и сохранялась, перестала играть ведущую роль. Социальная память перешла во вторую, опосредствованную знаковыми системами реконструктивную форму. Реконструктивная форма социальной памяти характеризуется целенаправленным использованием знаковых систем как основных средств для сохранения и восстановления прошлого опыта в идеологических, познавательных, образовательных и дидактических целях. Реконструктивную форму памяти следует считать произвольной, т.е. такой, которая активно направлена на запоминание и восстановление важных с точки зрения данного общества и господствующих классов фактов и явлений. Однако подлинного овладения своей собственной памятью общество достигло только тогда, когда перешло от стихийного накопления ретроспективной информации к ее конкретной концентрации в специально созданных для этого институтах-депозитариях. От архивов-библиотек древности, ведомственных архивов, кабинетов с раритетами и частных хранилищ был пройден путь к разветвленной сети общенациональных библиотек, архивов, музеев и др. Благодаря целенаправленному отбору и организации информации в учреждениях-депозитариях социальная память обрела хронологическую глубину и системную целостность.

В современном общественном сознании сохраняются три формы социальной памяти: репродуктивная, реконструктивная и конструктивная. К основным носителям социальной памяти следует отнести: сознание живущих людей, т.е. память о социальных действиях самих участников событий; отчужденные от сознания, овеществленные источники знаковой информации и средства ее передачи, специально созданные для этой цели; вещественные объекты, которые вообще не были предназначены для передачи информации (орудия труда в широком смысле слова).

Социальным факторам, влияющим на увеличение объема, плотности и хронологической глубины социальной памяти (рост населения, увеличение продолжительности жизни, повышение

уровня культуры, грамотности и т.д.), противостоят факторы, ведущие к ее разрушению. Следует различать стихийные, нежелательные процессы дезорганизации социальной памяти – «общественную амнезию» и осознанные действия, направленные на «забывание» малозначимой ретроспективной информации. К факторам, ведущим к дезорганизации социальной памяти, следует отнести (кроме естественного старения носителей информации) их уничтожение в результате стихийных бедствий, войн, падения уровня культуры, идеологической борьбы в классовом обществе. В результате войн или других катастроф, прерывавших социальную преемственность, целые народы исчезли с исторической арены.

Общество, потерявшее социальную память, перестает ощущать себя субъектом истории, так же как отдельный человек, потерявший память, теряет свою личность, свое «я». Помимо сохранения и упорядочения информации о прошлом механизмы социальной памяти служат также ее воспроизведению, т.е. актуализации. В целях актуализации ретроспективная информация тем или иным способом извлекается из долговременной памяти, преобразуется и воспроизводится в текущем общественном сознании. Механизмы социальной памяти обеспечивают участие ретроспективной информации в формировании «картины мира» современного человека. Социальная память позволяет обществу осознавать свое место в истории человечества, обосновывать значимость собственной культуры и соотносить ее с подлинными ценностями других культур. Социальная память является своего рода хранилищем «результатов практической и познавательной деятельности, выступающих в информационном отношении базисом формирования сознания каждого человека, а также базисом функционирования и развития индивидуального и общественного познания» [7, с. 46].

Память содержит в себе многослойную сеть информации, регулирующую поведение человека. В силу этого она являет собой компоненту общественной системы социализации человека, выступает сферой первичной социализации индивида, когда он осваивает язык и традиции, получает образование и воспитание, что позволяет ему самоидентифицироваться в системе социокультурных ценностей. Благодаря этому последующие поколения получают готовыми основные жизненно важные ориентиры. По меткому

замечанию Б. Пастернака, «новое возникает не в отмену старому, как обычно принято думать, но совершенно, напротив, в восхищённом произведении образца» [11, с. 256–257].

#### Библиографический список

1. Платон. Собр. соч. В 3 т. Т. 2. – М., 1970. – 609 с.
2. Аристотель. Поэтика / Пер. Н.И. Новосадский. – Л., 1927. – 120 с.
3. Августин А. Исповедь. – М.: Канон+, 1997. – 462 с.
4. Йейтс Ф. Три латинских источника классического искусства памяти // Искусство памяти / Пер. с англ. Е.В. Малышкиной. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 480 с.
5. Лотман Ю.М., Успенский Б. О семиотическом механизме культуры // Избранные статьи. Т. 3. – Таллин: «Александра», 1993. – 494 с.
6. Колеватов В.А. Социальная память и познание. – М.: Мысль, 1984. – 190 с.
7. Ребане Я.К. Информация и социальная память: к проблеме социальной детерминации познания // Вопросы философии. – 1982. – №8 – С. 46–48.
8. Загряжская Т.Ю. Народные говоры Франции и мир народной культуры // Французская диалектология. – М.: МГУ МАЛП, 1995. – 191 с.
9. Арутюнов С.А., Чебоксаров Н.Н. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества // Расы и народы. – М., 1972. – Вып. 2.
10. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
11. Пастернак Б.Л. Воздушные пути: Проза разных лет. / Вступ. ст. Д.С. Лихачева; сост. текста Е.В. Пастернак и Е.Б. Пастернак. – М.: Сов. писатель, 1982. – 495 с.

УДК 316.33

М.Г. Большаков

## СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СИСТЕМЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

*Автор статьи опираясь на философскую методологию исследования раскрывает сущность и функциональное значение социальной сферы в системе гражданского общества.*

**Ключевые слова:** экономика, функция, социальная сфера, диалектика.

Социальная сфера в целом, как и ее отдельные относительно самостоятельные сегменты, в условиях системного кризиса в обществе и экономике настойчиво требует от государства предоставления гарантий для предотвращения социальных, природных, техногенных и других катастроф, перераспределения материальных и финансовых средств в направлении, снижающем социальную напряженность, а также регулирование качества жизни экономическими, нравственными и другими мерами, что в конечном счете формируется в механизм решения основных целей социальной политики государства.

Социальная политика, по определению, – одно из главных направлений внутренней политики государства, призванное обеспечить воспроизводство социальных ресурсов.

Цели социальной политики, направленной на достижение равновесия, стабильности, целостности и динамизма общества, равно как и цели ее относительно самостоятельных направлений, таких как политика в области здравоохранения, образования, культуры, семейная, жилищная, пен-

сионная, женская, молодежная и другие, можно считать в основном достигнутыми только при устойчивом повышении уровня и качества жизни населения.

Под уровнем жизни принято понимать степень развития и удовлетворения потребностей людей. Качество жизни выражается главным образом в социальном самочувствии индивидов, социальной группы и общества в целом. Между уровнем и качеством жизни существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость. Повышение уровня жизни приводит, в конечном счете, к повышению качества жизни. В свою очередь улучшение социального самочувствия людей существенно усиливает их созидательную деятельность и социальную активность.

Таким образом, социальная политика – это деятельность по управлению социальной сферой общества, обеспечению материальных и культурных потребностей ее членов, регулированию процессов социальной дифференциации общества, в том числе доходов экономически активного населения и нетрудоспособных граждан, по-

звляющая каждому члену общества реализовать его важнейшие социально-экономические права, прежде всего право на труд и его достойное вознаграждение, право на труд и качество жизни, необходимые для нормального воспроизводства и развития личности.

Система социальной политики является многоуровневой, и в качестве основного субъекта социальной политики, института, регулирующего общественные отношения, выступает государство, государственная власть. Наряду с государством, осуществляющим социальную политику на макроуровне, субъектами социальной политики выступают на следующем иерархическом уровне органы власти регионов, а также предприятия и организации всех форм собственности, размеры и условия деятельности которых позволяют и требуют проведения соответствующей социальной политики. К этой категории субъектов социальной политики следует отнести общественные и региональные организации.

На микроуровне субъектами социальной политики являются органы местного самоуправления и семья.

В период, когда в обществе рушатся устоявшиеся представления, в очень короткие сроки пересматривается шкала ценностей, перед учеными – философами, историками, экономистами – как никогда остро стоит актуальнейший вопрос всех времен и народов о том, куда, собственно, идет человечество и, как следствие, как определить критерии, которые могут служить мерой социального прогресса человечества.

Ученые считают, что выявление критериев социального прогресса надо начинать с отношения человека к миру. Так, из всего многообразия отношений, связывающих людей и определяющих их бытие, Маркс и Энгельс выделили человеческие и бесчеловечные отношения, которые создавало человечество, взаимодействуя с природой и самим собой, на всех ступенях своего развития. Так или иначе, люди всегда это понимали и потому ставили перед собой задачу преодоления бесчеловечности своей жизни, понимая ее, разумеется, по-разному в разные эпохи и в разных своих социальных слоях. Но суть при этом была все же одна: жизнь бесчеловечивалась, когда противоречила природному и общественному существованию и развитию человека (человечества), то есть переставала гармонизировать с окружающей средой и природой человека как частью

этой среды. В данном ключе социальный прогресс исходно предстает как реальная деятельность реальных людей в реальных условиях жизни по преодолению бесчеловечного отношения людей к природе и к себе подобным. Таково гуманистическое определение социального прогресса. В этом же ключе Марксом дается исходное определение социальной революции как протеста против бесчеловечной жизни<sup>1</sup>. В массовом сознании этот протест проявляется в нежелании жить не по-человечески, в желании достойной жизни в человеческом обществе и сохраненной природе.

Вместе с тем, переходя с одной ступени развития на другую, люди неизменно обнаруживали, что с развитием новых человеческих отношений постоянно «самовозрождаются» в новой форме и бесчеловечные отношения.

На этапе реформирования в России обществу не удалось избежать усиления процессов «самовозрождения» бесчеловечных отношений к природе и самим себе, когда самые широкие слои общества ощутили на себе, что «всякий прогресс в то же время означает и относительный регресс, когда благосостояние и развитие одних осуществляется ценой страданий и подавления других»<sup>2</sup>.

Продолжая научный поиск, современные ученые не только констатируют, но и анализируют источники постоянного возрождения и противоборства между человеческой и бесчеловечной сторонами жизни, настойчиво ищут пути устранения политических, социально-экономических и других причин, порождающих и поддерживающих процессы «самовозрождения» бесчеловечных отношений.

На состоявшемся в марте 1995 г. в Копенгагене под эгидой ООН саммите по социальному развитию были сформулированы следующие основные положения социального прогресса:

- формирование условий, стимулирующих развитие, обеспечение равноправия в распределении доходов, ресурсов и услуг;
- создание законодательной базы, обеспечивающей уважение прав человека;
- искоренение нищеты путем осуществления мер на национальном уровне и в рамках международного сотрудничества;
- обеспечение занятости;
- социальная интеграция как путь к равным возможностям;
- развитие открытых рынков;

- уважение человеческого достоинства;
- учет программ социального развития в процессе структурной перестройки;
- обеспечение эффективного использования ресурсов, выделяемых на социальное развитие, в том числе на сокращение чрезмерных военных расходов.

В основе своей все эти положения представляют собой содержание социальной политики социального государства.

Экономическая политика государства, обращенная в социальную сферу, и социальная политика, оказывающая определяющее влияние на развитие экономической сферы, составляют суть социально-экономической политики, направленной на регулирование социально-трудовых отношений, заработной платы, доходов, цен, условий труда и воспроизводства рабочей силы, развитие социальной инфраструктуры, поддержание и повышение уровня жизни работающей части населения и членов их семей.

В ходе неоправданно затянувшегося реформирования общества наступил момент, когда любые проводимые социальные реформы могут быть успешными только при условии ощутимого уже в ходе их проведения повышения уровня и качества жизни населения, что, несомненно, должно стать приоритетным направлением социальной политики.

В своей замечательной книге «Заметки экономиста: к началу нового хозяйственного года» Николай Бухарин 30 сентября 1928 г. писал: «Когда мы в свое время переходили от военного коммунизма к новой экономической политике, мы самым смелым, самым решительным образом стали перестраивать все наши ряды. Это огромная перегруппировка сил, наряду с бешеной пропагандой таких лозунгов, как «учись торговать» и т.д., была предпосылкой наших хозяйственных успехов»<sup>3</sup>.

Социальная политика реализуется через государственные решения, вырабатываемые законодательной и исполнительной властью. В настоящее время основными правительственными органами формирования, реализации и корректировки социальной политики выступают Минздравсоцразвитие РФ и Минэкономразвитие РФ.

В регионах функционируют различные комбинации органов власти, занимающихся социальной политикой. Во многих из них социальная политика в отношении трудоспособной части насе-

ления находится в ведении органов по труду и занятости, а проблемы преодоления бедности, социальной помощи отданы в органы социальной защиты, что не всегда способствует эффективной координации действий и оперативному решению существующих проблем.

В то же время объединение органов по труду, занятости и социальной защите не всегда приводит к желаемым результатам из-за чрезмерной многофункциональности такого органа, что в динамичном переходном периоде не позволяет оперативно выделять приоритетные направления на каждом этапе переходного периода и системно вырабатывать адекватные складывающейся ситуации действия.

В современном обществе все большее количество сторонников приобретает подход, при котором семья выступает основным институтом общественного развития, социализации и самовыражения личности. Суть подхода в концентрации усилий государства на проблемах в области труда и доходов, а не на бесплодных попытках решения всех социальных проблем, в том, что оплачиваемая работа — главный источник (способ) повышения уровня и качества жизни.

При таком подходе акцент смещается с зависимости индивидов от государства на их личные возможности, что требует серьезного переосмысления роли социального государства и коррекции общественного сознания.

Масштабы (размер) неизбежного влияния и взаимодействия социальной и экономической сфер огромны (бесконечны, безграничны). На наш взгляд, основой взаимопроникновения, стержнем отношений является социально-трудовая область как часть каждой из этих сфер.

Анализ, проведенный специалистами, учеными, политиками, социологами, экономистами, показывает, что главные проблемы социально-трудовой сферы в настоящее время связаны с адаптацией населения к новым социально-экономическим условиям. Причем они неодинаковы для различных слоев и групп. Для экономически активных граждан основные проблемы связаны с соблюдением социальных гарантий в области труда: предоставление работы, стабильные трудовые доходы, соблюдение трудовых прав.

Для тех групп населения, которые в силу объективных причин не способны самостоятельно жить в обществе и, тем более, адаптироваться к новым условиям, на первый план выдвигается



возможность получения социальной помощи от общества. Для населения в целом достаточно остро стоит проблема сохранения и развития действующей системы жизнеобеспечения в сложных условиях функционирования социальной сферы. Многие негативные явления в социальной сфере приобрели застойный характер, отдельные социальные проблемы усугубились и стали представлять серьезную опасность социально-экономической стабильности и согласию в обществе.

В рамках национальной политики безопасности страны категория социальной безопасности

наряду с экономической и государственной по степени остроты, настоятельности решения проблем социальной сферы приобретает приоритетный характер.

#### Примечания

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 1. – С. 447.

<sup>2</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 21. – С. 68–69.

<sup>3</sup> Бухарин Н.И. Избранные произведения. Т. XII. – М.: Политиздат, 1988. – 499 с.

УДК 315.3/4

А.Э. Нуриджанов

### ТРАНСФОРМАЦИЯ СТРАТЕГИЙ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ МАЛЫМИ ПРЕДПРИЯТИЯМИ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

*Актуальность статьи заключается в том, что в ней анализируются важные аспекты стратегий социального управления малыми предприятиями в условиях экономического кризиса. Цель статьи сформулировать базовые принципы стратегий социального управления малыми предприятиями в условиях экономического кризиса*

**Ключевые слова:** стратегии социального управления, малое предприятие, экономический кризис, трансформация, опрос, персонал.

В последнее время все больше внимания на всех уровнях управления в Российской Федерации – от муниципального до государственного – уделяется проблемам развития малого бизнеса, созданию условий для его развития, повышению экономической эффективности и оптимизации управления малыми предприятиями. В центрах содействия малому бизнесу и бизнес-инкубаторах консультанты регулярно помогают владельцам малых предприятий в решении юридических и экономических вопросов, связанных с их непосредственной деятельностью, принимают меры по улучшению инфраструктуры и взаимодействия малых предприятий с внешней средой, рынком и потребителями.

Однако есть область деятельности, напрямую зависящая от собственника малого бизнеса, и практически неосвоенная в консультационной деятельности со стороны персонала бизнес-инкубаторов и центров содействия. Речь идет о деятельности по управлению малыми предприятиями, которая в докризисный период в большинстве случаев осуществлялась на основе технологий, заимствованных из практики среднего биз-

неса и крупных корпораций, в нашей стране – преимущественно промышленных предприятий. Это связано, прежде всего, с тем, что большинство собственников малых предприятий до их открытия работали наемными менеджерами или рядовыми сотрудниками в предприятиях среднего бизнеса и корпорациях, а потому знакомы с рядом социальных технологий управления.

Вместе с тем управление малыми предприятиями имеет свою специфику, детерминированную особенностями малой численности сотрудников, сравнительной непродолжительностью активного пребывания на рынке и узостью стратегической перспективы данного типа предприятий. Также имеется ряд специфических черт, обусловленных сферой деятельности, личностью руководителя и социально-психологическими характеристиками подчиненных.

И если в докризисный период малые предприятия применяли различные стратегии и технологии социального управления для повышения своей конкурентоспособности, то с октября 2008 года и по настоящее время они вынуждены делать это для обеспечения самосохранения в качестве аген-

тов экономического взаимодействия. При чем в условиях обострения конкурентной борьбы за потребителя, платежеспособность которого резко сократилась, вследствие чего уменьшились и объемы потребления, в наиболее выигрышном положении априори оказываются, на наш взгляд, именно малые предприятия. Они обладают двумя важными преимуществами перед иными участниками экономических отношений, в частности, предприятиями среднего бизнеса и корпорациями, муниципальными и государственными предприятиями. Первое из них заключается в высокой степени мобильности внутренней структуры и внешней направленности деятельности малых предприятий в противовес инертности предприятий, организаций и учреждений, численность сотрудников которых превышает 50 человек, и чем более они многочисленны, тем менее мобильны. Второе преимущество состоит в том, что малые предприятия традиционно работают на краткосрочную и среднесрочную перспективу, не строя долгосрочных прогнозов и планов. В условиях, когда внешняя среда и конъюнктура рынка претерпевают изменения, характеризующиеся высокими темпами, способность к оперативной трансформации стратегии и смене технологий управления становится важным конкурентным преимуществом.

Для того, чтобы оценить влияние экономического кризиса на трансформацию стратегий социального управления малыми предприятиями в столице Республики Башкортостан г. Уфа в марте – начале апреля 2009 года нами была проведена серия из 25 экспертных опросов. В качестве экспертов выступили собственники и директора малых предприятий, работающие в данном качестве не менее 1 года. Отбор экспертов осуществлялся на основании следующих критериев:

- 1) размер предприятия (от 5 до 50 человек);
- 2) форма собственности предприятия (ИП, ООО);
- 3) продолжительность активного пребывания на рынке (от 1 года до 10 лет);
- 4) сфера деятельности предприятия;
- 5) занятие респондентом руководящей должности;
- 6) продолжительность работы на руководящей должности (от 1 года до 20 лет).

Необходимо сделать одно замечание: как показывают данные ранее проводившихся нами опросов, а также многочисленные теоретические работы по тематике малых предприятий

и среднего бизнеса, после достижения 10-летнего срока пребывания на рынке большинство предприятий малого бизнеса по причине увеличения численности персонала, усложнения организационной структуры и трансформации стратегий и технологий управления переходят в категорию среднего бизнеса.

Таким образом, на основании базы данных, состоящей из более чем 10000 предприятий, организаций и учреждений г. Уфа всех форм собственности и различных размеров, был сформирован ряд списков предприятий, отвечающих всем шести вышеперечисленным параметрам. Окончательный выбор респондентов осуществлялся методом случайно-вероятностного отбора, проведенного в рамках списков единиц отбора. Опрос проводился в соответствии с требованиями методики и техники проведения экспертных опросов методом интервью на основании полуструктурированного опросника, содержащего 33 вопроса.

В результате компьютерной обработки полученных данных с использованием пакета SPSS нами было выявлено, что за последние шесть месяцев лишь 5% опрошенных руководителей малых предприятий не изменили стратегии управления предприятием. В 50% случаев были сокращены и даже полностью отменены расходы на обучение персонала и повышение квалификации сотрудников, что привело к исключению из управленческого арсенала предпринимателей технологии развития потенциала сотрудников. 45% опрошенных руководителей сократили, а в ряде случаев отменили расходы на подбор персонала. 40% сократили либо отменили издержки на инновационные проекты, лишив, таким образом, свои предприятия одного из важнейших, на наш взгляд, конкурентных преимуществ малых предприятий. Также 40% опрошенных сократили постоянные и переменные издержки своих предприятий, а 35% сократили оклады либо процентные выплаты сотрудникам. Лишь 5% приняли решение о ликвидации предприятия (объявлении его банкротом).

В отличие от предприятий контрольной группы, состоящей из 15 представителей среднего и 10 крупного бизнеса, среди руководителей малых предприятий таковых оказалось на 20% меньше.

В целях оптимизации ситуации на предприятиях руководители малого бизнеса приняли следующие меры (см. табл.).

Таблица

Меры, принятые на малых предприятиях г. Уфа в период с осени 2008 г. по апрель 2009 г.

	Множественно	Однократно	Мера не принималась
1. Увольнение персонала	20%	33,3%	<b>46,7%</b>
2. Сокращение персонала		21,4%	<b>78,6%</b>
3. Сокращение рабочего времени персонала для сохранения численности штата	20%	20%	<b>60%</b>
4. Сокращение размеров заработной платы для сохранения численности штата	26,7%	<b>46,7%</b>	26,7%
5. Меры по сохранению социальной защищенности работников	30,8%		<b>69,2%</b>
6. Перепрофилирование работников, замещение вакансий предприятия посредством внутренней ротации кадров	35,7%	21,4%	<b>42,9%</b>
7. Перепрофилирование предприятия, освоение новых направлений бизнеса вместо убыточного (наряду с убыточным)	6,7%	33,3%	<b>60%</b>
8. Закрытие нерентабельных проектов и направлений бизнеса		40%	<b>60%</b>

Несмотря на то, что большинство экспертов – руководителей малых предприятий не принимали мер по увольнению и сокращению персонала, более половины указали, что на их предприятиях имело место перепрофилирование работников. Однако с учетом ранее отмеченного сокращения издержек на обучение персонала и отказа от технологии развития потенциала сотрудников подобные внутренние перестановки кадров являются малоэффективными, поскольку не гарантируют высокого качества выполнения функциональных обязанностей отдельных категорий работников малых предприятий, которое чрезвычайно необходимо в условиях кризиса и сокращения объемов поступающих заказов.

Еще одним, крайне негативным на наш взгляд, результатом исследования стали данные о том, что большинство опрошенных нами экспертов не сопровождали увольнение и сокращение своего персонала, когда такие случаи имели место, предварительной оценкой персонала (64,7%). Лишь 35,3% опрошенных провели оценку персонала. При этом при принятии решения о том, кто из работников продолжит сотрудничество с предприятием, 22,2% экспертов не руководствовались трудовым законодательством. 63,6% опрошенных в большей мере руководствовались потребностью предприятия в персонале с определенным опытом работы и высокой компетенцией. Вместе с тем личными предпочтениями руководствовались 60% опрошенных, столько же, сколько и универсальностью сотрудников и их способно-

стью к замещению других должностей. 80% учли перспективность отдельных сотрудников для предприятия. Однако не стоит забывать, что данное распределение имеет отношение лишь к 35,3% руководителей малых предприятий.

В целом нам представляется возможным отметить, что в период экономического кризиса с октября 2008 г. по апрель 2009 г. для руководителей малых предприятий характерна стратегия минимизация финансовых издержек за счет отказа от ряда социальных технологий управления предприятием, и в особенности от технологий, связанных с работой с немногочисленным персоналом. Проведенные рядом малых предприятий меры по увольнению и сокращению сотрудников, снижению окладов и процентных выплат, экономия на обучении и переквалификации при переводе с одной должности на другую, равно как отсутствие анализа и оценки персонала перед прекращением сотрудничества с ним неизбежно скажутся на конкурентоспособности малых предприятий. Также негативное влияние на шансы выживания на рынке в условиях кризиса окажет снижение издержек на инновационные проекты и технологии и отказ от инновационной стратегии развития.

Также является крайне негативным тот факт, что почти 70% опрошенных указали, что не принимали на своих предприятиях мер по сохранению социальной защищенности работников.

В период кризиса, на наш взгляд, именно внутренние человеческие ресурсы способны придать

импульс эффективного развития малым предприятиям за счет концентрации усилий сотрудников. Поскольку в малых предприятиях, из-за отсутствия жесткой иерархической системы, облегчен процесс принятия решений и выработки стратегий развития, руководители малых предприятий, применяющие в своей работе различные технологии социального управления, наиболее эффективные для предприятий малых форм, могут более адекватно реагировать на изменения внешней среды за счет своевременного изменения применяемых ими управленческих стратегий и технологий.

Мы считаем, что трансформация стратегий социального управления малыми предприятиями в условиях экономического кризиса должна носить не только субъективный, зависящий от

личности руководителя, но и объективный характер, основывающийся на проведении анализа и оценки не только человеческих, но и иных ресурсов малого предприятия, учитывать реалии социально-экономической среды и оказывающих влияние факторов.

На примере одного из малых предприятий г. Уфа, действующего в течение 10 лет в сфере услуг, нами разработан комплекс социальных технологий и стратегий интенсивного управления, реализация которого на практике показывает рост эффективности всех показателей деятельности данного предприятия и обуславливает необходимость дальнейшего продолжения изучения проблемной области социальных технологий, способных обеспечить эффективное управление в сфере малого бизнеса.

УДК: 316.3

Н.В. Савина

## ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЭТНОСА НА ВХОЖДЕНИЕ ЕГО В ГЛОБАЛИЗИРУЕМЫЙ МИР

**И**сторический опыт показывает, что глобализация есть формирование нового мирового порядка, характеризуемого слиянием национальных экономик в одну наднациональную экономику, размытием полномочий власти национальных правительств над ресурсами и результатами экономики своих стран, а значит, и государственных границ. В конечном счёте, глобализация означает формирование вселенской, как выражаются глобалисты, цивилизации, носителем которой является глобальное сверхобщество, управляемое теневым мировым правительством<sup>1</sup>.

Глобализм, как считают многие ученые, следует квалифицировать как прямое продолжение и завершающую фазу империализма со всеми последствиями, о которых писал В.И. Ленин почти 100 лет назад и которые проявили себя с ещё более трагическими результатами в наше время.

Как реакция на экспансию глобализма возникло Движение «антиглобалистов». Представители этого движения подчёркивают свою приверженность идее «здорового национализма» вопреки мондиализму глобалистов. И речь здесь идёт не о шовинизме, как это иногда пытаются представить, а именно о здоровом национализме, т.е. о сохранении каждой нацией своей исторической субъектности, своей национальной культуры, своей национальной суверенности, выработанных

тысячелетиями национальных традиций хозяйствования, быта, проведения праздников и т.д., традиций, отвечающих интересам их выживания и развития в регионах их обитания.

Значение традиции как непеременимого условия сохранения этноса доказывали антропологи самых разных школ и направлений. Один из основоположников социальной антропологии Б. Малиновский писал о роли традиций: «Традиция с биологической точки зрения есть форма коллективной адаптации общины к её среде. Уничтожьте традицию и вы лишите социальный организм его защитного покрова и обрежёте его на медленный, неизбежный процесс умирания»<sup>2</sup>. Отсюда выводится общее правило уничтожения народов: хочешь стереть с лица земли народ – найди способ системного подрыва его традиций.

Массированное вторжение новшеств, разрушающих традицию, создаёт угрозу для существования этноса. Инерция культуры, сохранение традиции, которое часто кажется нерациональным или даже абсурдным, есть выработанный историческим опытом, обычно неосознанный способ сохранить жизнеспособность этноса.

Сохранение традиций и недопущение тотальных перестроек – залог сохранения народа. Перемена устоявшихся порядков всегда трудный процесс, но когда господствующие политические

силы начинают ломать всю систему жизнеустройства, это создаёт обстановку «гибели богов» и наносит народу столь тяжёлую травму, что его сохранение ставится под вопрос.

Глобализация – объективный процесс. Человечество всё больше и больше обобществляется. Такова логика мировой истории. Но отсюда не следует, что нынешний вариант прозападной глобализации носит фатальный характер. «Подлинная глобализация невозможна на базе жёсткой и жестокой конкуренции, на базе стремления к получению высокой прибыли, на базе индивидуализма и отчуждённости людей друг от друга. Одним словом, настоящая глобализация невозможна на базе капитализма, основной целью которого является получение высокой прибыли. Она возможна лишь на базе новых ценностей, на базе уважения всех народов и государств, на базе расцвета национальных культур, на базе создания человеку всех условий для проявления его сущностных сил»<sup>3</sup>. Иначе говоря, будущее человечества зависит от такой глобализации, которая ведёт не к обострению противоречий между государствами, народами и цивилизациями, а к расцвету всех народов и культур.

Этнос есть общность социальная и только социальная. Но нередко она понимается не только как социальная, но и как биологическая. И это объяснимо. Члены этноса сосуществуют не только в пространстве, но и во времени. Этнос может существовать, только постоянно воспроизводясь. Он обладает глубиной во времени, имеет свою историю. Одни поколения членов этноса замещаются другими, одни члены этноса наследуют другим. Существование этноса предполагает наследование.

Передача этнической принадлежности есть наследование чисто социальное, чисто культурное, есть преемственность. Но в нормальных условиях культурное, социальное воспроизводство человека неотделимо от биологического.

«Для этноса же, как такового, не обязательна ни экономическая, ни политическая, ни идеологическая общность, ни гражданственность в целом, т.е. государственная принадлежность

Но для этносов обязательны: 1) родственность (пусть и мнимая, легендарная, мифологическая!), 2) непрерывность речи (словесности) предков, обеспечивающая понятность предков потомкам, 3) одна судьба в истории (единое, пусть и мнимое, легендарное и мифологическое, прошлое и будущее), 4) безотчётное ощущение и осознание, и 5) бо-

лее или менее одинаковое осмысливание этой судьбы, а через это – и всего остального мира, т.е. один и тот же менталитет, как сегодня говорят»<sup>4</sup>.

Этническое самосознание – осознание людьми, составляющими этническую общность, своей принадлежности именно к этой, а не к какой-либо другой общности.

Этнос осознаёт себя как общность, длящуюся во времени, как единство прошлых поколений, ныне живущих людей и ещё не рождённых. В национальном самосознании главной составляющей предстаёт чувство исторической преемственности, острое переживание принадлежности не только и не столько к конкретному этапу или режиму в жизни народа, но и ко всей многовековой истории своего народа, общности своих удаляющихся родственников, своего этноса и его будущему за пределами собственного жизненного пути. Принадлежность к нации определяется национальной историей. В новых условиях жизни, когда глобализация непрерывно противопоставляет друг другу этносы и их мировосприятия и миропонимания, мы видим, что главный признак нации – общность судьбы.

Отсюда мы приходим к пониманию такого явления как национализм. В сущности, это нормальное свойство этноса на уровне нации. Быть националистом – значит признавать свою принадлежность к данной нации, к такой, какова она есть, со всеми её достоинствами и недостатками и не давать в обиду перед другими нациями.

Учёными выдвигаются два определения, соответствующие разным сторонам данного явления: 1) национализм – это любовь к своей нации и забота о ней; 2) национализм – инстинкт самосохранения народа как нации. Первое совершенно верно в отношении индивидов, второе – в отношении самой общности родственных индивидов.

Следует отметить и то, что национализм не предполагает ни ненависти к другим народам, ни даже какой-то особой пламенной любви к своей нации. Это стремление к самоидентификации, нахождению своего места в многонациональном мире, знание важности и обусловленности традиции в своей жизни, нежелание смещения, растворения, унификации. Хотя национализм вовсе не обязательно означает ксенофобию, но в истории нации бывают такие моменты, когда она обязана осознать угрозу своим ценностям, исходящую от других наций и их ценностей. И тогда мы вправе заявить, что ксенофобия – здоровая

реакция здорового народа на нездоровую этно-политическую обстановку.

Национализм – естественное состояние для нации, особенно – национальной элиты, в роковой для нации час.

«Традиционно-бытовая (народная) культура – сфера культуры этноса, которая в основе своей остается стабильной и передается от поколения к поколению на протяжении многих веков. К ней относятся: традиционные производства, быт (домашний и общественный), духовная народная культура. Основные и подсобные занятия, добывающие промыслы, народные ремесла, дом и домашний быт, транспортные средства, национальный костюм, обряды, верования, народные прикладные знания и умения, фольклор – все это сфера традиционно-бытовой культуры. Она очень близка к понятию этнической культуры, но может быть шире последней, поскольку все явления традиционно-бытовой культуры этноса ассоциируются только с данным конкретным народом.

Этническая культура – часть культуры этноса, которая воспринимается им самим и соседними народами как специфичная только для данного этноса, отличающая его от других. К этнической культуре относятся самобытные традиционные формы материальной и духовной культуры: архитектура жилища, убранство интерьера, костюм, национальная пища, обряды, обычаи, народное искусство и национально-специфические формы профессиональной художественной культуры. Следует различать понятия этническая культура и культура этноса. Культура этноса включает всю совокупность культурных явлений народа, в том числе иноэтнические заимствования, унифицированные формы культуры, общерегиональные черты, характерные сразу для нескольких народов, а этническая культура, равно как и язык, есть то главное, что отличает один народ от другого»<sup>5</sup>.

Современная ситуация в сфере культуры определяется прежде всего уходом из жизни людей старшего поколения – носителей и знатоков народных традиций. В силу разрушенности механизмов культурной преемственности, это обстоятельство ставит под угрозу полного исчезновения сохранявшиеся вплоть до наших дней формы и смысловые доминанты традиционной культуры, обуславливает выход их не только из активного фонда культуры, но даже и из социальной памяти этноса. Утрата культурных традиций влечет за собой разложение принятых в этнической традиции

нравственных устоев и норм поведения, ослабление чувства национального достоинства и долга по отношению к своей земле и к своему этносу.

Воспитание в традициях национальной культуры формирует у индивидов общества, образующих в его составе некоторый этнос, такое миропонимание, которое адекватно для сохранения и развития данного этноса, будь то народность или нация. Это позволяет человеку существовать в конкретных природных (географических) исторических (геополитических) условиях с использованием накопленного багажа своих предков как бы по инерции, по привычке. Такие навыки, ставшие привычкой в окружении конкретной среды обитания помогают сберечь силы и здоровье, а также воспитывать физически и нравственно здоровое подрастающее поколение.

Традиции и образ жизни в каждой национальной культуре формируются с учетом конкретных природных и исторических условий. Национальные культурные традиции позволяют адаптировать организм человека к климатическим условиям, повседневно доступным продуктам питания, месту обитания, определенным приемам сохранения активного состояния организма.

Значительную, если не определяющую роль в формировании национальной культуры играет вера, независимо от того, на какой стадии развития она находится. Вера воспитывает сознательное миропонимание человека. Человек реагирует на действия окружающей среды через призму своего миропонимания и совершает адекватные поступки, соизмеряя свои потребности и способности, свои желания и интересы со шкалой ценностей национальной культуры.

Можно сказать, что весь комплекс самобытной национальной культуры ориентирован на сохранение физического и духовного здоровья человека, позволяющего ему выжить и воспроизвести здоровое потомство, сохранить биологическое разнообразие природы.

Тогда четко просматривается роль культуры в обеспечении безопасного существования и сохранения духовного и физического здоровья человека как вида.

Современные технологии вовлекают в сферу индустриального производства и потребления все большее количество людей. В результате этих трансформаций меняется образ традиционных занятий, изменяются условия жизни и быта. Происходит отказ от национальных культурных тра-

диций, исчезают традиционные ремесла и промыслы, которые приобретают статус «сувенирных», а традиционные предметы быта и обихода становятся музейными экспонатами,

Стержнем сохранения любой национальной культуры от внешней экспансии во многом является принятое в регионах вероисповедание.

В самом общем виде традиционная народная культура предстает как естественно-исторический процесс проявления человеческого сознания и воли, процесс удержания, освоения и адаптации в постоянно меняющихся условиях жизненно значимого опыта поколений. Одновременно следует подчеркнуть, что народную традиционную культуру следует понимать не только как сферу народного художественного самодельного творчества, как это принято считать, а как сложный комплекс духовной и материальной культуры, охватывающий все стороны практической деятельности общества, в том числе и художественные аспекты народных традиций (фольклор, художественные промыслы, праздники, обряды и т.д.), и традиции хозяйственной и трудовой деятельности, нормы семейных и общественных отношений, народную речь и многое другое.

Важным компонентом культуры являются традиции, её специфические выразительные средства, её духовный строй. Традиции – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в течение длительного времени. В качестве традиций выступают определённые общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Традиции – это закреплённые в этнической и общественной памяти стереотипы действий и поведения, отношений и их оценок, определяющие весь ансамбль жизнедеятельности этноса и общества.

Глобализация всей планеты сегодня осуществляется на экономическом уровне, но она охватывает не только экономику и связанные с ней сферы общественной жизни, но и субъектов исторического процесса (народы).

Глобализация покусается на самое главное, базисное в истории, традициях народов – на их этническую идентичность, на их культуру, на их этническое своеобразие. Все должны жить по-американски – вот суть нынешней глобализации.

На современном этапе развития общества постмодерн становится стратегией культурного империализма, призванной уничтожить память куль-

тур этносов и локальных цивилизаций, чтобы лишить людей привязанности к своему народу, к своему отечеству, к своей земле. «Пост-модерн» есть новая волна «модерна», порождённая монетаризацией всех сфер бытия человека и общества. Кроме того, «Пост-Модерн» создаёт «свою культуру» для уничтожения национальных культур в целях установления Нового Мирового Порядка. Таким инструментом становится «пост-модерн», «масс-культура», производимая в США, свободная от национально-культурных архетипов и моральных ценностных запретов.

«Культурный империализм» – проявление империализма в культурном пространстве мира. Это превращение культуры в инструмент мирового господства. По А.И. Субетто «культурный империализм» переходит в «культурный фашизм», т.е. в глобальную форму уничтожения национальных культур<sup>6</sup>. Империализм США стал создавать искусство без традиций.

Гармоничное же развитие современного общества возможно только в условиях соответствия императивов глобализации принципам гуманизма, только на основе традиционной народной культуры каждого существующего этноса и самого человечества в целом, а не на основе так называемого постмодернизма, принципиально отказывающегося от поиска смысла, истины, разума и пытающегося подчинить себе всё и вся.

### Примечания

<sup>1</sup> Фроянов И.Я. Глобализм и судьба России // Ленинская теория империализма и современная глобализация (коллективная монография) / Под ред. А.И. Субетто. В 2-х кн. – СПб.: Астерион, 2003. – Кн. 2. – С. 276.

<sup>2</sup> Токарев С.А. История зарубежной этнографии: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, 1978. – С. 246.

<sup>3</sup> Гобозов И.А. Социальная философия: учебник для вузов. – М.: Академический Проект, 2007. – С. 295.

<sup>4</sup> Табаков В.И. Русь спасёт социзм (сталинское строительство социализма). – Н. Новгород: Изд. Гладкова О.В., 2004. – С. 244.

<sup>5</sup> Российский этнографический словарь. Режим доступа: [www.ethnomuseum.ru/glossary/](http://www.ethnomuseum.ru/glossary/)

<sup>6</sup> Субетто А.И., Михеев М.К. «Пост-модерн» как стратегия культурного империализма // Ленинская теория империализма и современная глобализация (коллективная монография) / Под ред. А.И. Субетто. В 2-х кн. – СПб.: Астерион, 2003. – Кн. 2. – С. 471.

## РОЛЬ СЕМЬИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

*В статье рассматривается влияние семьи на успешную этнокультурную социализацию молодого поколения. Сделан акцент на том, что в условиях поликонфессионального общества семья является важнейшим элементом трансмиссии этнической культуры.*

**Ключевые слова:** социализация, этнос, этнокультурная социализация, семья, молодежь.

**В** обществе помимо макросоциальной ситуации, в которой осуществляется социализация современного молодого человека, существует еще и микросреда. В ней происходит целенаправленная социализация молодежи в форме воспитания подрастающих поколений. Социализация включает все аспекты приобщения к ценностям, культуре, в ходе которых человек приобретает общественную сущность и способность участвовать в социальной жизни. Одной из составляющих факторов социализации является этнокультурная социализация. В этничности молодого человека важную роль играет не только прошлый опыт индивида или группы, но и вся система социальных институтов, где сконцентрирована совокупность разнообразных социальных связей. Ведущими институтами этнической социализации являются: семья, система образования, религия, средства массовой информации, различные учреждения. Каждый из этих институтов оказывает противоречивое воздействие на формирование у человека этнокультурного мира. Социальные институты являются фактором, определяющим направленность, интенсивность, содержание, механизмы и средства этнической социализации.

Центральное место в процессе этнокультурной социализации молодого человека занимает институт семьи. Это объясняется тем, что непосредственно в семье осуществляется первичная социализация человека, закладываются основы его формирования как личности. С первых дней, ежедневно семья влияет на человека примерами, правилами, симпатиями, антипатиями и обычаями. И, несмотря на появление с возрастом других институтов социализации, у личности всегда остаются привитые в детстве образцы поведения, сохраняется тот эмоциональный и интеллектуальный фундамент, который заложила в ней семья. Этническая картина мира складывается у человека на протяжении всей его жизни, и особое значение здесь имеют ранние стадии социализации

индивида. В семье происходит восприятие человеком духовных установок, и формируются соответствующий образ мышления и мировосприятие личности.

В семье закладываются такие основы этнокультуры, как национальный язык, фольклор, традиции, а самое главное – формируется характер молодого человека. Он овладевает совокупностью различных социальных ролей с этнонациональными особенностями.

Этнокультурные ценности обуславливают формирование личностных социальных качеств, которые проявляются в соответствующем национальном характере данной этнической общности. Они же оказывают значительное влияние и на освоение социальных ролей, как бы накладывая этнонациональную компоненту на выполнение тех или иных видов социальной деятельности и определяя тем самым эффективность этой деятельности. Особенно это относится к семейно-бытовой и производственно-трудовой сферам.

Являясь элементом макросреды, семья выполняет роль проводника ребенка в культуру, ибо религиозные традиции, моральные ценности и этнические стереотипы усваиваются детьми в основном через семью.

В разнородном и поликультурном обществе процесс трансляции культуры затрудняется, так как отдельные культурные традиции находятся в некотором противоречии друг с другом. В таком случае роль родителей становится доминирующим источником выбора ценностей и моделей поведения в тех областях, где культурные нормы стабильны. В частности, это религиозные убеждения, этнические и ролевые стереотипы и другие. В подтверждение этого можно отметить, что даже в такой сложный период, как подростково-юношеский возраст, конфликты между родителями и детьми по поводу религиозных, этнокультурных и политических ценностей крайне редки. Таким образом, с одной стороны, через семью происходит трансмиссия общественных



норм и ценностей, а с другой – она сама представляет свои собственные нормы и ценности. Если эти два вида норм не противоречат друг другу и находятся в согласии, если эта совокупность взглядов на социальные явления и соответствующие способы поведения определены как менталитет, совершенно очевидно, что в семье закладываются первые элементы менталитета.

Еще одной важной задачей социализации индивида на уровне семьи является формирование соответствующего этническим социально-нравственным нормам стереотипа поведения юного человека. При этом следует помнить, что каждый этнос обладает только ему присущим и неповторимым стереотипом поведения, который включает в себя культурные и мировоззренческие устои, формы общежития и хозяйства. Структура этнического стереотипа поведения содержит строго определенные нормы отношений, такие, как отношения индивидов между собой, внутри этнических групп, между этносом и внутриэтническими группами, между коллективом и индивидом.

С методологической точки зрения, очень важно учитывать положение о том, что этнический стереотип не является генетически предопределенным, он формируется у человека прижизненно, так же как и этнонациональный характер. Его становление начинается с первых лет жизни человека в данной этносоциальной среде. Соответствующие формы поведения, знания и навыки деятельности, полученные ребенком в процессе семейной социализации, будут необходимы в течение всей его жизни. Семья есть основной институт формирования этнического стереотипа, благодаря которому молодой человек будет строить свое поведение.

Во внутрисемейных отношениях также проявляется этнический стереотип поведения. На этот момент стоит обращать внимание при ролевой семейно-бытовой социализации в семье, которая одновременно будет осуществляться и с социализацией в других сферах, например в таких, как духовно-нравственная, профессионально-трудовая, художественно-эстетическая и т. п.

Уникальным средством этнокультурной социализации молодежи как непрерывного процесса овладения культурой, передачи ее от одного поколения к другому является родной язык. Усваивая национальный язык, человек с раннего детства приобщается к этническому менталитету.

Язык народа отражает его историю, жизнедеятельность, восприятие мира, мировоззрение, культуру, влияет на склад мышления человека, на его ценности. Данная уникальность подтверждается прежде всего особым значением родного языка в структуре этнической идентичности личности и в этническом самосознании народа. А так как семья является главным островком этнокультурной социализации подрастающего поколения в современном обществе, то язык общения в каждой конкретной семье приобретает особое значение. В большинстве случаев лишь в семье молодежь может беспрепятственно использовать родной язык. Если родители общаются друг с другом и со своими детьми на родном языке, возможности успешной этнокультурной социализации молодежи значительно возрастают.

Очень важную и существенную роль в социальном воспроизводстве новых поколений играет старшее поколение и оно, главным образом, составляет важнейшее звено в механизме преемственности общественных отношений, культуры и морали. Задаваемые ребенку в семье схемы поведения и познания извлечены из уже существующего у старшего поколения определенного социального опыта и мировоззрения. Социальный опыт, передаваемый из поколения в поколение, экономит человечеству массу времени. Нам не приходится познавать все окружающее заново, социальный опыт готовит человека к эффективным действиям.

Существует огромное количество способов передачи социального опыта, но все они подчинены одному принципу: от старшего поколения к младшему. Нравственный мир детей, их взгляды, убеждения, ценностные ориентации во многом повторяют духовный мир старшего поколения, однако это не есть аксиома. У современной молодежи бытует мнение о якобы некоторой консервативности традиционного, что трансформирующаяся социальная среда уже не обеспечивает жизнеспособности молодых поколений на основе социокультурного опыта прежней эпохи. В этом случае упускается феномен модификации традиционного, обусловленный изменениями в социальной реальности, в культурно-исторической сфере. Традиции не только концентрируют сложившийся опыт, но и впитывают в себя дух изменений. Без накопления и активной передачи достижений культуры новым поколениям, без их непрерывного образования и воспитания,

усвоения духовного наследия невозможно движение истории.

Молодые люди в состоянии самостоятельно накапливать свой жизненный опыт в новых условиях, но резкий отказ от прежних форм организации жизни ведет к нежелательным последствиям. В такой ситуации, когда уже перестали работать старые и еще не начали работать новые формы, образуется некий социальный вакуум. В современную нестабильную переходную эпоху особенно много значит огромный опыт минувших поколений, связанный с разрешением многих проблем на самых разных уровнях и в самых разных сферах жизнедеятельности.

В современной поликультурной России семья остается одним из основных институтов этнокультурной социализации, и эта ее роль в наши дни еще больше возрастает, так как другие институты социализации не в полной мере выполняют свои функции. Во многом благодаря семье молодой

человек усваивает этнокультурный опыт, нормы и ценности своей этнической группы, в будущем может успешно воспроизводить социальные связи, общественные отношения и культурные ценности своей этнической группы и обеспечивать их дальнейшее развитие, а также успешно интегрироваться в человеческое сообщество в целом.

#### Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1998.
2. Москаленко В.В. Социализация личности. – Киев, 1986.
3. Смирнова Я.С. Семья и семейный быт народов Северного Кавказа. Вторая половина 19–20 вв. – М., 1983.
4. Суханов И.В. Обычаи, традиции, преемственность поколений. – М., 1976.
5. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. – М.: Мысль, 1987.

С.В. Смирнов

### ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ УЧАСТИЯ В ПОЛИТИКЕ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

Развитие демократических процессов в Советском Союзе, а затем и в России позволило женщинам получить не декларативные, а реальные политические права. Самым важным стало право на участие в делах государства на всех уровнях власти.

Наиболее непосредственно данное право реализуется в ходе выборов. С помощью выборов граждане участвуют в политической жизни двояко. С одной стороны, они являются избирателями, от голоса которых зависит решение кадрового вопроса – кто займёт выборный пост. С другой стороны, избирательное право позволяет гражданам самим выдвигать свои кандидатуры на выборные должности, то есть непосредственно включаться в политический процесс.

В рамках данной статьи мы рассмотрим вопросы участия женщин в выдвижении своих кандидатур на выборные должности в органы местного самоуправления, а также проблемы представительства женщин в этих органах. В качестве территориального объекта исследования выступит Костромская область и её муниципальные образования.

Распространение получило положение о том, что женщины проявляют меньшую по сравнению с мужчинами политическую активность. Д.В. Гончаров приводит причины такого политического поведения. Во-первых, общество склонно приписывать женщинам социальные роли, которые отчуждают их от процессов участия. Во-вторых, участие чрезвычайно затрудняется тем обстоятельством, что женщины испытывают дефицит времени для участия. Традиционное распределение хозяйственных ролей в семье заставляет женщин посвящать много времени рутинной домашней работе и воспитанию детей. В-третьих, роль лидеров общественного мнения – это роль мужская. По мнению учёного, всё это повышает для женщин цену участия в политической жизни [1].

Женщины в России составляют 53% от общей численности населения. Они имеют лучшее образование, чем мужчины: высшим и средним специальным образованием обладают около 65% работающих женщин и примерно 47% работающих мужчин [2].

Г.Г. Силласте считает, что представленность женщин на разных уровнях власти не такая ма-

Таблица 1

## Состав депутатского корпуса в 1990 и 1994 гг. по полу (в %)

Муниципальное образование	1990 г.		1994 г.	
	Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
г. Буй	76,2	23,7	100,0	0,0
г. Галич	70,0	30,0	60,0	40,0
г. Кострома	77,8	22,2	100,0	0,0
г. Мантурово	66,1	33,9	70,0	30,0
г. Нерехта	68,2	31,8	62,5	37,5
г. Шарья	75,9	24,1	80,0	20,0
Итого	72,6	27,4	79,7	20,3

ленькая, как это многим кажется. Так, по данным статистики, государственные должности на федеральной государственной службе занимают 73% женщин и 27% мужчин, на государственной службе субъектов РФ – соответственно 67% и 33%, муниципальные должности – 76% женщин и 24% мужчин [3].

Нет единого мнения по отношению к квотной системе для устранения дискриминации женщин в политике. По мнению Г.Г. Силласте «квотная система вполне демократична, когда она, учитывая конкретные условия той или иной страны, способствует успешной борьбе с дискриминацией женщин в различных сферах общественной жизни, в том числе в политике» [3]. Политик И. Хакамада в 2004 г. высказалась по этому вопросу более жестко: «Я считаю, было бы крайне полезно пойти на некоторое сокращение либерализма в нашем обществе и установить немного нелиберальную норму: представители одного пола должны занимать не более 70% от федеральных списков партий на выборах. Необходимо инициировать такие выборные технологии, которые позволили бы дать преимущество женщинам на выборах» [4].

Противоположного мнения придерживался Президент России В.В. Путин: «Участие женщин в политике – признак зрелости общества. К сожалению, у нас женщин в политике и крупных компаниях мало. Что касается квот, то здесь возможна дискриминация по половому признаку. Присутствие женщин во власти делают её более дееспособной» [5].

В Костромской области выборными являются представительный орган местного самоуправления, в который население избирает депутатов, и должность главы местного самоуправления (муниципального образования). До 1999 г. в Костромской области было 31 муниципальное образование, после объединения двух муниципальных образований – города Нерехты и Нерехтского райо-

на – осталось 30 муниципальных образований.

Анализ политического участия женщин в формировании представительных органов местного самоуправления невозможен без сравнения результатов двух знаковых выборов – в местные Советы в 1990 г. и в городские Думы в 1994 г. Выборы 1990 г. были первыми демократическими и альтернативными выборами в местные Советы. И в тоже время, последними выборами в органы власти советской системы. Выборы 1994 г. были первыми в рамках новой муниципальной системы и состоялись в шести городах областного значения (города Буй, Галич, Кострома, Мантурово, Нерехта, Шарья). В связи с этим актуальной будет задача по выявлению изменений в структуре представительства женщин в период 1990–1994 гг.

Состав депутатов существенным образом изменился в 1994 г. по сравнению с 1990 г.: уменьшилось представительство женщин в городских Думах по сравнению с Советами народных депутатов. Исключение составили города Галич и Нерехта. В г. Галиче увеличение численности женщин в представительном органе в 1994 г. по сравнению с 1990 г. произошло с 30% до 40%, в г. Нерехте – с 31,8% до 37,5%. В городах Костроме и Буйе женщины в представительный орган вообще не были избраны. Необходимо отметить, что в целом произошло не слишком резкое уменьшение женского представительства в Думах первого созыва (на 7,1%), поскольку в 1990 г. представительство женщин не было значительным и не дотягивало до одной трети численности всего депутатского корпуса.

Женское представительство в городских Думах и районных Собраниях увеличилось в ходе последующих выборов. Так, в 1996–1997 гг. в некоторых муниципальных образованиях женщины составили депутатское большинство: в Красносельском районе – 8 женщин из 13 депутатов, в Судиславском районе – 10 женщин из 15 депутатов.

В 2000–2001 гг. женщины получили большинство в районном Собрании Красносельского района (7 женщин из 13 депутатов), Межевского района (6 женщин из 9 депутатов), Пыщугского района (5 женщин из 9 депутатов), Судиславского района (11 женщин из 19 депутатов). В 2004–2005 гг. количество районных Собраний с широким женским представительством сохранилось: Красносельский район (9 женщин из 15 депутатов), Межевский район (8 женщин из 15 депутатов), Судиславский район (10 женщин из 15 депутатов), Сусанинский район (8 женщин из 16 депутатов), не считая четырёх районных Собраний, где количество женщин составило 7 депутатов из 15: в Павинском, Парфеньевском, Пыщугском, Чухломском районах.

Цифровые данные по другим регионам показывают, что присутствие женщин в представительных органах достаточно большое. Так, в 1996–1997 гг. в Ивановской области были избраны 31,2% женщин-депутатов, в Ярославской области – 32,8%. Всего по России в 1995–1997 гг. были избраны 30,8% женщин-депутатов представительных органов местного самоуправления [6]. Для сравнения, в указанный период в законодательные органы регионов Российской Федерации была избрана 351 женщина-депутат (9,5%) из общего количества 3 675 депутатов [7].

Участие женщин в формировании представительных органов местного самоуправления в Костромской области представлено в таблице 2 (в % от общего кол-ва).

Результаты таблицы 2 показывают, что представительство женщин в депутатских собраниях несколько выше (на 1–4%), чем их участие в качестве кандидатов в депутаты. Можно предположить, что чем активнее женщины будут выдвигать свои кандидатуры в органы власти, тем в них выше будет представительство женского пола.

По результатам выборов в 2005 г. представительные органы городских округов и муниципальных районов возглавили 7 женщин (из 30 председателей представительных органов): в Антроповском, Красносельском, Парфеньевском, Пыщугском, Судиславском и Шарьинском районах, в городе Мантурово. В Пыщугском районе сложи-

лась очень интересная ситуация – все три важнейших поста в районе заняли женщины: главы муниципального образования (Е.Н. Перлова), председателя представительного органа муниципального района (Л.В. Углова), главы Пыщугского сельского поселения – административного центра района (В.В. Кокшарова).

В Костромской области желающих занять высшие выборные посты муниципальной исполнительной власти всегда было много: в 1995–1996 гг. кандидатов на пост глав местного самоуправления было 106 человек (3,4 человека на место), в 1999–2000 гг. – 137 человек (4,6 человека на место), в 2003–2005 гг. – 119 человек (4 человека на место).

Несмотря на то, что за указанный период участие женщин в выдвижении в кандидаты увеличилось, в целом эта цифра небольшая: 7 человек (6,6%) в 1995–1996 гг., 20 человек (14,6%) в 1999–2000 гг. и 19 человек (16,0%) в 2003–2005 гг. Доля женщин среди избранных глав муниципальных образований остаётся неизменной – 3 человека (10%). В 1996 г. женщины были избраны главами местного самоуправления в г. Галиче, Макарьевском и Шарьинском районах, в 1999–2000 гг. – в Межевском и Вохском районах, в муниципальном образовании «Город Нерехта и Нерехтский район», в 2003–2004 гг. – в г. Костроме, Вохском и Пыщугском районах. В 2003–2008 гг. областной центр Костромской области – город Кострому – возглавляла единственная на тот момент в России женщина-мэр областного центра И.В. Переверзева.

В 2004–2005 гг. в Костромской области в соответствии с Федеральным законом от 6 октября 2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» создана двухуровневая территориальная система муниципальных образований. Кроме существующих 30 муниципальных районов и городских округов были сформированы 269 сельских и городских поселений. 17 июля 2005 г. проведены выборы глав вновь образованных муниципальных образований. По итогам выборов 163 муниципальных образования (60,6%) возглавили женщины. Женщины в том числе стали главами следующих сельских и городских поселений, кото-

Таблица 2

	1990 г.	1994 г.	1996 г.	2000 г.	2005 г.
Женщины-кандидаты	–	16,6	27,9	32,2	30,1
Женщины-депутаты	27,4	20,3	29,2	34,2	33,9

рые являются административными центрами районов:

- Антроповское сельское поселение (Антроповский район) – Фролова Людмила Николаевна;
- Георгиевское сельское поселение (Межевской район) – Смирнова Тамара Леонидовна;
- Городское поселение город Нерехта (Нерехтский район) – Соколова Надежда Николаевна (в 1999–2003 гг. она уже возглавляла единое муниципальное образование город Нерехта и Нерехтский район);
- Павинское сельское поселение (Павинский район) – Ускова Галина Борисовна;
- Городское поселение поселок Поназырево (Поназыревский район) – Лудилова Галина Леонидовна;
- Пыщугское сельское поселение (Пыщугский район) – Кокшарова Вера Витальевна;
- Городское поселение поселок Сусаннино (Сусанинский район) – Серегина Татьяна Петровна.

Среди 2155 депутатов представительных органов вновь образованных муниципальных образований, избранных 17 июля 2005 г., женщин – 1360 человек, или 63,1%.

Женщины проявляют наибольшую активность именно на муниципальном уровне. Это связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, уровень местного самоуправления действительно является самым близким к человеку уровнем власти, и именно в нём каждый гражданин может в наибольшей степени и более непосредственно реализовать себя как политический субъект. Второе обстоятельство можно связать с тем, что наибольшее количество образованных женщин находится в так называемой социальной сфере: образовании, здравоохранении, социальной работе, культуре. Население именно с женщинами чаще всего сталкивается в повседневной жизни при решении многих социальных и экономических проблем. Третье обстоятельство заключается в том, что в период социально-экономического, политического, культурного кризисов в России именно женщина осталась опорой семьи, а значит и всей социальной структуры общества. Исходя из этого тезиса, участие женщин в политике на местном уровне носит, скорее всего, вынужденный характер, потому что зачастую выдвигать во власть просто некого. В-четвёртых, для мужчин муниципальный уровень интересен лишь в сфере исполнительной власти – на должности глав муниципальных районов и городских

округов женщины практически не допускаются, там доминируют мужчины. В представительных органах ситуация другая – доля женщин там высока, но и власти у представительных органов не много. Можно предположить, что мужчины уступают женщинам дорогу в те управленческие структуры, где мало реальной политической власти, а в конечном итоге и ресурсов, которые можно распределять, и много черновой работы. К такому уровню власти, несомненно, можно отнести уровень сельских и городских поселений.

В сентябре 2004 г. президент В.В. Путин объявил о новом порядке избрания глав регионов, многие из которых предложили аналогичный порядок ввести и по отношению к главам муниципальных образований, прежде всего к главам областных центров. Губернатор Костромской области В.А. Шершунов в своём интервью областной газете «Северная правда» заявил, что необходимость в назначении глав муниципальных образований есть [8]. По его мнению, глава областного города «должен быть прежде всего хозяйственником и заниматься исключительно проблемами жизнеобеспечения. И там, где меньше политиканства в деятельности мэра, меньше представительских функций на любом уровне – включая Европу и что угодно\*, – там больше пользы для населения, которое выбирает прежде всего мэра, который должен заботиться о жизни населения» [8].

По нашему мнению, формирование корпуса глав муниципальных образований посредством назначения или косвенных выборов каким-либо органом власти, а не прямых выборов населением приведет к замыканию и деградации муниципальной элиты, к отсутствию ротации высших руководящих кадров, к застою, и, как следствие, к не вниманию к нуждам населения. Кроме того, выборность глав муниципальных образований является необходимым условием сохранения для женщин возможности наравне с мужчинами конкурировать за высшие муниципальные должности.

Что касается квотирования мест для женщин, то на муниципальном уровне в этом необходимости нет – здесь женщины занимают уверенные и сильные позиции.

Таким образом, ход нашего исследования привел нас к двум выводам относительно участия женщин в местном самоуправлении: во-первых, чем выше будет участие женщин в выборах в качестве кандидатов – тем лучше они будут представлены в органах власти; во-вторых, чем ниже

уровень власти — тем выше представительство женщин.

#### Примечание

\* Губернатор имел в виду мэра г. Костромы И.В. Переверзеву, которая в 2006 г. избрана председателем институционального комитета палаты местных властей Конгресса местных и региональных властей Европы. Глава города активно участвует в работе Совета Европы с 2004 г.

#### Библиографический список

1. Гончаров Д.В. Теория политического участия. — М., 1997. — С. 109–110.
2. Владимир Д. Сенаторы ищут деньги на женщин // Российская газета. — 2005. — 22 ноября.

3. Силласте Г.Г. Не «второй сорт», а реальная сила // Независимая газета. — 2002. — 15 мая.

4. Хакамада И. Об участии женщин в политике // <http://www.hakamada.ru/1321/Folder.2004.12.06.3118/718?year:int=2007&month:int=9>.

5. Правда.ру: <http://www.pravda.ru/news/society/01-02-2007/211651-putin-0>, 1 февраля 2007.

6. Формирование органов местного самоуправления в Российской Федерации. Электронная статистика. — М.: Изд-во «Весь мир», 1999. — С. 58–61.

7. Силласте Г.Г. Придут ли на выборы «батальоны амазонок» // Независимая газета. — 1999. — 9 дек. — С. 3.

8. Киселева Т. Виктор Шершунов: Мы все вместе эти годы прожили // Северная правда. — 2006. — 27 декабря.

УДК 130.2

О.А. Темникова

### ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В АРХИТЕКТУРЕ: ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В статье анализируется взаимосвязь представлений о сущности и идеале человека различных исторических этапов развития философии с теориями и практиками архитектуры, что позволяет рассматривать пространство архитектуры как материальную форму инобытия человека. Автор показывает, что в основе архитектурных форм античности находятся представления о человеке телесном, в средневековой архитектуре — о человеке духовном, архитектуре Возрождения — о гармоническом человеке, Нового времени — о человеке душевном, чувственном и интеллектуальном. В результате архитектура определяется как объективированная сущность человека, образ человека, запечатленный в специфической художественно-строительной форме.*

**Ключевые слова:** человек в культуре, образ человека в архитектуре, сущность человека, объективация образа человека, пространство архитектуры, архитектурные культурные формы.

В настоящее время в философской и культурологической литературе выделяют такую форму пространства как культурное пространство. Рассматриваемое в качестве объекта, оно представляет полисистемное и полиструктурное образование, которое включает такие базовые элементы культуры как вещи, идеи, индивиды, их группы, общности, организации, ценности, отношения, деятельность, коды и символы. Это пространство может быть структурировано по типам деятельности индивидов, способам передачи информации, ценностям, территориальным образованиям, субъектам и т.д. Для темы нашей статьи большое значение имеет выделение художественной культуры, в основе которой, по М.С. Кагану, находится художественная деятельность как синтетический тип деятельности [1].

Анализ художественной культуры показывает, что в ее пространстве можно выделить архитектурные формы, создающие архитектурную среду, в которой человек живет как в своеобразной оболочке, в некой материализованной проекции себя во вне-себя. Наиболее важным для понимания сущности архитектурного пространства является рассмотрение его как материальной формы инобытия человека и способа объективации образов человека различных исторических эпох.

Поскольку квинтэссенцией культуры выступает философия, то можно предположить, что в основе архитектурных форм находятся философские представления о человеке различных исторических эпох. Статья представляет попытку подтвердить эту гипотезу путем анализа архитектуры Античности, Средневековья, Возрождения и Нового времени. При понимании образов человека мы опираемся

в методологическом плане на концепцию философско-антропологических парадигм сущности человека, которые являются образцом решения проблем ценностей, идеала человека, предназначения человека, личности, идентичности [2].

По мнению исследователей, в частности, А.Ф. Лосева, основой античной культуры является чувственно-материальный, телесный космологизм, а человек понимается в ней как порождение космоса, «хорошо организованное и живое тело» [3, с. 168]. В досократовской философии было общепринятым натуралистическое понимание сущности человека как порождения природных стихий или атомов, а душа в школах атомистики и позже – киников считалась материально-телесной. Данное понимание сущности человека повлияло на формирование таких ценностей Античности как благо, истина, красота, калакагатия, которые были реализованы и в архитектуре.

Основным стилем архитектурных построек Античности являлась ордерная стоично-балочная система, ведущей композицией – храм-периптер, прямоугольное в плане здание, окруженное со всех сторон колоннами. Храм мыслился как самодостаточное рационально организованное тело, подобие художественно понимаемого космоса. В самой пластике древнегреческого периптера были заложены образные ассоциации с человеческим телом, а тезис Протагора о человеке как мере всех вещей применялся к ордеру в прямом смысле. В истории и теории античной архитектуры колонны сопоставляли именно с человеческим телом, обращая внимание на вертикализм как характерную особенность внешнего облика человека, и усматривали функцию колонны в том, что она несет тяжесть перекрытия – антаблемента, подобно живому существу.

Фигура взрослого мужчины была своеобразным ориентиром для выбора пропорций колонны храма. Из человеческой фигуры можно было получить самые совершенные геометрические фигуры – квадрат и круг. Часто за основание мер архитекторы брали такие части тела человека как палец, пядь, ступню, локоть и распределяли их по совершенным числам, которые также выводились из пропорций человеческой фигуры. Например, архитектурный образ Парфенона ряд исследователей рассматривают как монументализированного десятикратного человека, так как высота колонн и антаблемента равна высоте тела такого гиганта, а высота тимпана – его голове [4, с. 83].

Даже термины, характеризующие архитектуру храмов («капитель» – «голова», ствол – «сома», «тело»), свидетельствуют о том, что и сами древние греки, а не только исследователи-интерпретаторы, признавали сходство колонны и человеческой фигуры. Признание вещественного состава человека переносилось и на материалы архитектуры. Четыре материальных начала всех вещей – земля, вода, воздух и огонь – являлись материалом всех архитектурных сооружений.

В эпоху средневековой культуры доминировали представления о духовной сущности человека. Средневековый космос рассматривался как утративший красоту, ибо мир греховен и подвержен божьему суду. В философии признавалось, что хотя тело человека и сотворено Богом из праха земного, сущностью человека является душа, которую Августин определяет как «разумную субстанцию, приспособленную для управления телом» [5, с. 64]. Большое внимание уделялось проблеме общения с Богом, и западноевропейская схоластика акцентировала внимание на разумном познании, что, в конечном счете, порождало отношение к храму как к наглядному воплощению христианских догм, некой «библии для неграмотных». В католицизме утверждалась система духовных ценностей, с доминированием идей страдания и греховности и последующего за грехом загробного наказания, культивировался аскетический образ жизни.

Средневековая архитектура решала задачу возвышения устремлений человека к небесному миру как месту обитания Бога, что нашло выражение в архитектуре в использовании готического стиля. Этот стиль, использовавший каркасный метод, основанный на применении системы жестких ребер – нервюр и стрельчатых арок, позволял сдерживать боковой распор и перекрывать пространство более сложной формы. Четко структурируя пространство храма, стрельчатая арка наглядно указывала верующим путь их спасения и тем самым являлась особым средством воспитания души. Огромную высоту храмов (собор в Париже – 33,07 м., в Ла Мане – 33,98 м., в Шартре – 37,2 м., в Бурже – 37,6 м., в Реймсе – 38,3 м., в Амьене – 42,3 м., в Бове – 48 м.) можно рассматривать как материальное воплощение схолистической концепции уровней бытия как ступеней восхождения от материального мира к духовному, Божьему миру. Храм фактически занимал место «мирового древа», связывающего различ-

ные уровни мироздания. В целом западноевропейскую средневековую храмовую архитектуру можно назвать назидательной и дидактичной, основанной на рациональных методах воздействия на человека.

В эпоху Возрождения философия становится антропоцентричной. По словам Пико делла Мирандолы, «... человек есть посредник между всеми созданиями, близкий к высшим и господин над низшими... промежуток между неизменной вечностью и текущим временем...» [6, с. 220]. Человеку были предоставлены возможности самореализации, он понимался как то, «чем захочет стать», обладал способностями к свободе выбора и творчеству. Модель культурного человека эпохи Возрождения была гармоничной, «уравновешенной», в ней сочетались «физические и умственные занятия, книжные знания и жизненный опыт, утомительные занятия и полноценный досуг, следование высоким нравственным идеалам в делах серьезных с лёгкостью и непринужденностью в быту» [7, с. 67]. В эпоху Ренессанса в общественном сознании доминируют такие ценности как достоинство человека, гармония тела и души, свобода, творчество, наслаждение и счастье в земной жизни. В связи с этим складывается определенный стиль жизни состоятельных слоев населения, который проявляется в литературе, изобразительном искусстве, моде и архитектуре.

Приобщенность человека эпохи Возрождения к миру природы подчеркивал Н.А. Бердяев: «Эпоха Возрождения вновь открывает природного человека. ...Ренессанс есть не что иное, как обращение человека к природе» [8, с. 102]. Эта идея находит выражение в подчеркнутой горизонтальности архитектурных памятников. Их особенностями являлись деление здания на этажи посредством сильно вынесенных профилированных карнизов, четкий метрический порядок в размещении окон и архитектурных деталей, различный рельеф руста и фактуры камня, «модулирующие» отдельные этажи (палаццо Медичи-Рикарди, архитектор Мекеллоццо ди Барталамео), позитивный ордер в виде пилястр, поддерживающих антаблемент (палаццо Ручеллаи, архитектор Л.Б. Альберти).

Композиции наиболее распространенных жилых сооружений – городских дворцов (палаццо) отвечали принципам самодостаточности, имели кубическую форму, плоские фасады, лишённые креповок и ризалитов, завершались выд-

винутым вперед карнизом, при этом крыша имела небольшой уклон в сторону колодцеобразного двора и с улицы не была видна. Замкнутая, лаконичная форма фасадов, рустовка, небольшие зарешеченные окна придавали палаццо схожесть с обликом крепостных сооружений, что в условиях городской жизни XIV–XV веков было оправданной мерой [9, с. 113]. По сравнению с суровыми наружными фасадами дворцовые фасады, связанные с жилыми и служебными помещениями, выглядели изящно, аркады первого этажа создавали впечатление открытости и легкости. Излюбленными становятся архитектурные детали античности – пилястры, фронтоны над окнами, скульптурные вставки-медальоны. При этом античные мотивы органично сливаются с древнеримскими и средневековыми: на капители колонн опираются пята арок, а колонна украшает двойное окно. Такой синтез идей характерен в эпоху Возрождения и для представлений о человеке, его двойственности как соединении идеального и реального, духа и плоти, небесного и земного [10, с. 63].

В результате возникла потребность в гармонии и начались поиски нового типа храмового здания. В теории и на практике зодчих стали привлекать центрические купольные сооружения. Толкование особого значения формы круга связано с философией Флорентийской академии, основатель которой Фичино, утверждал, что «... в Божьей вселенной должна быть положена величайшая связность частей, дабы вселенная была единым творением единого Бога... Человек – истинная скрепа подлежащего мира. Он не покидает ни одну крайность, иначе склонится к другой... Вместе с человеком небесное нисходит на землю, а земное воспаряет к небесам. Верх и низ меняются местами. Вертикаль загибается, превращается в круг...» [10, с. 30]. Идея центричного места человека реализуется во многих архитектурных памятниках эпохи Возрождения. Форма круга выявлялась во внешнем объеме купольных зданий, в отличие от греко-византийской традиции, в рамках которой зодчие обращали внимание на создание выразительного интерьера.

Особое место в истории архитектуры занимает купол флорентийского собора Санта Мария дель Фьоре (архитектор Ф. Брунеллески), равный по диаметру (42 м.) античному Пантеону в Риме. В основе купольной конструкции находится система двух параллельно идущих оболочек, связанных готическими нервюрами. Внешняя оболочка



ка имеет легкую стрельчатость, что стилистически связывает ее с самим собором. Оболочки как бы иллюстрируют сходность, но не идентичность Бога и человека, представляя своеобразную встречу Творца и его творения.

Зодчим Возрождения часто приходилось завершать строительство начатых ранее сооружений, в связи с чем проблема стилистического единства и восприятия здания как единого организма была актуальна. Все части архитектурного памятника должны были находиться во взаимной зависимости, и ни одну из них нельзя было отнять, увеличить или уменьшить, не нарушив гармонии целого. Защищая свой проект завершения миланского собора и следуя идее теоретика архитектуры Витрувия о сопоставлении здания и человеческого тела, Леонардо да Винчи, сравнивает недостроенный собор с больным. Он пишет, что для больного нужен «врач-архитектор, который хорошо понимал бы, что такое зодчество, и из каких правил возникает правильное зодчество... и именно моя модель имеет в себе ту соразмерность, то соответствие, которое принадлежит начатому зданию [11, с. 39].

В эпоху Возрождения в философии появляются социальные утопии Т. Мора и Т. Кампанеллы об идеальном государстве, в котором существуют отношения социального равенства, справедливости, государственного планирования и управления. В архитектуре эти идеи выражаются в виде создания проектов центральных идеальных зданий и идеальных городов с круглыми или многолучевые очертаниями (проект города «Сфорцинда» Антонио Аверлино), четкой «регулярной» планировкой или радиально-кольцевой системой улиц. В проектах важное место уделяется вопросам санитарной гигиены и комфорта. Вопросы рационального использования жилья нашли решения в трудах ренессансных теоретиков архитектуры. Так, Андреа Палладио в своем главном теоретическом труде «Четыре книги об архитектуре» писал: «Удобным будет называться тот дом, который отвечает положению своего обитателя, и отдельные части которого находятся в соответствии как друг с другом, так и с целым» [12, с. 54]. Индивидуальность и нормативность – эти противоречия, являвшиеся основой культуры Возрождения, стали основаниями дальнейшего развития архитектуры двух ведущих стилей Нового времени.

С XVII века развитие культуры в Западной Европе шло синхронно, в виде стилистичес-

ких направлений – барокко и классицизм. Новое время ознаменовалось возникновением механистического мировоззрения. Развитие механики, астрономии и математики, создание научной механистической картины мира изменили отношение к человеку, переставшему быть центром христианского космоса. Осознание одиночества во Вселенной и незащищенности перед могущественным космосом, о чем писал М. Бубер [13], направляет преобразовательную активность человека в сферу интеллектуального творчества. Иное осмысление места человека в мире повлияло на становление ценностей, присущих обществу Нового времени, таких как разумный эгоизм (себялюбие), гражданское благополучие и общественная польза, религиозная терпимость и другие. Отсутствие единого доминирующего стиля в этот период свидетельствует о неоднозначном понимании сущности человека.

Так, культура барокко опирается на философские представления о человеке как противоречивом сочетании души и тела, страстей, аффектов и рассудка и о приоритете чувственного познания, что отражало более реалистичный взгляд на человека. Барочное эстетическое мировоззрение отличается экспрессивным переживанием, что, с одной стороны, является развитием и даже гипертрофированием идей ренессансного индивидуализма, а с другой – проявлением субъективизма в культуре Нового времени. Эстетике барокко присущи такие особенности как отрицание гармонии в мире и человеке, культ дисгармонии, с чем связана повышенная эмоциональность, стремление к театральности и церемониальности, преувеличение, динамизм, импульсивность, излишество элементов в любых проявлениях культуры, в том числе и в архитектуре.

Мастерами барокко эмоциональный строй архитектурного сооружения был доведен до аффекта: зодчие зачастую пренебрегали логикой построения планов, допуская несоответствие между внешними объемами и внутренней структурой сооружения. Появились здания с причудливыми планами, из хитро пересекающихся треугольников, овалов, звезд и пентаграмм. Так, центральный неф церкви Сан-Карло-алле-кварто-Фонтане в Риме (архитектор Ф. Борромини) напоминает очертаниями плана два колокола, примыкающие друг к другу своими основаниями. Такая форма позволила придать всем внутренним стенам волнообразность и увенчать здание овальным куполом [9, с. 140].

Основными приемами архитектурного мышления становятся атектоничность, иррациональность, декоративность и пластичность. Фасады зданий изгибаются, насыщаются выступами и углублениями; фронтоны и карнизы разрываются; происходит постоянная драматическая борьба архитектурной массы и пространства, усиленная дублированием одних и тех же приемов и применением огромного количества пластичных деталей, скрывавших конструктивные членения архитектурного сооружения. Примером использования данных архитектурных идей служат такие архитектурные памятники как церковь Санта Мария ин Кампителли в Риме (архитектор К. Райнальди), палаццо Кариньяно в Турине (архитектор Г. Гварини) и палаццо Пезаро в Венеции (архитектор Лонгена), а также парижские памятники – Башня часов в Лувре и Версаль (архитектор Ж. Лемерсье).

Философско-антропологическими основаниями искусства классицизма явились механистические и рационалистические представления о человеке, прославление разума, особенно ярко прозвучавшие в философских учениях, рассматривающих природу человека. «Я, строго говоря, – объясняет Р. Декарт – только мыслящая вещь, то есть дух, или душа, или разум...» [13, с. 293]. Своеобразным лейтмотивом философско-антропологических учений Просвещения являлось признание всемогущества разума, подчинявшего себе эмоции и страсти, которые в эстетике классицизма были «низкими» и «высокими».

На многих художественных приемах, разработанных архитектурой классицизма, лежит печать четко выверенной формы, строгой логики, подчеркнутой рациональности. Рационализм классицизма отдает первенство в оценке произведения, в отличие от барокко, не глазу и чувству, а интеллекту и знанию нормы. Архитектуре классицизма присущи четкость и геометризм форм, логичность планировки, «взвешенное» сочетание стены с ордерами и сдержанным декором. По сути дела, это формальный язык, правила «набора» любой формы из отдельных элементов.

Приоритет механики в науке приводил к распространению принципа механицизма на человека, его тело и появлению в работах Р. Декарта, Т. Гоббса, Ж. Ламетри идеи человека-машины. Использование ордерной системы как раз и характерно для архитектуры, основанной на натуралистическом понимании человека, но, в отли-

чие от античности, классицизм сузил использование ордера тесными рамками рациональных норм и правил и, тем самым, превратил живой образ здания в механическое сооружение. С XVII века, под влиянием классицизма начинает формироваться новый критерий оценки архитектурных сооружений – художественный вкус, который можно считать аналогом разума в искусстве.

Идеи рационализма архитектура этого периода выражает с помощью ордерной системы, используя минимум декоративных элементов, простые, ясные тектонические формы, о чем свидетельствуют такие архитектурные памятники как церковь св. Женевьевы в Париже (архитектор Ж. Суффло), перестроенная позднее в Пантеон, Бранденбургские ворота в Берлине, возведенные К. Ланггансом, и замок Холькхем, спроектированный английским зодчим и теоретиком архитектуры В. Кентом. Стремление к упорядочиванию пространства сказалось и на садово-парковой архитектуре, основным принципом которой являлось тактичное введение в искусственно организованную природную среду различных построек. Одной из вершин архитектуры Франции XVIII века можно считать Малый Трианон архитектора Габриэля, чрезвычайно простой и четкий по обобщающей композиции и утонченный в деталях.

Таким образом, в античной архитектуре нашла материальное воплощение идея космической сущности человека, в средневековой – идея духовной сущности человека, в ренессансной – природной сущности человека, в архитектуре Нового времени – душевной сущности человека – чувственной и интеллектуальной. Архитектуру определяют как застывшую музыку, но не меньше оснований определять ее и как объективированную сущность человека, образ человека, запечатленный в специфической художественно-строительной форме.

#### Библиографический список

1. Казан М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
2. Степанова И.Н. Философско-образовательные стратегии образования и воспитания. – Курган, 2003.
3. Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М., 1989.
4. Шевелев И.Ш. Принцип пропорции. – М., 1986.
5. Соколов В.В. Средневековая философия. – М., 1979.
6. Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека // Человек: Мыслители прошлого и на-

стоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения. – М., 1991.

7. Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии. – 1990. – №5.

8. Бердяев Н. Смысл истории. – М., 1990.

9. Бартенев И.А., Батажкова В.Н. Очерки истории архитектурных стилей. – М., 1983.

10. Баткин Л.М. Леонардо да Винчи и осо-

бенности ренессансного творческого мышления. – М., 1990.

11. Михайлов В. Леонардо да Винчи – архитектор. – М., 1952.

12. Гурьев О.И. Композиции А. Палладио. – Л., 1984.

13. Бубер М. Я и Ты. – М., 1993.

14. Антология мировой философии: В 4т. Т.1. Ч. 1. – М., 1969.

Е.А. Тимошук

## ПРИРОДА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОБЪЕКТОВ В ФЕНОМЕНОЛОГИИ РОМАНА ИНГАРДЕНА

*Р. Ингарден – ученик Э. Гуссерля, основателя философского учения феноменологии. Феноменология – это учение о предпосылках всякого мышления. Вследствие того, что в феноменологии делается упор на исследовании актов сознания, онтологическая тематика у Гуссерля не имеет самостоятельного значения. Оставаясь на феноменологических позициях, Р. Ингарден восстанавливает бытие, проводя тончайшую демаркацию природы социокультурных объектов.*

Данное исследование преследует цель объяснить на современном этапе способ существования социокультурных объектов, что имеет ценность для юридической практики, охраны культурного наследия, образования. Исследование проводится на материале феноменологической школы.

В сочинении «Спор о существовании мира» Р. Ингарден вступает в дискуссию с Э. Гуссерлем в отношении зависимости мира от сознания [1]. Ингарден исходит из того, что с позиции трансцендентальной феноменологии невозможно установить существование независимого от сознания мира. Любые попытки сказать что-то о мире не прибегая к сознанию обречены на неудачу. Так феноменология заводит себя в тупик в вопросе о существовании мира. Ингарден полагает, что решить это противоречие можно лишь выйдя за пределы феноменологического метода. Поэтому он разделяет философию на онтологию и метафизику и переводит проблему существования мира в область метафизики. Онтология есть чистая философия, посредством которой мы открываем и устанавливаем необходимые связи между идеальными качествами благодаря интуитивному анализу содержания идей. Онтология Ингардена ставит вопрос не о наличном существовании, а о возможном существовании, а также о необходимых условиях существования различных объектов.

В этом смысле онтология является необходимой подготовкой к метафизике, которая нацелена на выяснение правдоподобия самого существования. В любом разделе философии и, вообще, любой теории, будь то теория языка, философия природы, техники и т.д. можно обнаружить онтологию и метафизику предмета.

Ингарден предлагает начать с исследования всех возможных отношений между сознанием и миром. Он выделяет в каждой сущности три аспекта: материю (содержание), форму (материи) и существование (бытие в различных модусах). Соответственно, каждая онтология работает с определенным типом бытия и, фактически, следует различать три вида онтологии: *материальную, формальную и экзистенциальную*. Материальные структуры – это сложные пространственно-временные объекты, а формальные – это отношения между объектами и процессами.

Экзистенциальные структуры связаны с типом модальности объекта: каким образом вещь существует – необходимо или свободно; постоянно или временно; абсолютно или относительно; всеобще или единично и т.д. Экзистенция не может быть материальным или формальным аспектом объекта. Это всегда бытийность некоторой сущности, протекающая в экзистенциальных моментах: изначальность – производность, раздельность – нераздельность, автономия – гетерономия, актуальность – постактуальность.

В экзистенциальную онтологию Ингарден помещает ценности, над проблемой существования которых он долго работал: «Ценности не являются реальными ни в том смысле, в котором реален бегущий по проволоке электрический ток, ни в том, в котором реальны человеческий гнев или восхищение; не являются они ни в коей мере и интенциональными коррелятами нашими чувствами, запросами, размышлениями или оценками. Мы должны искать нечто среднее, некий особый *modus existentiae*, который, с одной стороны, был бы несколько менее реален, чем сама реальность, и, с другой стороны, был бы несколько более реален, чем собственно интенциональность. Однако, если вы спросите меня, что это за промежуточный способ существования, я не смогу вам ответить. Это может быть то, что я должен построить, даже более того, что я пытался сделать в экзистенциальной онтологии; то, что я должен выработать другой *modi existentiae*, который в точности предоставлял бы эти способы существования ценностям, может быть ценностям разного рода, моральным, с одной стороны, эстетическим и утилитарным, с другой» [2].

Ингарден различает 4 вида зависимости, в оппозиции к которым находятся 4 вида независимости.

1. Зависимость обособленной вещи от другой для поддержания своего существования.
2. Генетическая зависимость, когда одно от другого зависит в своем происхождении.
3. Зависимость в своем существовании и качественной определенности от другого.
4. Полная зависимость, когда одно сосуществует с другим как полное целое.

Характеристика разных видов зависимостей позволяет идентифицировать специфику бытия культурных объектов. Куликовское поле, церковь, гончарный круг не являются только физическими объектами. Их физические параметры (устойчивость, сущность, существование) не совпадают с культурными. Храм Христа Спасителя был разрушен в 1931 году, как физический объект он перестал существовать. Но не как объект культуры, иначе как бы он мог быть воссоздан в 1997 году? Гончарный круг не представляет интереса как современная техника, мы не заинтересованы в его устойчивости как физического объекта. Его существование в культуре зависит от исторической памяти.

Храм, флаг, медаль и прочие социокультурные объекты зависят в своём бытии от интенцио-

нальных актов сознания, на них распространяются определённые социальные ожидания, что нельзя сказать о материале, из которого они изготовлены. Если мы возьмём такую же ткань, как и на флаге, но не придадим её социокультурного статуса, она не будет существовать как флаг.

Социокультурные объекты, однако, сохраняют свою тесную зависимость с некоторым материальным (информационным) носителем. Так, если картина не сохранилась и не осталось ни одной копии, то, по мере того, как стирается социальная память об этом объекте, угасает и её бытие.

Современные культурные тренды вынуждены учитывать социальную неоднородность. Отныне социальное памятование не может уже осуществляться через универсальность, общезначимость. Существование культурных ценностей и смыслов продолжается в разнородных художественных, религиозных и иных группах [3].

Многослойная онтология Ингардена позволяет оценить особый статус социокультурных объектов, отказаться от редукционизма по отношению к ним. Их существование определяется индивидуальным и коллективным сознанием и поэтому помещается в особый экзистенциальный модус. Так, чтобы для верующего православного существовала икона, должна быть не просто расписанная красками доска. Существует нематериальный фактор сознания, на основании которого принимается или не принимается икона как существующий в духовном статусе объект. Это зависит, в частности, от её сакрализации. Более того, икона должна продолжать служить посредником между человеком и Богом. Если, допустим, икона попадает в музей, она перестаёт существовать для верующего в своём духовном статусе, но не перестаёт существовать как физический объект и как произведение искусства.

Р. Ингарден останавливается на примере о знаменем чтобы противопоставить разнородность существования объекта. С точки зрения материала флаг – это всего лишь ткань и если она обветшала, то не представляет никакой ценности. Однако старое знамя продолжают бережно хранить, отдают ему воинские почести. Ценность знамени не зависит от ткани, она генетически связана с сознанием [4].

Экзистенция Ингардена не является ни признаком, ни сущностью, ни формой объекта. Экзистенция – это всегда бытие чего-либо; то, что существует в определенной модальности. Мо-

дальное существование определяется принадлежностью вещи. Модусы бытия состоят из экзистенциальных дуальностей: раздельность – нераздельность, автономия – гетерономия, единство – различие и др. Бесконечные модусы существования Ингарден разворачиваются в четырех основных сферах бытия:

- 1) абсолютное (стационарное);
- 2) идеальное (вне времени);
- 3) реальное (темпоральное и, вследствие этого, бесконечно дробное, делимое и нечеткое);
- 4) чисто интенциональное (вневременное или кажимое временное).

Абсолютное бытие – это бытие Бога, который существует постоянно и независимо от всего [5]. Идеальное бытие присуще чистым конструктам (число, точка, линия). Реальное бытие – это существование наличных вещей. Интенциональное бытие есть существование социокультурных объектов, порожденных интенциональным сознанием.

Категория интенциональности является концептуальной в онтологии Ингардена, которого занимает не только аналитическая идея векторности в интенциональности, а также его витализм, пульсация, потенциальность. Здесь он испытывает влияние немецкой иррациональной философии (И.Г. Фихте – Ф. Ницше – А. Шопенгауэр). Интенциональность – это «мерцание» сознания

в третий мир, его путеводная направленность через мир культуры, мир художественных произведений. Мир творческих конструктов появляется из-за нежелания человека жить просто в природе. Из-за изначальной неудовлетворенности человека построенный мир культуры трагичен и непрочен.

Таким образом, социокультурные объекты в феноменологии Р. Ингардена обладают двойственной зависимостью: с одной стороны, они зависят от физических носителей, с другой – они порождены интенциями общественного сознания, которое является определяющим в поддержании их устойчивости. Интенциональная природа социокультурных объектов делает их онтически хрупкими.

#### Библиографический список

1. *Ingarden R. Spyr o istnienie swiata. 3 vols.. 3rd critical ed.* – Danuta Gierulanka ed., Warszawa, 1985.
2. *Ingarden R. On Human Nature // Ingarden R. Man and Value.* – Washington, D.C., 1984. – P. 22.
3. *Ingarden R. Ontology of the work of art.* – Athens, Ohio, 1989. – P. 259.
4. *Ingarden R. Ontology of the work of art.* – Athens, Ohio, 1989. – P. 260.
5. *Ingarden R. Times and Modes of Being.* – Illinois, 1964. – P. 157.

С.В. Шишкина

## ФОРМЫ И ПРИЧИНЫ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ МИГРАЦИИ

*В статье рассматриваются различные формы интеллектуальной миграции. Анализируются как положительные, так и отрицательные стороны миграционных процессов. Делается вывод об экономической нецелесообразности интеллектуальной эмиграции. Приводятся цифры о невыполнимых экономических процессах, которые несут страны-доноры. В работе даются сведения о миграционных процессах в России, анализируются причины выезда отечественных специалистов за рубеж.*

**Ключевые слова:** формы интеллектуальной миграции, миграционный процесс, резмиграция, страны-доноры, страны-реципиенты, отрицательный процесс эмиграции.

Возрастающий спрос во всех странах мира на высококвалифицированный персонал, с одной стороны, и расширяющаяся область международных возможностей образования и трудоустройства с другой, неизбежно оказывают давление на мировой рынок научного труда. Поэтому управление интеллектуальными миграциями занимает особое положение в общей проблеме современных миграционных процессов.

К 1990-м годам прошлого века прекратилась практика трудовых миграций выпускников ведущих советских вузов в республики бывшего СССР, наступило время выезда высококвалифицированных специалистов в основном в страны Европы и США. С самого начала 90-х годов XX в. в России стали проводиться количественные исследования контрактной эмиграции, при которой ученые уезжали на работу за рубеж на период от одного до трех лет с перспективой остаться там

навсегда. Качественные исследования в значительной степени стали касаться проблемы мотивации отъезда и ухода из науки<sup>1</sup>.

В последние годы эта тема, при всей ее актуальности, поднимается нечасто, или результаты таких исследований не разглашаются. К настоящему времени уже разработана отечественная методология изучения миграционных процессов<sup>2</sup>, однако отсутствие данных о динамике соотношения влияющих на миграцию факторов, а также сложность миграционных прогнозов замедляют выработку эффективной миграционной политики. В данной статье использованы материалы, представляющие собой вопросы, имевшие место на интернет-конференции Президента Российской Федерации<sup>3</sup>, и приводятся выдержки из интервью с учеными, пережившими возвратную миграцию: сначала из РСФСР в другие республики Союза, а затем – в РФ из стран СНГ<sup>4</sup>.

На основе проведенного автором статьи теоретического и эмпирического исследования можно выделить несколько форм интеллектуальной миграции: во-первых отъезд ученых на постоянное место жительства или их возвращение; во-вторых «циркуляция мозгов»<sup>5</sup> («обмен мозгов» или «контракты» командировки ученых) – циклические перемещения: за границу для обучения и дальнейшей работы, а затем возвращение на родину и улучшение профессиональной позиции за счет преимуществ, полученных во время пребывания за рубежом; в-третьих «электронная утечка умов» («утечка технологий»), при которой, оставаясь штатными сотрудниками российских государственных научных учреждений, ученые работают на страны Евросоюза<sup>6</sup>; в-четвертых «перетекание мозгов» из одних российских компаний в другие.

В первом случае перемещения ученых регулируются органами государственной власти, которые уполномочены осуществлять и контролировать миграционную политику. Отъезд ученых на постоянное место жительства в другие страны – одна из форм интеллектуальной миграции в современной России; другой ее разновидностью является возвращение специалистов. Этот процесс в перспективе оценивается положительно, поскольку с его помощью решается ряд проблем: комплектация кадрами периферийных вузов, укрепление их кадрового потенциала, а также расширение и углубление уровня профессиональной подготовки студентов. Сегодня высшие

учебные заведения страны активно принимают на работу ученых-мигрантов из республик бывшего СССР (*«Коллега с нашей кафедры уехал сюда 16 лет назад и постоянно поддерживал с кафедрой контакты, и он меня пригласил», – к.и.н.; «В Ульяновске очень большая наша диаспора ученых-переселенцев. Когда я ездила на конференцию, со всеми медиками общалась, с проректором по учебной работе Грачевой, с замом декана из Душанбе...», – к.биол.н.*). Этот процесс называют «резмиграцией» и, по данным Центра политической информации, в ближайшее время «...положительный эффект резмиграции скорее усилится, чем ослабеет»<sup>7</sup>. Трудоустройство эмигрантов способствует уменьшению общего уровня безработицы, кроме того иммигрирующие в РФ из стран Средней Азии и Балтии могут заменить ученых, уезжающих из России.

Во втором случае речь идет о форме международного сотрудничества в области науки и образования. Контрактные командировки регулируются отделами и департаментами международного и научного сотрудничества соответствующих ведомств. Государства мира пытаются использовать знания, опыт и связи своих «мозгов», оказавшихся за рубежом.

В третьем и четвертом случаях контроль становится возможным лишь посредством применения мер экономического характера, в результате которых ученым становится не выгодно продавать разработанные технологии за рубеж или вовсе прекращать научную деятельность. Хотя миграция рассматривается как естественный и сравнительно слабо регулируемый процесс территориальной и социальной мобильности<sup>8</sup>, сфера интеллектуальной миграции может контролироваться ведомствами, курирующими вопросы международного и научного сотрудничества, сохранения интеллектуальной собственности, государственной тайны<sup>9</sup>. На регуляцию перемещений квалифицированного персонала влияет целый ряд факторов. Во-первых, в странах-источниках наука становится более интернационализированной, чем прежде. Во-вторых, растет потребность в высококвалифицированных специалистах с международным опытом проведения научных исследований.

Развитые и развивающиеся страны по-разному ощущают влияние изменений рынка рабочей силы на мобильность высококвалифицированного персонала. Относительно некоторых развивающихся стран можно утверждать, что их платеж-

ный баланс улучшается за счет крупных сумм, которые специалисты, работающие за границей, присылают домой. Но для Европы отрицательный эффект эмиграции не компенсируется никакими деньгами, которые специалисты могут прислать в страну. Здесь «утечка мозгов» воспринимается прежде всего как угроза потери представителей научной элиты, яркий талант которых может принести огромные преимущества любой стране, в которой они работают. В контексте европейской эмиграции главными темами являются «высокий уровень» и «цепной эффект»: профессионализм мигрантов из Европы оказывает влияние на стремление их работодателей шире привлекать высококвалифицированный иностранный персонал. Существуют прогнозы, суть которых состоит в том, что значительное количество продуктивно работающих европейских ученых осуществляет свою деятельность за пределами Европы, и это может создать серьезные проблемы в целых областях науки<sup>10</sup>.

С 90-х годов XX века в нашей стране начался процесс уменьшения научно-технического потенциала, ухудшение его качественных характеристик: вымывание наиболее работоспособных сотрудников, научной молодежи, социально-психологическая дезадаптация работников, старение материально-технической базы. Все это влияло на трудовую мотивацию, усиливая ее. В настоящее время в Российской Федерации также наблюдается отток высококвалифицированных специалистов из сфер науки и высшего образования как за рубеж, так и в другие области деятельности, а это затрагивает уже национальные интересы страны, ведет к разрушению традиционных для страны научных и педагогических школ, подрывает фундаментальную, отраслевую и вузовскую науку<sup>11</sup>. Известно, что за 90-е годы XX века Россия потеряла около трети интеллектуального потенциала общества. Центр политической информации констатирует, что за последний десяток лет уровень изобретательной активности в стране снизился на 90%<sup>12</sup>. Особенностью современной России является то, что процесс интеллектуальной миграции захватывает все регионы нашего государства. Процесс «утечки умов» в середине 90-х годов XX века был настолько актуальным, что Правительством РФ было принято постановление от 17 ноября 1994 г. «О Межведомственной программе мер по регулированию миграции научно-технических кадров», в соответствии с ко-

торым была разработана Межведомственная программа мер по регулированию миграции научных и научно-технических кадров<sup>13</sup>. Главной идеей Программы было сдерживание процесса «утечки мозгов», но не административными методами, а через общее улучшение ситуации в науке, поощрение международного сотрудничества, поддержку работы зарубежных научных фондов на территории России. К сожалению, финансирования для реализации этой Программы было не достаточно для внедрения в жизнь.

Причинами миграционного процесса являются как заниженная цена высококвалифицированной рабочей силы («Многие молодые специалисты закончили ВУЗы. Куда теперь им можно пойти работать, чтобы просуществовать в России, если по их специальности средняя заработная плата не превышает 3–4 тысяч рублей?», — Н.Н., 22 года; «Молодым специалистам перспективно оставаться в России из-за низкого уровня жизни и заработной платы. Они предпочитают страны, которые могут обеспечить им карьерный рост и светлое будущее их и их детей»; — Михаил, 17 лет)<sup>14</sup>, так и сокращение ее, противоречие между уровнем развития личности, ее потребностями, возможностями и условиями их удовлетворения. Наряду с экономическими проблемами решающим фактором интеллектуальной миграции в современной России стал кризис науки, причем, что сокращение численности ученых и специалистов в России происходит на фоне ее роста в развитых странах мира<sup>15</sup>.

Последствия интеллектуальной эмиграции отрицательно сказываются на научно-техническом потенциале государства. В экономическом аспекте усиливается угроза национальной безопасности. Кроме того, не компенсируются государственные затраты на воспитание и обучение специалистов, страна не получает выгоду от профессиональной деятельности эмигрантов, несет значительные социально-демографические потери и др. Материалы Национального Бюро Экономических Исследований США показали, что «бедное» государство инвестирует в среднем \$50 тыс. в подготовку каждого студента местного университета<sup>16</sup>. При переезде выпускника эти деньги оказываются затраченными впустую. Одним из отрицательных моментов рассматриваемого процесса является также хронический дефицит квалифицированных кадров, что способствует замедлению процесса их развития и усугублению

ситуации в сферах науки, экономики, медицины и пр. Отъезд специалистов приводит к бюджетным потерям из-за неуплаты уехавшими налогов на родине, снижению темпов создания новых рабочих мест, уменьшению конкурентоспособности местной экономики (вплоть до того, что иностранных специалистов приходится импортировать из-за рубежа и платить им намного больше, чем получали бы их местные коллеги). Совокупные потери от отъезда одного специалиста с учетом косвенных потерь в отдельных случаях могут достигать \$1 млн.<sup>17</sup> Таким образом, в условиях глобализации высококачественный человеческий капитал становится дорогим товаром.

Аналогичные расчеты проводились Министерством науки Российской Федерации. Согласно этим данным, вследствие отъезда одного специалиста страна теряет около 300000 тысяч долларов. Однако имеются основания предполагать, что эти оценки сильно занижены. Совокупные потери страны-донора выше, поскольку отдача от высококвалифицированного труда за время функционирования (трудоспособный возраст) в 20 раз превышает затраты на подготовку<sup>18</sup>. Следовательно, в отношении принимающих стран можно говорить об экономической эффективности, представляющей собой результативность экономической системы и выражающейся в соотношении полезных конечных результатов ее функционирования к затраченным ресурсам. В случае со странами-донорами высококвалифицированных специалистов речь может идти только об экономической неэффективности.

Сегодня стало ясно, что зачастую страны-доноры безвозмездно поставляют вовне своих специалистов, покупая взамен продукты, созданные этими же специалистами. Схожая ситуация складывается как с человеческими, так и с природными ресурсами («Я ученый, к.т.н., и автор 30 практических изобретений в различных областях жизнедеятельности человека. Являясь сотрудником одной из научно-исследовательских лабораторий МГУ, не могу прокормить семью. Неужели в нашей стране не нужны мои запатентованные разработки?! Все идеи имеются в виде работающих образцов. Это не нужно России? Может, продать все в Китай?», М.О., 46 лет)<sup>19</sup>. Особенно выгоден для страны-реципиента приток профессионально подготовленной молодежи, на обучение которой значительные средства затрачены страной-донором. Интеллек-

туальная иммиграция влечет за собой усиление экономической эффективности, которая определяется как общий объективный показатель фактической доходности по сравнению с доходностью альтернативных вложений капитала (вложить средства в обучение специалиста или создать условия для привлечения мигранта).

Разнообразие форм интеллектуальной миграции показывает, что в современной России необходимо управление миграционными процессами приоритетными целями которого должны стать: 1) мотивирования возвращения российских специалистов назад; 2) развития международное сотрудничество; 3) привлечения притока капитала (зарубежных грантов) на основе национальных исследований, поднимающих престиж России.

### Примечания

<sup>1</sup> Воронков В., Освальд И., Фомин Э. Утечка «умов»: ситуация в военно-промышленном комплексе и в науке. — СПб, 1995.

<sup>2</sup> Методология и методы изучения миграционных процессов / Под ред. Ж. Зайончковской, И. Молодиковой, В. Мукомеля. — М., 2007.

<sup>3</sup> Вопросы Владимиру Путину. 775 вопросов по теме «Утечка умов»: Режим доступа: <http://president.yandex.ru/theme.xml?id=95&by=qtty&p=1>

<sup>4</sup> В статье использованы данные серии глубинных интервью, взятых в 2007–2008 гг. в Саратовской области. Информантами явились 20 человек, имеющих ученую степень. Все они после окончания ВУЗов по распределению были направлены в республики СССР, а после его распада вернулись в Россию из стран СНГ.

<sup>5</sup> Johnson J.M. & Regets M. International Mobility of Scientists and Engineers to the US — Brain Drain or Brain Circulation? // NSF Issue Brief. — 1998. — June 22. — PP. 98–316.

<sup>6</sup> Независимая Ассоциация Покупателей РФ. Эмиграция и «утечка умов» // Страна Россия в зеркале статистики — 2006/2007 годы: Режим доступа: <http://www.expertiza.ru/>

<sup>7</sup> Возвращение научных кадров на территорию России // Центр политической информации: Режим доступа: [http://www.polit-info.ru/mi\\_10.htm](http://www.polit-info.ru/mi_10.htm)

<sup>8</sup> Миграция и безопасность в России: Режим доступа: [http://www.edu.ru/modules.php?op=modload&name=Web\\_Links&file=index&l\\_op=viewlink&cid=2638&min=60&orderby=titleA&show=10](http://www.edu.ru/modules.php?op=modload&name=Web_Links&file=index&l_op=viewlink&cid=2638&min=60&orderby=titleA&show=10)

<sup>9</sup> Органы государственной власти Российской Федерации, регулирующие интеллектуальные



миграции: Режим доступа: [http://www.polit-info.ru/mi\\_25.htm](http://www.polit-info.ru/mi_25.htm)

<sup>10</sup> Mahroum S. Europe and the Challenge of the Brain Drain. JRC's Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). – IPTS Reports, 1999. – Vol. 29.

<sup>11</sup> Межведомственная программа мер по регулированию миграции научно-технических кадров. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 ноября 1994 г. №1261: Режим доступа: <http://www.informika.ru/text/goscom/normdoc/r06/06134.html>

<sup>12</sup> За одного специалиста – 300 тыс. долл: Режим доступа: [http://www.polit-info.ru/mi\\_19.htm](http://www.polit-info.ru/mi_19.htm)

<sup>13</sup> О Межведомственной программе мер по регулированию миграции научно-технических кадров: Постановление Правительства РФ от 17 ноября 1994 г.

№1261: Режим доступа: <http://www.informika.ru/text/goscom/normdoc/r06/06134.html>

<sup>14</sup> Вопросы Владимиру Путину. 775 вопросов по теме «Утечка умов»: Режим доступа: <http://president.yandex.ru/theme.xml?id=95&by=qtty&p=1>

<sup>15</sup> Сокращение численности ученых и специалистов: Режим доступа: [http://www.polit-info.ru/mi\\_2.htm](http://www.polit-info.ru/mi_2.htm)

<sup>16</sup> National Bureau of Economic Research: Режим доступа: <http://www.nber.org/>

<sup>17</sup> The World Bank: Режим доступа: <http://www.worldbank.org/>

<sup>18</sup> За одного специалиста – 300 тыс. долл: Режим доступа: [http://www.polit-info.ru/mi\\_19.htm](http://www.polit-info.ru/mi_19.htm)

<sup>19</sup> Вопросы Владимиру Путину. 775 вопросов по теме «Утечка умов»: Режим доступа: <http://president.yandex.ru/theme.xml?id=95&by=qtty&p=1>

Т.Ю. Рудницкая

## ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ ОТНОСИТЕЛЬНО ДОПУСТИМЫХ ПОВОДОВ К РАЗВОДУ

**А**ссимиляция Русью христианства византийского образца предопределила копирование византийских порядков и подчинила регулирование брачно-семейной практики ведению церкви. Христианство привнесло в русский языческий мир новые нравственные ориентиры, новое представление о нормах брачно-семейной жизни идеологического характера и новые ритуальные поведенческие установки.

Православное вероучение настаивает на нерасторжимости брака, опираясь на текст Библии – «что Бог сочетал, того человек да не разлучает» (Мф. 19:6). Единственным поводом к разводу, упоминаемым в Библии, является прелюбодеяние.

Следует отметить, что в повествовании евангелистов, излагающих учение о браке, имеются существенные разногласия в отношении развода. Здесь мы наблюдаем разницу в содержании Евангелий от Матфея, допускающего развод в случае прелюбодеяния, и Марка и Луки, абсолютно отрицающих возможность развода. Профессор канонического права А. И. Загорский, ссылаясь на сочинения архимандрита Михаила (1830–1887 гг.), объясняет наличие разногласий в повествовании евангелистов тем обстоятельством, что Евангелие от Матфея было адресовано палестинским христианам из иудеев и содержало параллели с ветхозаветными реалиями, а Марка и Луки

ориентировано на христиан из язычников. Загорский интерпретирует слова Матфея в том смысле, что евангелист говорит не о разводе в привычном для нас понимании, а о расторжении брака путем отвержения жены мужем, бытовавшем в обществе иудеев [2].

Русская православная церковь, следуя византийской традиции, допускает развод, но резко осуждает его. В рамках православной традиции развод является исключительным событием.

Бракоразводная практика русского православия формировалась на традициях византийских законов и римского права. Однако, некоторые поводы к разводу, свойственные византийской бракоразводной традиции, не находили применения на Руси, по причине неадекватности российской действительности, русскому укладу жизни.

Кормчая запрещала женщине пировать с посторонними мужчинами или мыться в совместной бане, посещать цирк, театр или амфитеатр без согласия мужа. Известно, что игрища, народные гуляния, праздники, пиры с участием женщин были абсолютно нормальным явлением русского быта и не могли рассматриваться в качестве оснований для развода, как и совместное мытье в бане.

Бесплодие или болезнь жены, которые не являлись в Византии основаниями для развода, час-

то служили на Руси лишь прикрытием для развода. В этом случае пострижение в монашество было самым излюбленным и удобным способом расторжения брака без каких-либо последствий. Мужья шли на разного рода уловки, принуждая неугодных жен уйти в монастырь. Василий III, Иван IV, Петр I насильно заточили своих жен в монастырь.

В синодальный период перечень оснований к разводу был сокращен, церковной и государственной властями постриг в монашество мужа при живой жене и жены при живом муже был запрещен. Н.Х. Орлова в качестве причин ограничения развода называет:

1) желание власти «очистить» брак и развод от злоупотреблений;

2) распространение теорий народонаселения, актуализированных негативными демографическими тенденциями [5].

За либерализацию бракоразводной практики выступал В.В. Розанов. Он ратовал за признание права на развод с согласия одного из супругов. Среди условий, при которых развод может оказаться оправданным, он выделял:

1) бесплодие, поскольку семья без детей не может быть полноценной и счастливой;

2) жестокость в браке, так как она разрушает его нравственное основание;

3) наличие у одного из супругов хронических венерических заболеваний (например, сифилиса), которое угрожает здоровьем супругов и их будущему потомству.

Революционные события 1917–1918 гг. вновь привлекли внимание церковного сообщества к проблеме церковного развода. Поводами к расторжению брака согласно резолюциям Собора явились:

1) отпадение от православия;

2) прелюбодеяние и противоестественные пороки;

3) неспособность к брачному сожитию;

4) заболевание проказой или сифилисом;

5) безвестное отсутствие;

6) присуждение одного из супругов к наказанию, соединенному с лишением всех прав состояния;

7) посягательство на жизнь и здоровье супруга или детей;

8) снохачество, сводничество и извлечение выгод из непотребства супруга;

9) вступление одного из супругов в новый брак [6];

10) неизлечимая душевная болезнь одного из супругов, устранившая возможность продолжения брачной жизни, надлежащим образом доказанная;

11) злонамеренное оставление супруга другим супругом, если по убеждению церковного суда оно делает невозможным продолжение брачной жизни [7].

В 2000 г. решением Архиерейского Собора Русской Православной Церкви перечень поводов к разводу был в очередной раз расширен. Список дополнили:

– заболевание СПИДом;

– хроническая форма алкоголизма и наркомания;

– совершение аборта без согласия супруга [8].

К снохачеству и сводничеству приравнивается экстракорпоральное оплодотворение на стороне [3], несмотря на то, что прямой половой контакт и элемент полового удовольствия здесь исключен.

Согласно «Основам Социальной Концепции Русской Православной Церкви», гражданский развод супругов не является поводом к расторжению церковного брака, однако «если распад брака является свершившимся фактом – особенно при раздельном проживании супругов, – а восстановление семьи не признается возможным, по пастырскому снисхождению также допускается церковный развод» [8]. Такая позиция церкви может интерпретироваться весьма расширительно. По сути, гражданский развод в большинстве случаев имеет следствием раздельное проживание супругов и данная формулировка может быть рассмотрена как форма косвенного признания развода по обоюдному согласию, что вступает в противоречие со строгой логикой евангельского решения вопроса о разводе.

В исламе развод считается «самым порицаемым из разрешенного» [4] и приближается к греху.

Согласно исламу основаниями для расторжения брака служат:

– смерть или вероотступничество одного из супругов;

– отсутствие мужа в течение двух лет;

– прелюбодеяние;

– тяжелая болезнь, сумасшествие;

– бесплодие одного из супругов;

– взаимное заклятие;

– импотенция или кастрация супруга;

– неправильность заключения брака и др.

В исламе определены случаи, по которым женщина может требовать развода через суд:

- при жестоком обращении и нанесении тяжких оскорблений;
- отсутствии мужа в течение двух лет;
- невыделении достаточных средств на содержание;
- невыполнении супружеских обязанностей [1].

Бракоразводный процесс длится три месяца и в течение этого срока супруги могут изменить свое решение и возобновить брачные отношения. Это предусмотрено шариатом. Женщина, так же как и мужчина имеет право на развод, но она не может инициировать развод самостоятельно. Женщине необходимо обратиться к некоему третьей стороне, который, рассмотрев ситуацию, имеет право развести супругов даже в случае несогласия мужа.

Католическая традиция не допускает развод. По мнению А.В. Синельникова, аннулирование брака, практикуемое в католицизме, является замаскированным разводом [9].

Католическая каноническая традиция предусматривает:

- прекращение брачных уз;
- разлучение (временное/постоянное) супругов с сохранением брачных уз.

Для прекращения брачных уз обязательны два условия:

- 1) отсутствие сожительства после бракосочетания;

- 2) наличие уважительной причины (долговременное отсутствие, болезнь, делающая супружескую жизнь невыносимой и т.д.).

Постоянное разлучение может быть инициировано в случае прелюбодеяния невиновной стороной. Причиной временного разлучения служит угроза физическому или духовному здоровью (оскорбления, ссоры, угрозы, жестокое обращение).

Следует подчеркнуть, что эволюция взглядов церкви относительно допустимых поводов к разводу в полной мере отражает специфику существования церкви в условиях объективно меняющейся реальности. Ревностно охраняемый цер-

ковью аспект концепции брака и семьи – развод подвергся наибольшим трансформациям и либерализации. Дистанция между нравственным идеалом и его реальным осуществлением в жизни становилась все более очевидной.

#### Библиографический список

1. Головкин Р.Б., Василенко М.А. Право и религия в регламентации отдельных сторон семейной жизни. – Владимир, 2007. – С. 83.

2. Загоровский А.И. О разводе по русскому праву // «А се грехи злые, смертные...»: Русская семейная и сексуальная культура глазами историков, этнографов, литераторов, фольклористов, правоведов и богословов XIX – начала XX века. В 3 кн. Кн. 3 / Изд. подгот. Н.Л. Пушкарева, Л.В. Бесмертных. – М.: Ладомир, 2004. – С. 16–17.

3. Козлов М., протоиерей. Последняя крепость: Беседы о семейной жизни. – М., 2006. – С. 179.

4. Круг П. Об исламе с любовью // НГ – религии. – 2006. – 7 июня.

5. Орлова Н.Х. Антропология пола и брака в христианстве. – СПб.: Издательский дом «Миръ», 2006. – С. 269.

6. Определение Священного Собора Православной Российской Церкви о поводах к расторжению брачного союза, освященного церковью 7 (20) апреля 1918 г. // Собрание определений и постановлений Священного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. Вып. 3. – С. 61–64.

7. Определение Священного Собора Православной Российской Церкви о дополнении соборного определения о поводах к расторжению брачного союза, освященного церковью 20 августа (2 сентября) 1918 г. // Собрание определений и постановлений Священного Собора Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. Вып. 4. – С. 48.

8. Основы Социальной Концепции Русской Православной Церкви. – М.: Изд-во Московской Патриархии, 2000. – С. 105–106.

9. Синельников А.Б. Социально одобряемые причины развода в прошлом и настоящем // Социс. – 1992. – №2. – С. 27.

## ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕНИЯ О ТРОИЦЕ ПОМЕСТНОЙ ЦЕРКВИ УИТНЕССА ЛИ

*В статье рассматривается догматика Поместной церкви Уитнеса Ли, основанной в 40-е годы XX в. в Китае Вочманом Ни. Затем ее идейным вдохновителем стал Уитнесс Ли. Учение в церкви основывается на текстах Священного Писания и большом количестве литературы (как правило, У. Ли или В. Ни), содержащей своеобразные комментарии и толкования библейских книг.*

Учение о Троице Уитнеса Ли внешне схоже с православным. Основное положение Поместной церкви о Троице сводится к формулировке: «Бог есть единственный Тринедин Бог – Отец, Сын и Святой Дух, – в равной мере сосуществующий и взаимоприступающий от вечности до вечности»<sup>1</sup>. И эта формулировка, в общем, не противоречит православно: «Бог троичен и троичность состоит в том, что в Боге Три Лица (ипостаси): Отец, Сын, Святой Дух. Каждое Лицо Пресвятой Троицы есть Бог, но Они суть не три Бога, а суть единое Божественное существо»<sup>2</sup>.

Но за внешней схожестью учения Поместной церкви, скрывается очень запутанная система понимания Троицы. Особенности этой системы можно объединить в несколько групп.

### 1. Обращение к ереси.

Старший научный сотрудник Центра апологетических исследований Дмитрий Розетт находит в учении Ли яркие черты модализма – еретического учения, утверждающего, что Отец, Сын и Святой Дух – это три способа, которыми Бог проявляет себя. Розетт ссылается на следующие слова Ли: «Крестить людей во имя Тринединного Бога – значит вводить их в личность Тринединного Бога, чтобы они обладали органическим единством с божественной личностью»<sup>3</sup>.

«Поскольку Святой Дух, святая “пневма”, святое дыхание – это дыхание воскресенного Христа и, более того, Сам Христос, вдохнувший Себя в Своих учеников, мы не должны ошибочно думать, что Христос и Святой Дух как его дыхание – это две отдельные личности»<sup>4</sup>.

И особенно: «Подобным же образом, Бог, Христос и Святой Дух – один Бог, проявляющийся в трех лицах: Бог – это источник, Христос – выражение Бога, а Дух Святой – перенесение Бога во Христе в человека. Таким образом, три лица Троицы стали тремя последовательными этапами в процессе осуществления домостроительства Божия»<sup>5</sup>.

2. В Поместной церкви считают, что существует две троицы: Божественная и порочная.

«Согласно Библии, мир противостоит Отцу, дьявол – Сыну, а плоть – Духу. С одной стороны, у нас есть божественная Троица – Отец, Сын и Дух. С другой – у нас есть порочная троича – мир, Сатана и плоть. Если мы будем наслаждаться божественной Троицей, у нас не будет ничего общего с порочной троичей»<sup>6</sup>.

Из этого сообщения, правда, не совсем ясно: на каком основании Ли делает вывод, что мир (творение Отца) противостоит Отцу. Но дальше – больше: идеолог учения Поместной церкви рассуждает о том, что удовольствия связаны с миром, а мир смыкается с дьяволом. «Здесь мы видим порочную троичу, которая противостоит божественной Троице. Мы, христиане, имеем Тринединного Бога и сталкиваемся с тринединой проблемой. Этой тринединой проблемой является дьявольская троича – вождение, мир и дьявол. Эта троича противостоит божественной Троице – Отцу, Сыну и Духу»<sup>7</sup>.

### 3. Ли избегает точных формулировок.

Объем статьи не позволяет привести много примеров. Остановимся на одном из самых интересных. Как Ли определяет понятие «тринединный»: «Тринединный» означает «три-один». Что значит быть тринединым? Это просто значит быть тринединым. Никто не может объяснить этого. Это значит именно то, что значит. Это невозможно объяснить. Если это можно объяснить, то больше это не реально и не таинственно»<sup>8</sup>.

Исследователи Роберт и Гретхен Пассантино справедливо отмечают: «...слово «недвусмысленно» означает «ясно, без сомнений и недомолвок». Учение Поместной Церкви о «трех и одном» едва ли подходит под это определение. Бог является одним. Чем одним? Одной Личностью? Одним Богом? Одним телом? Одним принципом? Бог является тремя. Чем тремя? Мэри Бейкер Эдди, основательница Христианской Науки, ве-

рила, что «Бог является тремя». Ее проблема была в том, что она связывала слово «три» с «тремя божественными принципами – любовью, истиной и жизнью». Поместная Церковь под тремя имеет в виду «понятие триединства, т.е. триединой Личности»<sup>9</sup>.

В поисках смысла, Ли даже пытается отказываться от самого понятия Троица: «Богословское выражение «три личности в одной сущности» происходит из латинского языка. В латинском языке использовалось не слово «личность» или «личности», а «персона» или «персоны». Здесь есть тонкое теологическое различие. Некоторые исследователи утверждают, что слово «персона» по-латыни означает маску, надевавшуюся актерами во время спектакля... После большого изучения мы не можем согласиться с таким учением о троице. По этой причине мы отказались от слова «троица». Вместо него мы используем слово «триединный»<sup>10</sup>. При этом в «Жизнеизучении Евангелия от Иоанна» Ли пишет: «В основе всего Нового Завета лежит Троица»<sup>11</sup>.

Из первой цитаты можно сделать вывод, что Ли не учитывает учение Каппадокийцев (собрательное название отцов церкви второй половины IV в., завершивших формально-диалектическую обработку церковно-преданного догмата Святой Троицы). «В действительности, именно понятие «лицо» в богословии и философии того времени (IV в. н.э. – *А.Ш.*) являлось термином, принадлежавшим не к онтологическому, а к описательному плану, т.е. лицом могли называть маску актера или юридическую роль, которую выполнял человек. И именно Каппадокийцы помнили отношение к нему, отождествив «Лицо» и «ипостась»<sup>12</sup>.

4. Ли вводит новые понятия.

Список новых понятий у Ли достаточно длинный. «Развитие Бога», «пневматический Христос», «совокупная личность», «есть Христа», «жить Христа», «сырой Бог», «приготовленный Бог», «Совокупный Дух», «Слитый Дух» и др. Введение новых понятий Ли объясняет очень просто: «Кто-то, возможно, будет против того, что мы используем слова «процесс», «приготовленный», потому что эти слова не содержатся в Библии.

Однако то же самое возражение можно выдвинуть и в отношении слова «Троица». Слова «Троица» тоже нет в Библии, и, тем не менее, Библия раскрывает тот факт, что Бог триедин»<sup>13</sup>.

Наиболее четко выразил особенность учения о Троице Уитнесса Ли Дмитрий Розетт: «Пытаясь нащупать некий собственный путь между двумя еретическими крайностями, но, лишив себя четких ориентиров в виде никейских и посленикийских определений, Ли (поскольку троебожие пугало его больше) снова и снова оказывался в трясине модализма. Пытаясь выбраться из этого замкнутого круга, он только все окончательно запутал – настолько, что его опубликованные писания представляют собой настоящий «винегрет» из модалистских и тринитарных высказываний, смешанных и соединенных самым причудливым образом»<sup>14</sup>.

#### Примечания

<sup>1</sup> Ли У. Четыре главных шага Христа. – С. 2–3.

<sup>2</sup> Олег (Давыденков). Введение в догматическое богословие. – <http://www.klikovo.ru/db/msg/679>.

<sup>3</sup> Ли У. Жизнь в божественной Троице и с божественной Троицей. – С. 145.

<sup>4</sup> «Поток». Т. 3. – №1. – С. 9.

<sup>5</sup> Ли У. Домостроительство Божие. – С. 16.

<sup>6</sup> Ли У. Жизнеизучение Евангелия от Иоанна. Коллектор библейской книги. – М., 2007. – С. 202.

<sup>7</sup> Ли У. Жизнеизучение Евангелия от Иакова. Коллектор библейской книги. – М., 2007. – С. 99.

<sup>8</sup> Ли У. Христос, раскрытый в Новом Завете. – С. 17–18.

<sup>9</sup> The New Cults. – С. 396.

<sup>10</sup> Ли У. Христос, раскрытый в Новом Завете. – С. 17.

<sup>11</sup> Ли У. Жизнеизучение Евангелия от Иоанна. Коллектор библейской книги. – М., 2007. – С. 187.

<sup>12</sup> Олег (Давыденков). Учение православной церкви о Пресвятой Троице. <http://www.zavet.ru/novo/novo.php?itemid=173>

<sup>13</sup> Ли У. Жизнеизучение Евангелия от Иоанна. Коллектор библейской книги. – М. 2007. – С. 203.

<sup>14</sup> Розетт Д. Уитнесс Ли и учение о Троице. <http://www.apologetika.ru/win/index.php3?razd=1&id1=1&id2=52>

## СТИЛЕВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МУЗЫКЕ ДЛЯ БАЯНА КОМПОЗИТОРОВ СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.

*Обращение современных композиторов к написанию сочинений для баяна свидетельствует о богатом потенциале инструмента, продолжающихся стилевых поисках, выявлении новых изобразительных возможностей. Музыка для баяна на рубеже XX–XXI вв. продолжает развивать лучшие достижения предыдущего периода. Она основана на синтезе множества национальных традиций, европейского академического искусства, музыки прикладных жанров. В статье выявлены основные стилевые тенденции в современных сочинениях для баяна композиторов Сибири и Дальнего Востока, предложена периодизация формирования российской баянной культуры, показан многогранный художественный образ баяна, возникающий в процессе восприятия слушателей. В результате анализа, сделан важный вывод о том, что современная баянная культура Сибири и Дальнего Востока сумела преодолеть некоторую статику в своем развитии, прослеживаемую вплоть до 80-х гг. XX века, и выровняла свои позиции со стилевыми исканиями в музыке композиторов центральной зоны России.*

**Ключевые слова:** периодизация российской баянной культуры; разностилевые тенденции в музыке для баяна; художественный образ баяна, возникающий в процессе восприятия слушателей; основной принцип всякого познания – новое от имеющегося; не противопоставление традиции и новации, а противопоставление нового и старого опыта и их синтез в том или ином стиле.

Музыка для баяна композиторов Сибири и Дальнего Востока в полной мере отражает все процессы, характерные для развития российской баянной культуры в целом и, при этом, обладает ярко выраженными специфическими особенностями. Ее рассмотрение в рамках данной статьи в аспекте формирования стилевых направлений и соотнесение выявленных тенденций с соответствующими явлениями в творчестве композиторов центральной зоны России будет способствовать раскрытию оригинальных своеобразных черт.

При рассмотрении процессов, происходивших и происходящих в баянном творчестве композиторов Сибири и Дальнего Востока, можно обозначить пять периодов формирования российской баянной культуры<sup>1</sup>: зарождение и становление (1897–1917), начальный этап формирования профессионального обучения и профессионального исполнительства (1917–1935), становление отчетливо выраженных тенденций фольклоризации, утонченного камерного музицирования, эстрадного направления (1960 – первая половина 1970-х гг.); этап развитого профессионализма (вторая половина 1970-х гг. – 2000-е гг.).

Первые два этапа характеризуются четко выраженным формированием самостоятельного

статуса инструмента по всей России. Типичный образ гармониста-баяниста того времени – самородок, не имеющий профессионального образования, играющий по слуху. Фольклорная направленность в репертуаре доминировала почти безраздельно на всей территории России. В частности, она была широко представлена многообразием частушечных наигрышей, имевших истоки в гармошечной традиции и получивших определенное распространение и в исполнении на баяне. Одна из главных проблем состояла в отсутствии высокохудожественного репертуара. Формирование системы профессионального обучения во второй половине 20-х гг. способствовало повышению уровня профессионального исполнительства и постепенно привело к созданию оригинальной литературы для баяна. Наряду с широко представленными обработками народных мелодий появляются жанры концерта, сонаты, сюиты<sup>2</sup>. Вполне закономерно, что ведущие позиции занимали композиторы центральной зоны России. Новые тенденции еще не были устойчивыми, но их формирование заложило основу развития баяна как камерного академического инструмента.

Если в центральных регионах появляются первые произведения, написанные в формах, типич-

ных для академической музыки, то в Сибири и на Дальнем Востоке баян продолжает функционировать как самостоятельный народный инструмент. Одними из первых образцов профессиональных сочинений здесь являются обработки народных песен и танцев И. Маланина («Сибирская подгорная», «Барыня», «Трепак», обработка русской народной песни «Сама садик я садила», «Фантазия на темы песен Отечественной войны» и др.).

Формирование разных стилистических направлений начинается прослеживаться в период 1960-х – первой половине 1970-х гг. Заметно активизируется композиторское творчество в центральной зоне России. Отчетливо выраженными становятся тенденции фольклоризации, утонченного камерного музицирования, эстрадного направления.

В ряде сочинений резко возрастает значение неоромантических и экспрессивных средств выразительности. Внимание композиторов концентрируется на тончайшей игре тембров, поисках новых необычных звучаний, прихотливой игре ритмов. При создании художественных образов возрастает роль эмоционально-чувственного начала, что проявляется в ряде композиций: «Каприччио», «Скерцо», «Бассо остинато», «Импровизация», «Речитатив и Токката» А. Репникова, «Соната №3», «24 медитации» В. Золотарева, «Соната №1» К. Волкова, «Карпатская сюита» В. Зубицкого, «Две сонаты для баяна» А. Кусякова, «De profundis», «In sogno» для виолончели и баяна С. Губайдулиной.

Во многих произведениях для баяна интонационный строй приобретает латиноамериканский колорит. Выявляется также тенденция активного использования инструмента как джазового, что связано с духовой природой звукоизвлечения. В жанре легкой музыки для баяна в 1960–1970-е гг. работали Б. Тихонов, Ю. Шахнов, В. Кузнецов и др. Их миниатюры открыли новые возможности в интерпретации баяна как эстрадного инструмента, способного воспроизводить мягко-приглушенный тембр деревянных духовых.

В Сибири и на Дальнем Востоке в сочинениях для баяна продолжает занимать ведущее место направление традиционное<sup>3</sup>. До середины 70-х гг. активно его формирует А. Полудницын. Его произведения: «Сибирская подгорная», «Забайкальский перепляс», «Сибирский сказ о Байкале», вариации на тему сибирской песни «Как по той, по реченьке» и др. основаны на интонациях песен региона. Так, например, танцевальная тема

«Подгорной» отражает специфические особенности народной хореографии и традиционной манеры этого вида танца в Сибири. В основе «Забайкальского перепляса» – темы забайкальских народных танцев. Наигрышем на сибирские мелодии является обработка песни А. Новикова «Степи кулундинские».

В конце 1970-х гг. становятся известными сочинения малых форм бурятских композиторов. Вальс «Байкальские волны» Ч. Павлова в обработке В. Гончикова, «Бурятский танец» С. Манжигеева, «Фантазия на темы песен бурятских композиторов» В. Пителина оригинальны по своему интонационному строю, основанному на бурятском мелосе.

Наряду с явно преобладающим развитием традиционного направления появляются произведения эстрадной образной сферы. Среди них – пьеса дальневосточного композитора А. Гончаренко «Экспромт» (1969). Сочинение отмечено применением специфичных гармоний в сочетании с характерным для джаза интонационно-мелодическим строем, нетипичным остроритмическим аккомпанементом, ритмически свободной фразировкой в каденции, несущей в себе ярко выраженное импровизационное начало.

Все чаще композиторы Сибири начинают обращаться к написанию произведений в академических жанрах. Примером служат Концерт для баяна с оркестром русских народных инструментов А. Репникова (1952), Концерт для баяна с оркестром русских народных инструментов В. Денбского (1959), Концерт для баяна, струнного оркестра и ударных инструментов З. Бляхера (1979).

Появляются композиторы, которые в своих произведениях дистанцируются от народной специфики. Новое видение инструмента вызвало к жизни новые стилистические решения. Он трактуется как носитель конструктивно изложенной мысли. В Сонате для баяна Новосибирского композитора Ю. Юкечева (1979), при определенной исполнительской свободе, отчетливо проявляются черты конструктивизма с использованием алеаторики и пуантилизма. Если в крайних частях цикла баян звучит как «существо божественное», то в процессе развития частей-инвенций достигает предельно драматический тонус.

Таким образом, к началу 80-х гг. XX в. ситуация в развитии баянной культуры в Сибири и на Дальнем Востоке постепенно начинает соответствовать той, что имела место в центральных ре-

гионах страны. Появляется ряд сочинений с отчетливо выраженными разностилевыми тенденциями. Восприятие инструмента слушателями как некоего «художественного образа баяна» становится более многомерным. Однако одним из сдерживающих факторов в развитии баянного искусства является отток талантливых композиторов и исполнителей в центральные регионы России, частности, А. Репникова, В. Золотарева, С. Москаева, А. Гончаренко, В. Пороцкого, чей творческий путь начинался в Сибири и на Дальнем Востоке.

Этап развитого профессионализма (вторая половина 1970-х гг. – 2000-е гг.) характеризуется появлением в Сибири и на Дальнем Востоке большого количества музыкального материала, который по художественно-интонационному содержанию отчетливо разделяется на три стилиевых направления: традиционное, эстрадное, академическое.

Характерной чертой традиционного направления у сибирских композиторов продолжает оставаться преобладание жанров обработки, вариаций, фантазий. Достаточно широко они представлены в творчестве А. Прибылова (Бурятия), Ю. Смородникова, В. Маркова (Забайкалье), А. Кокорина (Омск), Б. Маркина (Кемерово), Р. Борисова (Якутия) и др. Все эти авторы в своем творчестве, как правило, используют традиционные методы вариационного развития. Однако при этом в значительной степени обогащают фактуру изложения. В сочинениях такого плана баян звучит как народный инструмент, отражающий специфический колорит сибирского гармошечного наигрыша, бурятской чанзы, якутского хомуса. Звуковой результат отображает уникальный характер звучания национальных инструментов, передает их колорит, особую выразительность национальной песни.

Эстрадное направление в творчестве сибирских и дальневосточных композиторов представлено пьесами А. Гончаренко («Воспоминание о вальсе», «Волчок»), А. Прибылова («В ритме джаза», «Интермеццо», «Эстрадная миниатюра», «Перед разлукой», и мн. др.), А. Кокорина («На улицах Парижа», «В джазе», «Огненный вальс», «Блестящий вальс», «Голубая лагуна», и мн. др.), Н. Котова (Концертная пьеса для аккордеона с оркестром на тему якутской народной мелодии «Эмиске»), В. Маркова («Лирический вальс») и др. Звучание баяна в них отмечено характерной легкостью, ажурностью, импровизационно-

стью. Типичными средствами являются характерная синкопированность ритмического рисунка, джазовые элементы в аккордовой вертикали, мехорепетиционная техника. Ведущую роль выполняет акцентное меховедение.

К академическому направлению в творчестве композиторов Сибири и Дальнего Востока следует отнести сочинения Ю. Ащепкова, С. Тосина, О. Меремкулова, А. Прибылова, В. Бешевли, А. Амеличкина, А. Кокорина, В. Тишкина. Характерной особенностью этих сочинений является стремление к индивидуализации стиля, поискам новых звуковых решений.

В «Двух дивертисментах» Ю. Ащепкова (Новосибирск) использована специфическая тембровая особенность инструмента – возможность преломления клавишинного звучания. Новаторские черты стиля представлены в «Трех фресках» О. Меремкулова. Произведение требует от исполнителя владения всем спектром исполнительских приемов игры на баяне. Композитор широко использует кластеры, тремоло мехом, «ломаное» глissандо без точной фиксации ритма и высоты, вибрато на *sforzando*. Во второй части («Наваждение») явны следы влияния одноименной пьесы С. Прокофьева. Четыре сонаты для баяна А. Прибылова представляется возможным объединить в одну группу по признаку образного содержания, активно-волевого, драматически-возбужденного тону. С использованием современной техники письма написана «Соната-каприччио» В. Бешевли. Автор умело преломляет фольклорные интонации и сочетает их с современными исполнительскими приемами. Четыре части «Камерной сюиты» А. Амеличкина выстроены по принципу контраста. Фактура изложения материала близка фортепианному типу.

Ярким представителем новаторских тенденций является С. Тосин (Новосибирск). Среди его сочинений «Quaternion» (1987), «Apokryph» (1988), «Plagioklasis» (1990) для баяна-соло; камерный концерт для баяна, рояля, кларнета и ударных «Musica da camera № 1» (1991), камерный концерт для баяна, фортепиано и фогота «Musica da camera № 2» (1999), Концерт-симфония «Aescis» для баяна-соло, щипковых и ударных (2000), Концерт для баяна и струнного оркестра «Arcangelo» (2002). Творчество Тосина демонстрирует полноправное существование современных сочинений композиторов Сибири в ряду уже достаточно известных произведений авторов цен-



тральной зоны России. Кардинальному переосмыслению подвергается вся система средств выразительности. Используется новая композиционная техника. Автор применяет средства сонорики, алеаторики, пуантилизма, звукосерий, моноритма.

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. в зоне Сибири и Дальнего Востока очевиден рост индивидуальности композиторов и числа разностилевых музыкальных произведений для баяна. В современной баянной культуре региона, благодаря ориентации композиторов на процессы происходящие в центральной зоне России, удалось преодолеть некоторую статику развития, прослеживаемую вплоть до 80-х гг. XX века.

#### Примечания

<sup>1</sup> В качестве критерия в разработанной нами периодизации выступает исторический путь развития баянной культуры, а также время появления наиболее значительных, основополагающих сочинений, определивших особенности того или иного этапа развития исполнительства на баяне или аккордеоне.

<sup>2</sup> Авторами первых сочинений для баяна-соло являются композиторы центральной зоны России. Среди них: Ф. Климентов (Сюита для баяна с готовыми аккордами), Ф. Рубцов (Концерт для баяна с оркестром русских народных инструментов), Т. Сотников (Концерт для выборного баяна с сим-

фоническим оркестром), Н. Чайкин (Соната для баяна).

<sup>3</sup> Традиционным направлением в баянной музыке в отечественном музыкознании считается направление, охватывающее ряд сочинений, образно-интонационная сфера которых определена национальным обликом инструмента. Это направление объединяет жанры, представляющие особый тип обращения с фольклором, выраженный через иллюстрацию или «портретирование» народной мелодии (об этом подробнее см.: *Земцовский И.* Фольклор и композитор: теорет. этюды. – Л.: Сов. композитор, 1978. – С. 148). Однако, опираясь на действие основного принципа всякого познания (новое от имеющегося), С.Б. Лупинос определяет традицию (традиция – букв. передача) как «инструмент синтеза имеющегося и приобретаемого опыта» (об этом подробнее см.: *Лупинос С.* Внемузыкальное музыкальное в культуре / С. Лупинос, А. Монгуш, Т. Родкина // Культура Дальнего Востока России и стран АТР: Восток-Запад: материалы научной конференции 27–28 апреля 1999 г.; материалы научной конференции 14 апреля 2000 г.; Вып. 6, 7. – Владивосток: ДВГАИ, 2000. – С. 25). Таким образом, каждое направление следует рассматривать как традиционное. Речь должна идти не о противопоставлении традиции и новации, а о противопоставлении нового и старого опыта и их синтезе в том или ином стиле.

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА XX ВЕКА: ПОИСКИ НОВОГО ЯЗЫКА  
В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ НЕПРИЯТИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ  
И «ПЕРЕСОЗДАНИЯ ЖИЗНИ»**

*Инновационные процессы в художественной культуре рубежного периода (XIX–XX вв.), в том числе обновление языковых средств в искусстве характеризует этот период как переходный, от смыслов старой культуры, вполне исчерпавшим себя, к поискам новых. Кризис переходности выразился в невозможности следования художественной традиции, в отказе от смысловых основ миметически-антропоцентрического типа культуры – подражательности и стремления к объективному (узнаваемому) отражению образов реальности. Неприятие смыслов предшествующей культуры предопределили возникновение художественного авангарда с его разнообразными попытками создания нового выразительного языка и шире – нового типа культуры неподражательного, концептуального плана.*

**Ключевые слова:** переходный период, художественная культура, язык искусства, неприятие действительности.

Известно, что стремление к обновлению языковых средств характеризовало каждый переходный период эпохального уровня, более того, – активизация процесса обновления системы выразительного (изобразительного) языка сегодня выступает как культурологический метод дифференциации эпохальных художественно-исторических феноменов. Поэтому, наблюдаемый нами в рубежный период (XIX–XX вв.) «бунт» против сложившейся системы языковых средств – ладотональности и мелодии – в музыке, предметности – в живописи, рифмы – в поэзии – в контексте генезиса художественной культуры воспринимается как вполне закономерное и даже необходимое явление.

Однако в самом характере смены эпохального художественного языка, происходившего в конце XIX – начале XX вв. видятся нам особенности, позволяющие говорить о метаэпохальном переходе, о том, что художественная культура XX века противостоит не собственно своему предшественнику – XIX веку, а значительно большему периоду в истории культуры. Основанием для такого суждения служит факт неприятия художественным сознанием объективной реальности, составлявшей на протяжении ряда столетий предметную область искусства.

Неприятие реальной действительности, обрисовка уходящего или умирающего мира, страх перед неизвестным будущим, но вместе с ним и страстное к нему стремление, спасительное бегство в свободные просторы будущего, человек

как жертва действительности, невозможность его существования в реальном мире, духовное и нравственное падение и разложение общества, кризис личности – таковы ведущие мотивы художественного творчества XX века, составившие «концептосферу» модернистской а затем и постмодернистской культуры. Пафос пессимизма характеризует лирику Ф. Сологуба, который, как указывает М.И. Дикман, «с потрясающей искренностью воссоздал в стихах психологические и интеллектуальный мир «человека последнего отчаяния», вращающегося в трагически безысходном кругу коллизий индивидуалистического сознания» [6, с. 6]. Поэт остро ощущал перипетии своего «больного века», сыном которого он себя называл, а единственный путь к спасению видел в смерти («Воля к смерти убеждает отдохнуть»). Поиск Сологубом красоты и правды выливается [в некрасовском смысле «здоровой идеи»] у поэта выливается в оправдание смерти как избавительницы от жизненной нелепицы («Не стоит жить / В году общего растления»).

Неприятие своей эпохи, «века-волкодава» (О. Мандельштам), разочарование в его идеалах и ценностях в целом характеризует поэтику символистского миропонимания: «О, берегитесь, убегайте / от жизни легкой пустоты...», – писала З. Гиппиус. Неприятие мира открывается уже в названиях художественных произведений: «Темные тучи» Вяч. Иванова, «Безглагольность» К. Бальмонта, «Мрачное пламя» А. Скрябина, «Молчание» Н.Я. Мясковского, «У последней

черты» Арцыбашева, Последние дни человечества» К. Крауза, «Отрешенность» М. Хайдеггера и др. Использование того же мотива неприятия действительности у представителей модернизма и постмодернизма придает ему характер «сквозной темы», лейтмотива.

Ж.-П. Сартр в «Тошноте» создает почти апокалипсическую картину гибели мира, в которую почти с упоением совлекает автор себя и своего героя. *«Что-то начинается, чтобы прийти к концу: приключение не терпит длительности; его смысл – в его гибели. К этой гибели, которая, быть может, станет и моей, меня влечет неотвратимо. И кажется, что каждое мгновение наступает лишь затем, чтобы потянуть за собой те, что следуют за ним. И каждым мгновением я безгранично дорожу – я знаю: оно неповторимо, незаменимо, – но я не шевельну пальцем, чтобы помешать ему сгинуть»*. Антуана Рокантена тошнит не только оттого, что он осознает уродливость мира, что он обречен созерцать «уродливы грязные кружки на столиках, коричневые пятна на зеркале и на переднике Мадлены...», но и то, что уродлив он сам, пока он в нем существует: *«...так уродливо само существование мира, что я чувствовал себя в своей тарелке, в своей семье»*. Герой теперь не противостоит ненавистному ему миру и порочному обществу, он слит с реальной действительностью и растворяется в ней. Сартр в «Тошноте» не ставит акцент на привычных конфликтных отношениях человека и мира, а констатирует появление новой онтологической данности – человекомира, как субъекта-объекта новой художественной реальности. При этом неприятие мира оборачивается в постмодерне неприятием героя и самонеприятием автора. Е. Фанайлова называет свой стихотворный сборник «С особым цинизмом», в котором самоанализирует «авторскую маниакальность, антихристианский пафос и виртуозную лживость» [5, с. 398].

Объяснение этому отчасти дает Г. Гессе. В романе «Степной волк» автор пишет, что болезнь его героя – это *«...не выверты какого-то одионочки, а болезнь самой эпохи, невроз того поколения, к которому принадлежит Галлер, и похоже, что неврозом этим охвачены не только слабые и неполноценные индивидуумы, отнюдь нет, а как раз сильные, наиболее умные и одаренные»* [цит по: 2, с. 139].

Размышляя над причинами неприятия мира, авторы находили объяснение в разломе эпох. Еще

в 1873 году Ф.М. Достоевский писал: «Мы переживаем самую смутную, самую неудобную, самую переходную, самую роковую минуту может быть всей истории русского народа»<sup>1</sup>. А. Камю словами своего героя Калигулы писал: *«Наша эпоха гибнет от того, что поверила в ценности и в то, что окружающее могло быть прекрасным, перестав быть абсурдным»* [2, с. 298]. Ценности, казавшиеся вечными, в XX веке превращаются в прах – пониманием этого открывается диалог времен – старого уходящего мира и будущего. Цезония: *«Ты не можешь сделать так, чтобы небо перестало быть небом, чтобы прекрасное лицо превратилось в безобразное, чтобы человеческое сердце стало бесчувственным»*. Калигула: *«Я хочу переменить небо и море. Красоту сплавить с безобразием, из страдания высечь брызги смеха»*. Цезония: *«Но ведь добро и зло, величие и низость, праведность и беззаконие. Поверь мне, это все останется неизменным»*. Калигула: *«А я желаю все изменить. Я принесу в дар нашему веку равенство и когда все выровняется, невозможное придет наконец и на землю и луна – ко мне в руки, тогда, быть может, настанет час преображения для меня и вместе со мной для всего мира, и тогда люди наконец перестанут умирать и будут счастливы»*<sup>2</sup>.

М. Пруст заканчивает роман «По направлению к Свану» словами, в которых автор прощается с прежней действительностью, с миром и говорит о бесповоротности времени. *«Увы! В аллее Акации – миртовой аллее – я увидел кое-кого из них, состарившихся. Превратившихся в жуткие тени того, чем они были когда-то, блуждавших, тщетно что-то искавших в Вергилиевых рощах. Потом они исчезли, а я долго еще напрасно взывал к опустевшим дорожкам. Солнце ушло в тучу. Природа снова воцарялась в лесу, и мысль, что это Елисейский сад женщины, от него отлетала; настоящее небо над изрубленной мельницей было серое; ветер рябил Большое озеро, как всякое озеро; большие птицы пролетали по Булонскому лесу, как по всякому лесу, и с громкими криками, одна за другой, сажались на кряжистые дубы, друидические венки и додонское величие коих славно оповещали о безлюдье утратившего свое назначение леса и помогали мне яснее понять бесплодность моих попыток отыскать в окружающей действительности картины, написанные памятью, ибо им всегда будут не хватать очарования, кото-*

рое они заимствуют у памяти, и они будут недоступны для чувственного восприятия. Того мира, который я знал, больше не существовало»<sup>3</sup>.

Вяч. Иванов в письме к Шарлю де Босу, в своем размышлении о наступившем новом времени и необходимости оценки культуры ушедшей эпохи, удивительным образом находит почти те же слова: «То, что сейчас именуют по ходу разговора «общей культурой» (классический термин «цивилизация») зиждется по моему мнению на непрестанном действии благодатной памяти, посредством которой Нетварная Премудрость учит человечество претворять орудия природной разлуки – пространство, время, инертную материю – в орудия единения и гармонии, восстанавливая тем самым в правах изначальный промысел о совершенном творении. <...> Такого рода воспоминания, подобны временно возбуждающему лекарству. Могут дать некоторый блеск цивилизации, утратившей свои корни и пытающейся инстинктивно спастись от забвения, которое означает ее смерть» [3, с. 91–92]. В ситуации неприятия объективной реальности необычайно востребованной оказалась идея «пересоздания жизни» с помощью искусства, выдвинутая теоретиком русского символизма А. Белыми возведенная в эстетике Кандинского, Малевича и Шенберга в ранг концептуальных оснований духовного искусства.

Художественная практика авангарда начала XX века в этом контексте выглядит не что иное, как бунт против понимания подражательной роли искусства и бегство от ценностей, воплощенных в реальности к ценностям чисто художественным. Теперь искусство понимается не как *средство* (связи человека с миром и человека с Богом, средство передачи эмоционального состояния или средство достижения гедонизма). Искусство начинает пониматься как самоценная и автономная от действительности *художественная реальность*, которая только и есть чисто духовная. Эта новая реальность способна заменить старую, пошатнувшуюся, благодаря в значительной степени философии Ницше, систему ценностей, а потому художественная реальность есть, вместе с тем, реальность *духовная* (как об этом писал Кандинский). Эту новую идею искусства хорошо выразили в своей эстетике и художественном творчестве Кандинский, Малевич и Шенберг.

Теоретически осмысливая духовность в искусстве, В. Кандинский приходит к выводу о том, что чисто духовное содержится в самом содер-

жании живописи, а не в отражаемой ею реальности. Проникновение художника в жизнь цвета и линий через абстрактную форму позволит ему встать на более высокую ступень познания, с высоты которой открывается *бездна сущности*, потусторонний (изнаночный) мир явлений действительности. Отсюда автор приходит к абстрактной форме и беспредметной живописи как к новому языку выражения в искусстве чисто-и-вечно-духовного содержания. Отдельная точка, линия, цветовое пятно, выступают не как элементы видимого мира, а становятся «вырванными» из контекста реальности и представляют самостоятельные сущности, живущие по своим внутренним законам бытия. То, что отдельную линию, точку, фонему или звук художник наделяет правом на жизнь (например, линия может возникать из точки, утолщаться и уплотняться в процессе развития, пересекаться, «переживать» подъемы и спады, делиться и вновь соединяться, исчезать) придает новому искусству черты феноменологичности, делает ее собственно *реальностью*, воплощенной чисто художественными средствами. По мнению Кандинского, беспредметность выше реалистики (предметности) и должна подчиняться художественности (беспредметности). Отсюда треугольник, а также квадрат, круг, треугольник, ромб, трапеция это «существа», с помощью которых художник может выразить духовное содержание бытия [4, с. 41].

То, что для обыденного сознания на поверхности выступает как ирреальное, мыслимое и запредельное осмысливается художественной практикой как высшая духовная ценность и истинная реальность. Понятно, что при таком подходе к пониманию реальности актуализируется концепт бессознательного в искусстве, привлекающее к себе огромное число исследователей и творцов нового искусства. Сущность беспредметного искусства, согласно рассуждениям Малевича, перенесена на ту сторону обыденного сознания, туда, «...где разум прекращает свою деятельность» [цит. по: 7, с. 161].

В музыке начала XX века близок к Кандинскому и Малевичу в поисках смысла искусства оказался А. Шёнберг. Он всецело принимал идею Кандинского о том, что истинно духовное и возвышенное содержание заложено в самой музыке, а не в том, что она миметизирует. Поэтому композитор предлагает и даже настаивает на том, чтобы развитие музыки было имманентно не

действительности, а самой музыке, а именно додекафонному ряду (серии). Имманентность как принцип и как одну из главных проблем додекафонного письма Шёнберг рассматривает как средство или «машину» удержания содержания, которое только тогда и становится возвышенным. Кети Чухров пишет: «Как стало ясно из сочинений Шёнберга и Берга (отчасти и Веберна), посредством контроля над развитием темы-серии, действительно удалось избежать ложных апеллаций к внешнему содержанию. Но если раньше материал апеллировал к «духу», то в додекафонии произошло становление материала в дух» [1, с. 26]. Додекафония как новая техника музыкальной композиции и как новый язык музыки оказалась способной обеспечить рождение содержания не извне, а изнутри самой музыкальной ткани. Это новое содержание, очищенное от наносного и внешнего, (то есть реально жизненного) и есть содержание чистого искусства, а потому искусства духовного.

У Кандинского и Шёнберга путь к духовному в искусстве пролегает через новую *форму* организации художественного материала, которой является в одном случае абстрактность (беспредметность), в другом — теоретическая гомогенность звуковой среды (додекафония). Эта новая форма у основоположников абстракционизма и додекафонии выступала в качестве языка нового искусства.

Малевич препарирует действительность на разумное и художественное, находя в этом выход в сферу над-сознательного, за-умного. К похожим выводам о необходимости отделения языка поэзии от языка действительности приходят русские футуристы. В. Хлебников, увлекшись идеей создания языка будущего, приходит к теоретическому обоснованию двух равноправных начал в слове — звукового и разумного. Автор идет вглубь речевой и звуковой пра-материи, пытаясь определить причину звучания фонемы, ее изначальный смысл, некий первичный атом речи. Сам автор определяет свой язык как «заумный». А.Е. Крученых поясняет смысл поэтической «зауми»: он противопоставляет ее традиционной антиномии «умное-безумное». Заумное лежит «по ту сторону границы» этой антиномии и никак не связано с обычным житейским (то есть реалистическим) восприятием категории «разумное», являющейся атрибутом материалистического мировидения и академического искусства. В 1919 году в «Ожирении роз» Крученых писал: «Раньше было: разумное или безумное, — мы даем

третье — заумное, — творчески претворяющее и преодолевающее их» [цит. по: 7, с. 175].

Еще один представитель русского футуризма — А. Туфанов считал поэтическую заумь новым видом искусства («К Зауми», 1924 г.), придавая особое значение звучанию слов, фонетика которых приближает поэзию к музыке, создавая таким образом особую «фоническую музыку». Также как Кандинский и Малевич утверждают автономный статус беспредметной (абстрактной) формы живописи, А. Туфанов говорит о «беспредметной» поэзии, в которой вместо слов смысл передают звуковые жесты.

Опыт создания универсального языка зауми не остался без внимания. Американский композитор К. Дженкинс в 80-х годах создал кантату «Adiemus», в которой вместо текста использовал фонемы и слоги, обладающие, подобно хлебниковским универсальным значением: «a-gi-a-di a-mus la-te a-gi-a-di-a-mus da a-gi-a na-tus la-te a-di-a».

Причина языковой революции в рубежное (XIX–XX вв.) время была связана не с разрушением как таковым, а лежала значительно глубже — в стремлении искоренить всякие научные рациональные основания академического искусства. Если предшествующая история художественной культуры (антропоцентрическая культура) основывалась на опосредовании языка мышлением по принципу: каково мышление, таков и язык, то художественное сознание XX века пыталось освободить язык из-под опеки человеческой сознательной мысли. Художникам интересно было обыграть варианты связи языка с подсознательным и бессознательным мышлением, посмотреть на язык, говорящий от имени вещи, явления, самого искусства, а то и вовсе представить язык как самодостаточный феномен.

#### Примечания

<sup>1</sup> Достоевский Ф.М. Дневник писателя // Собр. соч. в 15 т. — Т. 12. — Л., 1988. — С. 59.

<sup>2</sup> Камю А. Счастливая смерть: роман, повести, пьеса / Пер. с фр. — М.: Эксмо-Пресс, Эксмо Маркет, 2000. — С. 579.

<sup>3</sup> Пруст. М. По направлению к Свану: роман / Пер. с фр. Н. Любимова; коммент. М. Толмачева. — М.: Эксмо, 2003. — С. 491–492.

#### Библиографический список

1. Булез П. Ориентир 1. Воображать. Избранные статьи / Пер. с франц. Б. Скуратова; ред. и пре-

дисл. К. Чухров. – М.: Логос-Альтера, Esse homo, 2004. – 200 с.

2. Зарубежная литература XX века: Практикум / Составление и общ. редакция Н.П. Михальской и Л.В. Дудовой. 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 416 с.

3. Вячеслав Иванов. Архивные материалы и исследования. – М.: Русские словари, 1999. – 488 с.

4. Маринельо Х. Беседа с нашими художниками-абстракционистами / Пер. с испанского А.М. Членова – М.: Советский художник, 1963. – 61 с.

5. Текст. Интертекст. Культура: сборник докладов международной научной конференции (Москва, 4–7 апреля 2001 года) / Ред.-сост.: В.П. Григорьев, Н.А. Фатеева. – М.: Азбуковник, 2001. – 608 с.

6. Федор Сологуб. Стихотворения / Всуп. ст., сост., подготовка текста и примеч. М.И. Дикман. – СПб., 2000.

7. Эстетика и теория искусства XX века: учеб. пособие / Н.А. Хренов, А.С. Мигунов – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 520 с.

**А.Н. Дробышев**

## ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЕЕВ И ТУРИЗМА

*Туристическая индустрия на сегодня является одной из самых динамично развивающихся отраслей мировой экономики. Историко-культурное наследие оказалось довольно востребованным ресурсом в туризме. Это благотворно сказывается в деятельности музеев: увеличивается число посетителей, растут доходы. Однако это несет угрозу историко-культурному наследию. Рост потока посетителей угрожает физической сохранности объектов наследия. С другой стороны, стремясь создать комфортные условия для посетителей музеев рискуют утратить статус научного учреждения.*

**В** настоящее время сложно переоценить значение историко-культурного наследия в жизни современного общества. Для человека естественным образом присуще сохранение багажа исторической памяти о своем прошлом. Это поднимает его авторитет и в первую очередь в его собственных глазах и в глазах окружающих. Это свойственно как отдельному индивиду, так и целому обществу. Сегодня никто уже не оспаривает того факта, что туристическая индустрия переживает настоящий бум. Для этого создаются все мыслимые и немыслимые условия для потенциального путешественника: удобные скоростные средства передвижения, многочисленные гостиницы, сервисное обслуживание, богатейшая кухня, современные курорты и т.д. При этом историческое наследие человечества оказалось в той или иной степени «втянуто» в этот процесс. Оно востребовано, является тем стимулом, который толкает человека перемещаться по земному шару в поисках интересных мест, свидетельств, исторических событий и т.п.<sup>1</sup>

В последние годы туризм, в его самых разнообразных формах, развивается в соответствии со структурой потребления, господствующей в современном обществе, неотъемлемой частью которого он является. Туристическая индустрия на

сегодня показывает небывалые темпы роста, по сравнению с другими секторами мировой экономики, к примеру, за период 1995–2005 гг., реальные темпы роста туризма составляют в среднем 5,5% в год<sup>2</sup>.

По данным всемирной туристической организации с 1960 по 1995 годы ежегодное число туристов выросло с 70 до 500 млн. человек, а их расходы в этом секторе с 6,9 млрд. до 334 млрд. долларов. К 2000 году число туристов в зарубежных путешествиях должно составить порядка 750 млн. человек. Затраты которых составят 720 млрд. долларов, а к 2010 году их число достигнет 1 млрд. человек<sup>3</sup>. Кроме того подсчитано, что туристических поездок внутри стран ежегодно совершается в 10 раз больше<sup>4</sup>.

Налицо явно вырисовывается картина динамичного развития рынка туристических услуг, на пути к полному востребованию своего потенциала. В такой ситуации соответственно растет интерес к туризму, связанному с наследием или культурному туризму проявляется и на внутреннем рынке. Причем активизируется интерес не только к истории и культуре других стран, но и к своей тоже. Поэтому сегодня интерес к своему историко-культурному наследию играет важную роль в разработке туристических маршрутов

и в том, как следует проводить отпуска, каникулы или развлекательные поездки выходного дня<sup>5</sup>.

Культура всегда играла в туризме важную роль. При выборе маршрутов путешествий она была одним из определяющих факторов. Коренящийся в процессе глобализации так называемый культурный туризм процветает и получает распространение на всех уровнях общества. Более того, туризм это не просто передвижение ради передвижения, а диалог, общение между людьми<sup>6</sup>. По мнению главного редактора журнала «Ежегодник исследований в области туризма» Джафара Джафари, без культуры не было бы туризма. Культура – один из главных стимулов в передвижении людей, и любая форма туризма связана с культурным воздействием – как на посетителя, так и на того, кто его принимает. С точки зрения антропологии, туризм сам по себе является видом культурной деятельности, который может быть связан с музеями, наследием и достопримечательностями<sup>7</sup>. Специалисты, изучающие характерные особенности этого спроса, в качестве основных мотивов для развития туризма как формы досуга приводят поиск различий и знакомство с альтернативными культурами и образами жизни<sup>8</sup>.

Культурный туризм следует рассматривать как новый, альтернативный способ использования своего свободного времени. Он помогает туристу отдохнуть, развлечься, обогатить свой внутренний мир<sup>9</sup>. Люди хотят перемен, чего-нибудь нового, отличающегося от обычного опыта. «Культурная» разновидность туризма связана с удовлетворением любознательности, желанием больше узнать о других, стремлением выступить в роли исследователя и расширить свой личный опыт<sup>10</sup>. Так по оценкам голландской туристической фирмы «Куперс энд Либранд» примерно 50% процентами всех туристов движет стремление приобщиться к наследию и культуре<sup>11</sup>.

Сегодня появился новый термин – концепция устойчивого развития туризма, включающая в себя несколько ключевых идей. По мере вхождения нашего общества в новую цивилизационную формацию – постиндустриальную появляются и новые обстоятельства. Так постоянно растущий спрос на достопримечательности, связанные с наследием объясняется увеличением свободного времени старшего поколения, повышением общего уровня образования, способствующего росту спроса на культурное времяпровождение.

Другими важными факторами, влияющим на развитие данного рынка услуг являются: частые, но короткие каникулы или отпуска в течение года, и постоянно растущая мобильность населения. И третье, без которого немыслима реализация данной концепции: понимание общественностью и властью, что только активация соответствующих программ по консервации и реконструкции объектов наследия является важнейшим фактором регионального, социального, экономического и культурного развития любой территории, региона или страны. Местные жители могут оказать помощь в осуществлении туристических программ: заниматься приемом туристов и охраной туристических объектов, помогать в проведении экскурсий, размещать туристов в домах местных семей, получать тем самым свою долю прибыли от туризма. Также консервация и реставрация наследия ведут к созданию новых рабочих мест. Важно привлекать местных ремесленников, способных сыграть не последнюю роль в сохранении наследия. Ведь они владеют местными техническими приемами, которые передаются от поколения к поколению. Благодаря этому они могут оказать помощь реставраторам, они способны критически подойти к реставрируемым объектам с учетом связанной с ним материальной историей<sup>12</sup>.

Считается, что 50% всех туристов сегодня при посещении ими иностранного государства, прежде всего, интересуется местная культура. Музеи дают им возможность познакомиться с репрезентативной частицей культуры принимающей их страны. Музеи есть и будут основным элементом в обеспечении туристов этим необходимым для них удобством<sup>13</sup>.

Если музеи хотят найти свое место в новом XXI веке они должны примириться с туризмом и более того, как указано в декларации форума «Наследие, музеи и туризм», проходившем в 1995 году в Венесуэле «мы должны быть впереди, мы должны с честью выполнить миссию учреждения, ответственного за сохранение нашего наследия и в то же время предпринять действенные меры, направленные на обеспечение сбалансированного развития человеческой личности и достижение благополучия в обществе. Необходимо начать с изменения нашего подхода, с попытки навести мосты между этими двумя разными секторами»<sup>14</sup>.

Музей как очень тонкое и сложное явление человеческого разума должен идти вперед, вы-

полняя свои функции и не преступая через определенные грани, сохраняя равновесие между экономическими целями и сохранением культурного наследия. На музеях лежит обязанность коллекционировать, сохранять и защищать культурное наследие, предотвращая, таким образом, разрушение культурной самобытности<sup>15</sup>.

Музеи на рынке услуг должны рассматриваться в качестве основного средоточия культуры и отправной точки для изучения туристом страны или региона. Продвижение музеев на рынок как туристических достопримечательностей представляет собой важную стратегическую задачу любого плана развития туризма. Особое значение имеют возможности музеев знакомить туристов с культурой служить для них отправной точкой для выбора дальнейших маршрутов путешествия. Кроме того, туристы должны побуждаться к тому, чтобы посещать сеть музеев и объединять полученные впечатления с опытом, вынесенным в результате ознакомления с памятными местами и участия в других культурных мероприятиях<sup>16</sup>.

В дополнении к функции туристических достопримечательностей музеи могут также выполнять важную роль путеводителей по истории и географии городов или государств, которые они представляют. Это особенно справедливо в отношении имеющихся повсюду небольших музеев, которые, подобно путеводителям, служат иллюстрацией или кратким введением в географию и историю данной территории или конкретной эпохи<sup>17</sup>. Музеи отвечают за показ и интерпретацию коллекций в такой форме, чтобы она способствовала просвещению посетителей, пониманию и оценке ими культуры или культур, представленных в музее. Это должно быть сделано в творческой волнующей манере с использованием широкого ряда средств и технологий, с тем, чтобы донести до посетителей суть повествования помочь «пришельцу в земле чужой»<sup>18</sup>. Здесь взгляды музея и туриста пересекаются. Они требуют, чтобы музеи знакомили их с подлинными материалами, при этом, не нарушая их целостности. В то же время они ждут от музеев творческой манеры показа и объяснения их содержимого, чтобы это доставляло посетителям удовольствие<sup>19</sup>.

Кстати, вероятно, из-за того, что музеи в силу традиционности и консервативности не могут сориентировать свою политику в современном мире, стали появляться совершенно новые проекты, сочетающие в себе музейные и развлека-

тельные формы работы. Помимо музеев и культурных центров отдельную группу новых наиболее многочисленных и рентабельных туристических объектов составляют тематические парки и другие «придуманные» развлечения.

Одним из примеров работы в новых условиях служат появившиеся так называемые «центры наследия». Впервые возникшие в Великобритании в дни празднования в 1975 году Европейского года архитектурного наследия. Они должны были опираться на интерес публики к консервации и охране зданий и характерного для них окружения. Первый центр наследия расположился в недействующей церкви в Честере, историческом городе на северо-западе Англии. Но наиболее ярким представителем таких проектов стал Центр наследия «Причал города Уиган», рассказывающий о промышленной истории и местной культуре города прошлых лет. Центр наследия «Причал города Уиган», как большинство других аналогичных центров представляет собой нечто среднее между музеем и тематическим парком. Очевидно, что в нем можно провести восхитительный день на свежем воздухе всей семьей и получить непосредственный, сконцентрированный опыт, «сбыт» которого тщательно организован в виде захватывающей туристической достопримечательности – «Посетите причал города Уиган, где оживает история».

Однако возникают опасения, что наследие будет эксплуатироваться лишь в призма коммерческого интереса. Появляется опасность однобокого, избирательного использования исторического и культурного наследия, ориентируясь лишь на интерес туристов. А отсутствие музейного подхода, при работе с наследием, грозит «вольной интерпретацией» самобытной местной культуры, исторических событий и т.п. хотя у музеев на сегодня накоплен громадный материал в этой области, речь идет о появившихся в конце XIX века музеях под открытым небом.

Практически все понимают, что в новых условиях музеи должны искать точки соприкосновения с туристической отраслью. На фоне уменьшения государственного финансирования музеи вынуждены развивать предпринимательство в своей деятельности. Маркетинг стал частью сложившейся в музеях стратегии самофинансирования и является обычным делом. Однако крайне важно в таких условиях не скатиться к дисфункции деятельности музеев. При организации



работы музея или связанного с историко-культурным наследием места, краеугольным камнем его политики по отношению к посетителю является, прежде всего стремление доставить ему удовольствие. Главное чтобы оно возникало от получения уникального опыта, включающего в себя: необычность – то есть что-то, ни на что не похожее; новизну – нечто новое; увлекательность – нечто заманчивое и вызывающее интерес; качество – с учетом запросов клиента; понимание – способствующее повышению уровня знаний; эмоции – должны рождать в посетителях чувство причастности<sup>20</sup>.

По мере включенности музеев и объектов историко-культурного наследия в индустрию туризма возникают и дополнительные проблемы. По мере увеличения количества посетителей возникает угроза физической сохранности музейных объектов. Вытаптывается естественный природный ландшафт, в качестве примера стоит упомянуть знаменитый Стоунхендж, развалины греческих храмов и дворцов буквально уносятся в карманах, ступени стираются под подошвами сотен тысяч ног. Влага, выдыхаемая посетителями, разрушает египетские храмы и гробницы, пещеры с наскальной живописью. Так аллеи менгиров в Карнаке были частично огорожены, поскольку каждый год вокруг них ходили миллионы туристов, расшатывая их основы. Менгиры могли рухнуть на землю в любую минуту. Достаточно удачным явился эксперимент с постройкой модели пещеры Ласко во Франции. Оказалось, что копия пещеры привлекает внимание людей не меньше оригинала. При условии, что это высококачественные копии, представлены in site и что посетителям объясняется, почему вместо подлинника показывается модель. Что привело к ухудшению состояния оригинала, и каким образом сохраняются хрупкие росписи<sup>21</sup>.

Стоит, конечно, признать, что пока подобная опасность, угрожает лишь наиболее знаменитым музеям и достопримечательным местам. Остальные не менее интересные объекты историко-культурного наследия используют свой потенциал далеко не полностью. Однако проблема существует, угроза сохранности и консервации памятников историко-культурного наследия считается одной из наиболее острых. Причем она напрямую связана с влиянием туристических потоков направляющихся к местам богатых памятниками истории. Пока индустрия туризма концентрирует

свое внимание на беспроигрышных вариантах, иными словами, на наиболее известных объектах. Сегодня необходимо развивать туризм, направленный на стимулирование любознательной публики. Необходимо понять насколько люди тянутся к необычным возможностям и зажигаются при виде мало известных сокровищ, если, конечно, есть, кому помочь им осознать их красоту. Тогда появится новая практическая возможность знакомить публику с часто забытыми объектами наследия в их естественном окружении.

Бесспорным является тот факт, что в современном изменяющемся мире музеям необходимо интегрироваться в новые условия. Обратиться к новейшим методам работы, встать на современные позиции, тесно связанные со стратегией устойчивого развития. Это поможет музеям, объектам историко-культурного наследия стать лучшим местом проведения досуга, учитывая богатейшие ресурсы которыми они обладают. Они должны будоражить мысли посетителей, активизировать их фантазию, с тем, чтобы они почувствовали себя первооткрывателями интересного объекта наследия и выразили готовность к дальнейшему знакомству с ним.

#### Примечания

1. *Франц Шутен*. Преодолевая барьер между профессионалами и посетителями // *Museum*. – 1999. – №200. – С. 27.
2. *Терри Стивенс*. Путник с тяжелой ношей остро нуждается в друге // *Museum*. – 1999. – №199. – С. 25.
3. *Нелсон Граберн*. В поисках самобытности // *Museum*. – 1999. – №199. – С. 13.
4. *Терри Стивенс*. Путник с тяжелой ношей остро нуждается в друге // *Museum*. – 1999. – №199. – С. 25.
5. *Катлин Перье – Д’Итерен*. Туризм и сохранение исторического наследия: стремление к гармонии // *Museum*. – 1999. – №200. – С. 5–14.
6. *Уильям Траптош*. «Те Папа»: музейная программа нового типа // *Museum*. – 1999. – №199. – С. 28.
7. *Эни Эрреман*. Музеи и туризм: культура и потребление // *Museum*. – 1999. – №199. – С. 5.
8. *Терри Стивенс*. Путник с тяжелой ношей остро нуждается в друге // *Museum*. – 1999. – №199. – С. 25.
9. *Милагро Гомес де Блавиа*. Музей как посредник // *Museum*. – 1999. – №200. – С. 22.

10. Эни Эрман. Музеи и туризм: культура и потребление // Museum. – 1999. – №200. – С. 5.
11. Франц Шутен. Преодолевая барьер между профессионалами и посетителями // Museum. – 1999. – №200. – С. 27.
12. GCI Newsletter. – 1997. – Vol. 12. – № 1. – Pp. 14–17.
13. Терри Стивенс. Путник с тяжелой ношей остро нуждается в друге // Museum. – 1999. – №199. – С. 25.
14. Милагро Гомес де Блавиа. Музей как посредник // Museum. – 1999. – №200. – С. 23.
15. Терри Стивенс. Путник с тяжелой ношей остро нуждается в друге // Museum. – 1999. – №199. – С. 25.
16. Там же. – С. 26–27.
17. Laurie B. Kalb, Nation Building and Culture Display in Malaysian Museums // Museum Anthropology. – 1997. – Vol. 21. – No. 1. – Pp. 69–81.
18. Терри Стивенс. Путник с тяжелой ношей остро нуждается в друге // Museum. – 1999. – №199. – С. 26.
19. Трампош У. «Те Папа»: музейная программа нового типа // Museum. – 1999. – №199. – С. 29.
20. France Schouten, Improving Visitor Care in Heritage Attractions, Tourism Menegement. – 1995. – Vol. 16. – No. 4. – Pp. 259–261.
21. Safeguarding the Heritage and Training: Meeting the Challenge, CECA, Study Series. – №2. – Pp. 5–7.

УДК 75.049.6

С.С. Ершова

### ПРЕДМЕТ И ВРЕМЯ В НАТЮРМОРТАХ СОВЕТСКИХ ХУДОЖНИКОВ 1920–1930-Х ГОДОВ

*Рассмотрена эволюция пластических мотивов в советской живописи 1920–1930-х годов. Основной акцент сделан на отборе предметов для натюрмортов, которые формируют предметную картину мира своего времени. Проанализировано влияние идеологии на развитие жанра и выбор предметов. Отмечено характерное для этого периода редкое включение натюрморта в парадные портреты и тематические картины.*

**Ключевые слова:** натюрморт; жанры живописи; советская живопись 1920–1930-х годов; мотив рыбы; мотив изобилия; атрибуты искусств; предметная картина мира.

Время, в которое создается произведение искусства, всегда накладывает свой отпечаток. Время определяет выбор сюжетов, героев, диктует предпочтения в жанрах. В 1920–1930-е годы центральные места на выставках занимают картины на темы революции и гражданской войны, колхозной деревни, индустриализации, строительства, спорта, а рядом с ними – многочисленные официальные и неофициальные портреты современных героев. Но, даже в таких нейтральных жанрах изобразительного искусства, как пейзаж и натюрморт, по своей сути бесконечно далеких от идеологии и агитации, своеобразие времени проступает со всей очевидностью и необратимостью.

Каждое время ставит перед натюрмортом свои задачи, определяет подбор вещей, общий характер, работу с формой и плоскостью. В разные периоды существования натюрморт то включается в картину, чтобы дополнить и уточнить ее содержание, то более успешно развивается как самостоятельный жанр.

В 1910-е годы натюрморт становится полем для авангардного эксперимента. От него один шаг к коллажам О. Розановой, контррельефам В. Татлина и цветовым опытам Б. Эндера. В послереволюционное время натюрморт занимает более скромное место. Он не может в полной мере ответить на задачи времени. И, тем не менее, художники самых разных направлений обращаются к нему в своем творчестве.

В нашей статье мы остановимся на нескольких наиболее распространенных натюрмортных мотивах и рассмотрим, как они видоизменялись в течение 1920-х – 1930-х годов.

Одним из самых популярных в это время становится изображение рыбы. В первые годы революции «главной героиней» своих натюрмортов Д. Штеренберг и К. Петров-Водкин сделали селедку. И затем, на протяжении 1920-х годов, она стала часто появляться на картинах советских художников: Д. Штеренберг «Натюрморт с лампой и селедкой» (1920), В. Малагис «Натюрморт с селедкой» (1925), Э. Тэнисман «Рабочий, сидящий за столом» (1927).



**Рис. 1.** Давид Штеренберг.  
Натюрморт с лампой и селедкой. 1920

Суровый быт 1920-х годов часто отражается в холодном колорите и обилии воздуха в картинах. Натюрмортам нередко свойственен оттенок суровости и даже жесткости. Особенно внимательно относятся художники к передаче материальности, ценности и значительности каждого предмета. Характерной особенностью натюрмортов этого времени является какое-то навязчивое ощущение пустоты и подчеркнутое одиночество предметов. Они изображаются словно изолированно, оторвано от нашего человеческого мира, частью которого они, безусловно, являются. В этих натюрмортах нет эффекта присутствия, предметы не хранят тепло человеческих рук.

Даже у Давида Штеренберга ни желтая скалтерть, ни керосиновая лампа не способны обогреть пространство холста (рис. 1.). Огромные селедки одиноко оставлены на краю стола. Кем? Для кого? Картина превращается в формулу, в которой сама жизнь изображается с помощью мертвых предметов.

У Владимира Малагиса селедка предстает парфразой кирпича и его уменьшенной копии –

спичечного коробка. Подобно им, она столь же весома и подлинна. Она настоящая. Вокруг нее вращается мир, выстраиваются предметы. Эдуард Тэнисман гармонично вводит натюрморт в жанровую картину. Скупые предметы знакомят зрителя с безрадостным бытом рабочего. И в этом покачнувшемся, опрокидывающемся мире наше внимание притягивает одинокая рыба, вынесенная художником на передний план и подчеркнутая контрастом с белоснежной тарелкой.

Селедка рассматривается в этих работах как огромная ценность. Преклонение перед ней носит почти сакральный характер. От нее до зрителя всегда большое непреодолимое расстояние. Никому и в голову не придет ее есть. Более того, художники особенно подчеркивают ее цельность, неделимость. Порой образ рыбы поднимается до уровня символа – жизни, возможности победы над смертью.

Со временем селедка сменяется изображением других рыб. Для Роберта Фалька в «Натюрмorte с рыбами» (1933) – это возможность поразмышлять о причудливой форме выбранного предмета, о его переливающейся чешуйчатой фактуре. Художник увлеченно передает в своей работе подвижную воздушную среду. Михаил Соколов в «Натюрмorte с рыбой» (1930-е), живописно нарезая эффектными кусками красную рыбу, создает уже откровенно гедонистический образ. В сравнении с предшествующими работами в этих картинах меньше изолированности, ножи и небрежно брошенная салфетка усиливают эффект присутствия. В противоположность селедке, красная рыба всегда трактуется максимально завлекательной, она приготовлена, нарезана и только и ждет гостя. Рыба становилась все более съедобной и, в результате, Петр Кончаловский изображает самый акт поедания («А. Толстой в гостях у художника» 1940–1941).

Рассмотренный мотив проходит путь от чихлых селедок Штеренберга до роскошной деликатесной рыбы Соколова. Бесценность сменяется барством, голод пресыщенностью. Из символа жизни рыба превращается в символ изобилия и какого-то умиротворенного покоя. Становится просто едой.

Традиционно еда одна из основных тем натюрморта, но если в 1920-е она понимается часто метафорически, то со временем, именно она поднимает в искусстве знамя изобилия. Суровая жизнь создает суровые натюрморты. В 20-е годы



Рис. 2. Илья Машков. Советские хлебы. 1936

художники не особенно склонны к изображению накрытых столов или гастрономических изысков. Как правило, ограничиваются фруктами: яблоками и грушами.

Но следующее десятилетие отмечено какой-то обостренной тоской по красивой жизни. И тут, вдруг, в советской живописной действительности воскресают ананасы, бананы, апельсины, битая дичь, старинные бутылки с вином, изысканные, оставшиеся в прошлой жизни, предметы столового убранства. Довольно часто подобные натюрморты создаются в подражание или с воспоминанием о старых мастерах. Этим отчасти можно было оправдать выбор порой откровенно «буржуазного» мотива. Таковы работы П. Кончаловского «Зеленый бокал» (1933), И. Машкова «Ананасы и бананы» (1938) и В. Щербакова «Воспоминания о старых голландцах» (1938).

Формы советского изобилия создавались художниками несколько в другом ключе. Следуя расхожей формуле «Советское – лучшее в мире», в 1930-е годы натюрморт внедряет в сознание зрителя представление о превосходстве отечественных продуктов. Предмет теперь берется подчеркнуто крупным планом, всегда есть ощущение вложенного в него труда. Именно продовольственное изобилие становится центральной темой картин «Колхозный праздник» А. Пластова (1937), «В магазине» Ю. Пименова (1938), «Советские

хлебы» И. Машкова (1936) и «Советские консервы» Б. Яковлева (1939).

Илья Машков – непревзойденный певец изобилия, на его холстах всегда праздник, независимо от времени и ситуации. «Советские хлебы» (рис. 2) естественно воспринимаются продолжением темы начатой еще в 1924 году картиной «Снедь московская. Хлебы». В сравнении с ней, натюрморт 1936 года выглядит более изобретательным, но и более однообразным. Композиция уходит в пересчет, теряет центр. И хотя смысловой центр в этом холсте более чем очевиден, цельность и монументальность образа размываются здесь на мишуру, посыпанную сахарной пудрой. Исчезает ощущение художественно составленного натюрморта, присутствовавшее в ранней работе. Перед нами витрина, выставочный образец, который очень часто кажется зрителю фальшивым, бутафорским. «Советские консервы» развивают поздние идеи Машкова. По сути, это скромно опозитизированная проза жизни, иллюстрация к кулинарной книге. Композиция выглядит возникшей стихийно, словно мы заглянули на склад. Опять выставка, что, впрочем, не случайно, ведь подобные вещи создавались как раз для всесоюзной выставки «Индустрия социализма» (1939).

Еще один устойчивый мотив – натюрморты с атрибутами искусств. В классическом виде они



**Рис. 3.** Александр Шевченко.  
Натюрморт со стулом. 1936

появляются в советском искусстве все реже, почти исчезают. Можно говорить об изображении музыкальных инструментов или предметов искусства – палитры, кистей, красок. Профессиональная кухня художника в это время частично утрачивает свою магическую притягательность и аромат. Немногие мастера продолжают работать в этом жанре. Среди них М. Нестеров, А. Самохвалов, А. Шевченко, В. Лебедев. Натюрморт с атрибутами искусств, строго говоря, остался только у Нестерова в его большом портрете братьев Кориных (1930), но и здесь художник безжалостно отодвигает все указания на профессию на задний план. Краски деликатно мерцают в баночках на нижней полке. Возникает смутное воспоминание о Шардене.

Более последовательны здесь мастера молодого поколения. Владимир Лебедев неоднократно в своем творчестве обращался к изображению предметов, сопровождающих творчество художника. В «Натюрмorte с красной гитарой и палитрой» (1930) основным выразительным средством становится среда, в таинственно мерцающем красно-коричневом колорите не сразу удастся верно атрибутировать предметы. А «Натюрморт с палитрой» (1932), напротив, он решает

максимально плоскостно, как узор на обоях, почти монохромно, играя на силуэтах и пятнах, отказываясь от среды и освещения. Живописное решение сменяется плакатным. Но в одном Лебедев остается верен себе – оба натюрморта он трактует плоскостно. Причем «Натюрморт с палитрой» еще более настойчиво, чем первый, отсылает зрителя к авангардным поискам 1910-х годов.

Александр Самохвалов в «Натюрмorte со статуэткой» (1933) создает наполненный светом поэтичный образ, синтезирующий в себе понятие творчества как такового в окружении муз, книг и традиций. Александр Шевченко в «Натюрмorte со стулом» (1936) изобразил уголок мастерской (рис. 3). Подобный жанр довольно редко встречается в живописи рассматриваемого времени. С большой любовью и вниманием komponует автор предметы, не случайными оказываются картина на стене, подрамник, попадающий в композицию справа, банка с лаком, драпировка, книга. Творческая атмосфера обретает вполне конкретные формы, а пространство картины увлекает в мир фантазии и свободы.

Издавна в натюрмorte развивалась традиция изображения цветов. Среди предшественников в русском искусстве рубежа веков, мы можем вспомнить блистательные цветы А. Головина и Н. Сапунова. Многочисленные букеты возможно и не самая сильная сторона жанра, но уж точно одна из самых востребованных. В данном случае они интересны нам, как подтверждение нашей гипотезы об эволюции взглядов в натюрмортной живописи на протяжении 1920-х – 1930-х годов. Кстати, стоит отметить, что этому мотиву отдали должное очень многие советские художники, и не только в довоенное время.

Можно выделить две основные тенденции. С одной стороны, подчеркнuto нарядные, праздничные картины А. Герасимова «Пионы у зеркала» (1920) и П. Кончаловского «Корзина сирени» (1933), в которых буйство красок отражает буйство жизни и соответствует эмоциональному позитивному пафосу времени. Букеты здесь живые до неприличия. Как правило, изображают розы, пионы, сирень. Цветы, благодаря которым легче выразить и развить темы изобилия и героики. Эти работы часто очень похожи друг на друга. С другой стороны, натюрмorts А. Куприна «Розовые, лиловые и черные цветы на розовом фоне» (1926), К. Зефирова «Сухие цветы» (сер. 1930-х), А. Дейнеки «Сухие листья» (1933). В них



**Рис. 4.** Владимир Малагис.  
Траурный натюрморт. 1924

акцент переносится на создание живописного произведения, где букет – это лишь повод к формированию глубоко индивидуального мира. Причем в данном случае, источником вдохновения нередко являются сухие цветы.

Довольно любопытны натюрморты, которые не подпадают под названные мотивы, но привлекают неожиданной трактовкой или выбором предмета изображения. Например, «Противогаз» Петра Осолодкова (нач. 1930). Неотъемлемый атрибут жизни того времени сегодня воспринимается как дикий страшное существо. Его жизненность подчеркнута теплым розоватым цветом, оттого видится нечто демоническое в этом огромном черном глазе, непонятно куда устремленном, в зловещей тени, залегшей на стене.

Художником нестандартных решений в натюрмorte в 1930-е годы может быть назван и Юрий Пименов. Его «Натюрморт с телефоном» (1934), благодаря изображению редкого тогда еще в быденной жизни телефонного аппарата, свечи, часов, цветов, дает возможность поразмышлять о времени, почувствовать аромат эпохи. А в фрагментарно решенной работе «Актриса» (1935) зрителя увлекает волшебный мир театра, показанный словно мимоходом, через приоткрытую дверь. Героиня кажется здесь случайностью, нелепым обрезом. Весь мир актрисы предстает перед нами в сумбурном натюрмorte туалетного столика. Пименов вообще мастер передать настроение и аромат, чувство подлинности, исполь-

зуя лишь незначительные детали. В «Натюрмorte с соломенной шляпой» (1936) словно отразился весь предвоенный дачный мир, с его ослепительным солнечным светом, чаепитиями на веранде, букетиками полевых цветов, собранных на прогулке, в обязательной соломенной шляпе.

Неотъемлемым компонентом искусства этого времени становится идеология. В 1920–1930-е годы быть свободным от идеологии не удавалось ни одному художнику. В 1924 году Владимир Малагис пишет «Траурный натюрморт», в котором затрагивает тему смерти Ленина (рис. 4.). И хотя вся история натюрморта – это история мертвой натуры, тем не менее, образ смерти в таком виде, – мемориального натюрморта, встречается не часто. В старину были широко распространены картины на тему Vanitas, но они носили совсем другой оттенок. Здесь мы встречаем посвящение конкретным историческим событиям и конкретному персонажу. Это событие было воспринято и осознано художником глубоко индивидуально. Свою оценку он выразил в картине, придав, ей подчеркнуто героический и трагический характер.

Совсем иным выглядит на этом фоне натюрморт Ильи Машкова «Празднование XVII съезда



**Рис. 5.** Илья Машков. Празднование  
XVII съезда ВКП(б). 1937



**Рис. 6.** Леонид Чупятов.  
Белый натюрморт. 1936

ВКП(б)» (1937) (рис. 5). Выставленные в строгом порядке на столике бюсты идеологов коммунизма, украшенные цветами и ягодами, производят тяжелое впечатление. Несвободный в исполнении, зажатый в мертвую схему, скучно заритмованный и механически пересчитанный натюрморт распадается на отдельные бюстики, цветочки и вишенки. Здесь нет и воспоминания о цветах, они какие-то бумажные, похоронные. В центре – бюст Сталина, оттененный темным цветом. Он гипсовый, сделан из временного материала, поскольку еще не ушел в вечность. Остальные – Маркс, Энгельс и Ленин отлиты из разных металлов, вероятно сообразуясь с мерой значительности. Все бюсты стоят и только изображение Ленина словно парит на фоне звезды. При кажущейся плоскостности решения, Машков поиграл с глубиной, расположив текст приветствия и на транспаранте, и на звезде. При встрече с этой картиной автора статьи не покидает ощущение скрытой иронии художника, кажется, что нельзя было серьезно сделать такую вещь. Отсюда же неизбывное чувство неискренности.

В 1920–1930-е годы натюрморт довольно редко включается в картину. Как правило, эта традиция сохраняется у мастеров старшего поколения, и тогда натюрморт дополняет портреты, как, например, у Нестерова, или включается в жанровые полотна, чтобы изобразить жизнь и быт до-

революционного времени (Кукрыниксы, Б. Иогансон и др.), или служит символом изобилия новой жизни (А. Пластов, С. Герасимов, Ю. Пименов). Практически совсем отсутствует натюрморт в официальных портретах. И если раньше традиция подразумевала обязательный, хотя бы атрибутивный натюрморт в парадных портретах, то теперь изображаются только бумаги. Художники с трудом могут подобрать нужный предметный ряд. Это обстоятельство довольно характерно и указывает не только на то, что, утратив вековую традицию парадного портрета, советское искусство создавало свою довольно долго и не всегда успешно, но, также, и на то, что жанр натюрморта в целом мало интересовал официальных идеологов культуры и не расценивался ими как перспективный.

Между тем, и в это время натюрморт не перестает привлекать художников – аналитиков и экспериментаторов. Значительно реже, чем в начале 1920-х, но все же продолжают свои поиски Л. Чупятов и К. Петров-Водкин. Неоднократно изображая одни и те же предметы с разных точек зрения, каждый раз художники находят в них что-то новое. Наиболее характерной для этих мастеров становится точка зрения на натюрморты сверху, художники словно нависают над столом, как генералы над картой военных действий. В результате, поле зрения оказывается ограничено по-

верхностью стола, и ориентация в пространстве, по сторонам света теряется. Такой подход позволяет рассматривать предметы еще более пристально, вне их связей с окружающим пространством, вне понятий ближе – дальше, выше – ниже. Неясным оказывается помещение, все становится подчеркнуто плоским, и только сами предметы, по мере изображения, возвращают в пространство воздух, свет, среду, объем. Так смотрит Петров-Водкин в картине «Яблоко и лимон» (1930). Вся вселенная, кажется, заключена в этом яблоке. Только в нем скрыта вся информация об этом, таком разнообразном, мире.

У Леонида Чулятова в «Белом натюрморте» (1936) молоко, яйца и хлеб выступают как вечные ценности (рис. 6). Но не стремление к подчеркнутой материальности и даже, отчасти, не задача изображения белого на белом двигала художником в этой работе. Он снова играет с плоскостью и объемами, возвращаясь к «Черному натюрморту» 1922 года. Это та же увлекательная игра с квадратами и кругами, просто они стали более вещественны: квадраты превратились в складки скатерти, а круги в яйца. Таким образом, основ-

ными здесь становятся формальные задачи, что подтверждает преемственность традиций авангарда. Решение пространства и объема в творчестве многих художников продолжает оставаться одной из основных проблем натюрморта.

Как никакое иное произведение искусства натюрморт, наполненный повседневными вещами, помогает нам ощутить дух и аромат прошедшей эпохи. В 1920-е – 1930-е годы натюрморт, хотя и занимает скромное место в советской живописи, тем не менее, развивается довольно активно и разнообразно. В нем художники отдают должное современности, вводят в обиход новые предметы, решают принципиальные для себя пластические задачи, формируют предметную картину своего мира. Для многих натюрморт остается единственно возможной официальной площадкой для творческого размышления над формальными элементами искусства. Вместе с тем, отсутствие полноценных натюрмортных составляющих в таких жанрах как парадный портрет и историческая картина, значительно обедняет эти произведения и говорит о кризисе, переживаемом большими жанрами советского искусства в 1920-х – 1930-х годах.

УДК 008.001  
К 148

Т.А. Казначеева

## АНТИЧНАЯ КАРТИНА МИРА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ: МИРОВОЗЗРЕНИЕ ДРЕВНИХ ГРЕКОВ И ДРЕВНИХ РИМЛЯН

*Статья посвящена проблемам взаимозависимости и взаимовлияния культуры в Древней Греции и Древнем Риме, преемственности в античном мире. Автор рассматривает мировоззрение древних народов в аспекте межкультурного диалога, который возникает с учётом места и времени и играет важную роль в историческом общечеловеческом контексте.*

**Ключевые слова:** диалог культур, ось времён, образы, идеи, природа, модель жизни, культ, дух-хранитель, религия, мировоззрение, *genius loci*, структура.

Общи всем народам стремление к истине, к справедливости, к красоте, наконец, искание Бога, и общи же законы, по которым они находят всё это, в меру своих сил и способностей. Это единит всех людей между собой, делает их на протяжении тысячелетий помощниками друг другу на пути к многим и недалёким целям.

В. Розанов

Диалог культур складывается не только по горизонтальной оси пространства, но и по вертикальной оси времени. Часто образы для выражения одной и той же идеи проходят сквозь время и народы. Большин-

ство исследователей сходятся во мнении, что история греко-римских отношений – это преклонение римлян перед греческой культурой.

Римляне стремились достичь совершенства греческой культуры. Но, несмотря на порой от-



крытое подражание, римляне вкладывали в неё и своё. Культура Древнего Рима тесно связана с культурой Древней Греции. Она продолжила многие эллинистические традиции, но вместе с тем выступила как совершенно новое самостоятельное явление.

А. Ф. Лосев сравнил модель жизни в античности со «стихийной, неразумной игрой вселенских сил, изливающей преизбыток своей энергии на человеческую жизнь, входящую в общий природный круговорот мировой материи». Эта игра придумана «высшим разумом, а боги и демоны – её создатели и активные направители» [9, с. 501–502].

В античную эпоху каждый природный объект имел своего духа-защитника. Человек должен был расположить к себе духа того объекта, с которым он хотел взаимодействовать [6, с. 41].

Культы гения в Древнем Риме сопоставляют с древнегреческим культом демона, а как коллективного покровителя – с культом ларов – божеств домашнего очага и семьи [7, с. 246].

Но Ф. Ф. Зелинский, исследовавший античную культуру, отмечает различие древнегреческого культа демона, который являлся своего рода духом-хранителем человека, сопровождающим его на жизненном пути. Хотя, по замечаниям учёного, латинский термин “genius” был только переводом греческого “daimon”. «Самым ярким показателем греческого гения» Зелинский называет религию Аполлона [7, с. 5].

В. Ф. Отто считает, что влияние греческой культуры на римскую способствовало перенесению большинства свойств демона на гения. Одно из значений слова “daimon” – “определяющий (судьбы)”. Демон для греков был духом мёртвого, оставшейся в живых частью человека. Он был средним звеном между богами и людьми, – полубожеством. В Древней Греции демон представлял неконтролируемые и не поддающиеся учёту возможности и способности человека и природы, которые несли, скорее, опасность и гибель, а не благо и счастье, как гений у древних римлян.

Английский лингвист Ричард Онианс выявил схожие черты демона и гения. В античные времена верили, что у человека есть два духа или две части души. У римлян они назывались “genius” или “anima” и “animus”. У греков – “psyche” или “daimon” и “thymos”. “Animus” и “thymos”, расположенные в груди, представляли сознательное Я. А “genius” и “psyche” – бессознательное Я, жизненный принцип, который находился в голо-

ве. По представлениям античных людей, “animus” (“thymos”) умирал вместе с телом, а “genius” (“psyche”) переживали смерть. Нахождением гения в голове можно объяснить то, что у римлян голова (“caput”) считалась святой. Кто хотел почитать своего гения, касался ладонью своего лба.

Со святостью головы может быть связана традиция изображения венца или ореола у людей с сильным гением, где гений – сила пророческого знания, которым не обладает сознательное Я. Озноб, дрожь, движение, чихание воспринимались как знаки гения, указывающие на события. В связи с этим рождались приметы: подёргивание века – к встрече с милрой, звон в ушах – кто-то говорит о тебе, зуд ладони – скорое получение денег. Чихание могло толковаться как расстройство жизненного духа или даже его уход. Чихнувшему римлянину говорили “salve” (“здравствуй”) и молились о предотвращении опасности. Кивок головы тоже считался проявлением воли гения, непогрешимым обещанием.

Гений относится к важнейшим и старейшим составляющим римской религии.

Гений человека появлялся вместе с ним, поэтому праздник личного гения (genius natalis) – день рождения человека. В этот день украшали цветочными венками алтарь, отмечали праздник с вином, пирогами, ладаном, танцами, иногда – с жертвоприношениями животных.

Гению совместно с богами Земли (Tellus) и лесов (Silvanus) осенью посвящали сакральный праздник благодарения за новый год с жертвоприношениями цветов и вина и пожеланиями на будущее.

Чаще всего древние римляне изображали гения в виде змеи, обвивающейся вокруг алтаря и поедающей жертвоприношения. Римляне часто держали в домах живых змей, которые считались тождественными гениям места и охраняли личных гениев. Смерть домашней змеи была злым предзнаменованием. Также встречаются изображения гения в облике приносящего жертвы крылатого юноши с рогом изобилия или чашей в руке. В римской мифологии genius был божеством-прародителем рода, затем – богом-олицетворением мужской силы, поэтому свой гений был у каждого мужчины, иногда два – добрый и злой. «Такая, продолжающаяся всё время, мука заставляла наконец терпение моё лопнуть, и я принялся упрекать злого Гения, который почему-то, ни с того ни с сего, околдовал меня» [11, с. 146].

Ф.Ф. Зелинский, исследовавший античную культуру, выделил этапы развития религии Рима, вместе с тем прослеживая изменение мировоззрения римлян, что отразилось на отношении к гению.

Учёный отметил также, что знакомое и привычное нам слово «гений» может дать повод для недоразумений, так как «римский гений – нечто совершенно своеобразное, не встречающееся в других религиях и поэтому не поддающееся объяснению посредством аналогичных явлений у других народов» [7, с. 17].

Существенным для римлян было, по мнению исследователя, то, что «божество обитает не в предмете, а в акте» [7, с. 11]. Принцип актуальности Зелинский просматривает уже в этимологии слова “genius”, означающем действие. Учёный сравнивает отношение гения к человеку с отношением Цереры к растущему хлебу [7, с. 18].

“Ceres” – богиня плодородия у древних римлян, производительница, подательница жизненных благ, связанная с зерном в колосьях. В раннем латинском языке слова “cerus” и “cerus” имели похожее значение, что и “genus”. То есть первоначально “genius” включает аспекты творческого, созидательного. Этот дух даёт месту и человеку жизнь и сопровождает их с рождения до смерти. Он определяет их характер или суть. Тем самым гений обозначает то, что составляет существо [16, с. 226].

Деятельностный аспект гения подчёркивал и Гёте, считавший, что «превыше всего дух, что вдохновляет нас к действию». В свою очередь, «действие постигается лишь духом и воспроизводится им» [3, с. 408].

В.В. Розанов соотносил деятельность человека, его «психическое творчество» с органической энергией, необходимой для жизни, подобно соотношению цвета и плода дерева к древесине и росту [12, с. 102].

Значение творческого принципа гения находит подтверждение также в трудах Л.Н. Гумилёва: «Формы, созданные гением и трудом людским, противостоят постепенному исчезновению вещей» [5, с. 249].

Согласно первоначальным воззрениям римлян, «гений – это живущая в каждом из нас и проявляющаяся в нашей индивидуальной воле частица божества, тот бог, которого имеем в виду иногда и мы, когда говорим: “счастлив твой бог!”» [7, с. 72].

Ссылаясь на слова Горация, Зелинский назвал римского гения «смертным богом человеческой природы – *naturae dues humanae mortalis*». После разрушения того, что было его носителем, гений не существует [7, с. 21].

Смертность гения, пожалуй, объясняет Л.Н. Гумилёв тем, что «любое достаточно сильное постороннее воздействие может сломать форму и обречь её содержимое на распад» [5, с. 249]. Здесь возникает проблема охраны природы.

В. Розанов тоже считал, что жизнь в гении «угасает в нём – для вечной жизни в его созданиях» [12, с. 107].

По представлениям римлян, своему гению можно угождать (*indulget genio*), если жить по своей воле, как хочется, или обижать его (*defrudit genium*), если силой размышления заглушать в себе естественные позывы воли. «Гений – это то, что в нас хочет» [7, с. 17].

Рошер, исследуя феномен гения в Древнем Риме, пришёл к выводу, что гений – это не только способность к деторождению, сила, энергия, судьба и счастье человека, но и все направляющие, определяющие склонности человека, его склонность к счастью, вся его личность и его характер. По мнению учёного, гений как божественный дух-покровитель определяет намерения человека, его судьбу и счастье. Гений связан и со склонностью к удовольствию и естественной радости в жизни человека. Если человек беспрепятственно наслаждается жизнью, радуется своего гения, то у него «неповреждённый гений» («*genius indemnatus*»). Кто уступает этому жизненному инстинкту, хорошо ест и пьёт, при этом не скупится, предаётся гению («*indulget genio*»), кто этого не делает, действует с неблагоприятным гением («*genio sinistro*»). Скряги и пуритане находятся в состоянии войны со своим гением.

Постепенно гений, рассматривавшийся как персонификация внутренних свойств, стал самостоятельным божеством, рождавшимся вместе с человеком, руководившим его действиями, а после смерти человека бродившим близ земли или соединявшимся с другими богами [10, с. 145].

Будучи богом, гений требовал себе поклонения от того, на кого распространялась воля – не только на самого носителя гения, но и на подневольных ему (домочадцев, рабов) [7, с. 72].

Особенно почитались гении главы фамилии, в день его рождения гению приносились дары.

«Но – спасибо гению моего господина! – я вышел сух из воды» [11, с. 67].

Гениям своих господ и патронов рабы, отпущенники, зависимые люди посвящали надписи («Гению нашего Гая», «Гению нашего Марка») [4, с. 142].

Постепенно в Древнем Риме гении людей интегрировали с гениями других божеств. Например, человекоподобному Юпитеру был присвоен гений, аналогичный человеческому, – *Genius Jovis* [7, с. 34–35].

Существовал гений Приапа, бога производительных сил природы, покровителя земледелия. «Вы собираетесь спать, хотя прекрасно знаете, что подобает бодрствовать в честь гения Приапа» [11, с. 42].

Император Август ввёл культ гения Рима и императора. Гений царствующего императора, по мнению Зелинского, занял место гения римского народа, вместе с тем императорская воля заменила коллективную волю квиритов, собиравшихся на форум на Марсово поле. А в VII веке до Рождества Христова в часовнях участковых гениев (*lares compitales*) между двумя ларами было поставлено изображение гения императора. Подтверждение этому можно найти в литературе. «В тот же день прибит на крест раб Митридат за непочтительное слово о Гении нашего Гая» [11, с. 63].

Для римлян это означало, что центром почитания стал гений Августа точно так же, как в домашнем культе им был гений домохозяина.

«Августом» был каждый царствующий император, считавшийся носителем всех добродетелей, в честь которого стали появляться алтари и храмы, например, храм «Гения Августа» в Помпеях [7, с. 73]. Святилище античного храма, где находилось скульптурное изображение божества, называлось *целла*.

Так исторически храмы становились *genius loci*, символами города, где оседали его ценности. На протяжении столетий и тысячелетий храмы располагаются на видном возвышенном месте, в городском центре деятельности.

Култ гения-хранителя императора был официальным. Отказ оказывать почести гению императора воспринимался как *crimen maiestatis*, как безбожие, и подлежал наказанию [8, с. 244–245].

Этому божеству присягали на верность солдаты. «Было решено, что некоторое время пострадавший будет скрываться в казармах, так как, кроме личного оскорбления, он боялся ещё, по-

теряя меч, ответственности за бесчестие, причинённое Гению, которому приносил воинскую присягу...» [11, с. 306–307].

Нарушение священной клятвы гениям приравнивалось к оскорблению императора. «Солдаты, наоборот, решительно утверждали, клянясь Гением императора, что виновный скрывается именно здесь, а не в ином месте» [11, с. 307].

В.С. Соловьёв объяснял обожествление императора тем, что «античный мир, не удовлетворённый идеалами искусства и идеями философии, жаждал подчиниться живой личной силе, представляющей собою самого человека» [14, с. 83].

Зелинский считает невозможной дифференциацию гениев из-за невозможности дробления Воли дальше индивидуумов, называя их «крайними ветками великого мирового дерева». Однако он говорит об интеграции божеств, которая «совершалась по ступеням социальной организации человечества», объясняя её стремлением римлян к интеграции [7, с. 17].

Так, исследователь называет первой высшей единицей, связывающей римлян, семью и дом. Здесь речь идёт уже о коллективных гениях. Гений дома назывался Лар. Обычно было два Лары – божества в виде юношей в собачьих шкурах. Им молились при знаменательном событии в семье (рождение, свадьба, совершеннолетие, отъезд или приезд). Жертвоприношения хранителям дома воздавались ларарин, который представлял собой сводчатую нишу или маленькую часовенку с изображением ларов и алтарём, куда были возложены венки. Там совершались возлияния, сжигался ладан, а во время каждой трапезы на маленькой тарелке Ларам ставилась пища на огонь. «Кроме того, увидел я в углу большой шкаф, в нише которого стояли серебряные Лары...» [11, с. 47]. «Около имплевия, особо почитаемого древними, иногда (но в Помпеях реже, чем в Риме) стояли изображения богов-хранителей дома; гостеприимный очаг, столь часто упоминаемый римскими поэтами и посвящённый Ларам, в Помпеях почти всегда представлял собой переносную жаровню...» [2, с. 38].

Семьи объединялись в сельскую общину (*pagus*), каждая из них имела своего Лара. Например, гением латинской общины был Ромул, а гением сабинской (квиринальской) общины был Квири́н [7, с. 75]. Алтари воздвигались на перекрёстках.

Следующими единицами социальной организации были род, курия, коллегия, которым по-

кровительствовавшие своим гениям. У высшей единицы – племени, т.е. у всего римского народа гением был Марс, который первоначально представлялся римлянами в виде волка. Позже, по замечаниям Зелинского, волк превратился в символ бога [7, с. 72].

Шотландский исследователь античности Г.И. Розе подчёркивал в своих трудах, что может быть только один гений на семью, один на каждый род (gens). В.Ф. Отто видит в этом концепте принцип сохранения семьи от одного поколения к другому, продолжение производить.

Гении могли быть у местностей, городов, легионов, корпораций, даже у некоторых зданий. Объяснение этому исследователи, в частности Г.-У. Шмидт, находят в том, что античный человек переживал окружающую среду как формацию из установленных характеров. Было экзистенциально значимо прийти в согласие с гением места, на котором происходила жизнь. И в физическом, и в психическом смысле жизнь зависела от отношения с местом [16, с. 226].

Все созданные людьми местные структуры обдавали для римлян гением места. Об этом пишет Прудентий: «Вы имеете обыкновение приписывать гения также воротам, домам, термам, хлевам и допускать для каждого места и для каждого горожанина много тысяч гениев, так чтобы ни один уголок не был лишён свойственного ему духа призрака теней. Присвоение гения давало защиту от невзгоды и осквернения.

Genius loci – дух-хранитель (божество) места, в честь которого совершались приношения цветов и возлияния вином и молоком [1, с. 518]. Как отмечает Недденс, Genius loci сравним с праздником, с особой точкой во временном измерении, как ритмически повторяющиеся праздничные дни (Рождество, Пасха) или особые события (рождение, смерть). По мнению учёного, оформление гения места в городе – оформление городских праздничных мест. Недденс называет это трансцендентным измерением города [16, с. 55].

День рождения города почитался как излюбленный праздник, что сохраняется и сегодня.

Genius loci – genius locorum – помощник и защититель на местах, которые он сам определяет [16, с. 231].

Гений давал защиту от обиды, несправедливости, загрязнения. «Наша округа полным-полна богов-покровителей, так что бога здесь легче встретить, чем человека» [11, с. 40].

Норберг Шульц выделяет такие характеристики места, как «внешнее и внутреннее значение», «центр», «направление», «ритм». По его мнению, место не может быть автономно, а определяется отношением к географическому окружению. Система мест, в которой наблюдается иерархия значений мест, образует пространство. Человек, относясь к месту, имеет экзистенциальную опору в пространстве [16, с. 53].

В латинском языке «место» называется словом «locus». Позже «локус» дефинировали как место концентрации духовной энергии.

В культурном ландшафте учёные выделяют локусы (святилищ, дом, сад, город), которые придают ландшафту особый энергетический рельеф [13, с. 15–16].

В.Н. Топоров, определяя локус как профаническое пространство, сфера сакрального, объясняет различие статуса вещи тем, включается ли она в эту сферу [15, с. 14].

Бандман считает, что понятие «locus» нельзя отделять от «situs» (ситуация), «status» (значение, вес) и «communio» (общение в совместной жизни), т.к. положение места или нашей позиции на месте с помощью жизненно-исторической оценки и окраски становится ситуацией. По его мнению, «locus» также связан с «tempus» (время), поскольку пребывание на месте или перемещение с одного места на другое характеризуется временем [16, с. 204].

Таким образом, очевидно, что место – неотъемлемая составляющая человеческого бытия, совокупный феномен, складывающийся из конкретных вещей. Качества этих вещей (материал, форма, поверхность, цвет) в соединении образуют «сущность места». Конкретному соответствует собственная идентичность [16, с. 226].

Место – это структурированный мир, поэтому каждый элемент, каждая сторона и связь этой структуры несёт смысловую нагрузку. Возникает проблема: Если какой-то элемент или качество утрачивается, дегенерирует вся структура. Бывшее священным (культовым) место теряет своё качество, если культ теряет силу. Хотя природные внутренние свойства сохраняют силу во времени.

#### Библиографический список

1. Бабкин А.М., Шендецов В.В. Словарь иносказательных выражений и слов. А–Я. – Л.: Наука, 1981.
2. Булвер-Литтон Э. Последние дни Помпей. – М.: Детская литература, 1985.

3. Гёте Й. Годы учения Вильгельма Мейстера // Собрание сочинений. В 10 т. Т. 7.
4. Гладкий В.Л. Древний мир: Энциклопедический словарь. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001.
5. Гумилёв Л.К. Этногенез и биосфера Земли. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002.
6. Гуревич П.С. Культурология. – М.: Гардарики, 2001.
7. Зелинский Ф.Ф. Из жизни идей. В 2 т. Т. 2. – М.: Ладомир, 1995.
8. Зелинский Ф.Ф. Римская империя. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 2000.
9. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. Книга II. – М.: Искусство, 1994.
10. Мифология. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
11. Петроний, Апулей. – М.: Правда, 1991.
12. Розанов В. Красота в природе и её смысл // Русская мысль. Сост. А.Н. Николюкин. – М.: Алгоритм, Эксмо, 2006.
13. Свирида И.И. Ландшафт в культуре как пространство; образ и метафора // Ландшафт культуры. Славянский мир. – М.: Прогресс-Традиция, 2007.
14. Соловьёв В.С. Великий спор и христианская политика // Сочинения в двух томах. Т. 1. Философская публицистика. – М.: Правда, 1989.
15. Топоров В.Н. Вещь в антропоцентрической перспективе (апология Плюшкина) // Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Издат. Группа «Прогресс»–«Культура», 1995.
16. Die Wiederkehr des Genius loci: die Kirche im Stadtraum – die Stadt im Kirchenraum. – Wiesbaden, Berlin: Bauverlag, 1987.

УДК 008.001

М.Ю. Королёв

## ВИТРАЖ КАК ФЕНОМЕН ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

*Данная статья посвящена проблеме изучения витража в контексте художественной культуры западноевропейского средневековья, в частности, роли витража в воплощении мировоззренческих идей, материализованных в готических соборах.*

**Ключевые слова:** художественная культура средневековья, готический собор, витраж, преобразование пространства, духовный свет.

**Х**удожественная культура является специализированной областью культуры, функционально решающей задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия в художественных образах. Известно, что основное содержание художественной культуры составляет искусство, как один из важнейших механизмов познания феномена человека и окружающего его мира, с помощью которого актуализируются ценности бытия, воплощённые (опредмеченные) в художественных образах. Фактически искусство проектирует мир воображаемых реалий (или наблюдаемых, но подвергнутых субъективной авторской интерпретации), выстроенных так, чтобы привлечь внимание реципиента на те нравственные, этические, эстетические или иные проблемы, которые представлены в том или иной произведении. Следует отметить, что художественная культура в своей социокультурной функции коррелирует с религией и философией, так как связана с нравственным осмыслением и обобщением социального

опыта и формированием на основе его эталонных образцов ценностно-нормативного поведения и образов сознания, воплощаемых в художественных образах. Кроме того искусство может быть включено в работу механизмов воздействия на сознание людей, и, не менее важной функцией искусства является задача проектирования эстетически организованной (в пространственном, декоративном, интеллектуальном, эмоциональном и иных аспектах) среды обитания и пребывания людей, насыщенной эталонными образцами порожденных искусством художественно-культурных ценностей.

В процессе эволюции художественной культуры, так или иначе связанной с созданием и бытием предметов искусства возник ряд феноменов – явлений, данным нам в чувственном опыте. Среди таковых мы можем назвать древнерусскую иконопись, храмосозидание, фольклор и прочие тому подобные.

Одним из феноменов художественной культуры с полным основанием назвать витраж как

особый механизм преобразования пространства<sup>1</sup> (специального назначения) с помощью света и цвета. Сегодня витражом (франц. *vitrage*, от лат. *vitrum* – стекло) называется орнаментальная или сюжетная декоративная композиция (в окне, двери, в виде самостоятельного панно) из стекла или другого материала, пропускающего свет.

История витражного искусства насчитывает несколько тысячелетий, так как простейшие витражи существовали уже в Древнем Египте. Но особый расцвет искусство создания витражных композиций переживает в эпоху западноевропейского Средневековья. В романском искусстве применялись стёкла красного и синего цветов; куски, вырезанные по контуру изображений, скреплялись свинцовым каркасом (собор в Аугсбурге, Германия; витражи «Пророки», нач. XII в.). Высокий подъем искусство витража переживает в эпоху готической художественной культуры, а именно в храмовом строительстве. В это время обогащается цветовая гамма витражей, наряду с цветными стёклами применяются бесцветные. Иногда мелкие детали дописывали на стекле красками. Витражи в окнах готических соборов (собор Парижской Богоматери, витражи XVIII–XIV вв.) создавали в интерьере игру окрашенного света, преображая его в особое, ирреальное, во всяком случае, неземное пространство. В лучах солнца, проникающих сквозь окна, очертания металлического каркаса выглядели как тёмные контуры рисунка, стёкла ярко сияли, а в пасмурные дни таинственно мерцали в полумраке храма.

Таким образом, витраж в готическом соборе, как элемент синтеза искусств, является одним из способов художественного выражения сути христианского миропонимания, заключающегося в утверждении приоритета духовного начала в человеке и Универсуме над материальным, однако, при внутреннем глубоком уважении к материи как носителю духовного, без и вне которого на Земле оно существовать не может. Именно в готическом храме, в каменной архитектуре преодоление материи, материала, вещности духом, духовностью было реализовано с потрясающей силой, выразительностью и последовательностью поиска способов полной дематериализации тяжёлых каменных конструкций сводов храма в процессе перехода от крестового свода к нервюрному, в котором выражение конструктивной тектоники полностью заменено художественной пластикой. Одной из важнейших художественных на-

ходок в плане материальной дематериализации, наряду с другими стал витраж.

В интерьере готического храма совершенно скрыта тяжесть материала (каменя), а также строительные приемы, направленные на преодоление его физических свойств. Готический храм чисто художественными средствами превращен (путем организации внутреннего пространства и внешнего пластического облика) в особый скульптурно-архитектурный феномен сущностного преобразования (преображения) земного пространственно-временного континуума в совершенно иное пространство – более возвышенное, предельно одухотворенное, иррационально-мистическое по своей внутренней ориентации. На это в конечном итоге работают все основные художественно-выразительные (и они же – конструктивно-композиционные) приемы и элементы, создающие в совокупности стиль готики. К последним относятся, кроме тонких изящно профилированных колонн, ажурных невесомых сводов, стрельчатых арок и сводов, удлиненных нефов, резных стрельчатых многостворчатых закрывающихся алтарей, ажурных ретаблей и огромные стрельчатые окна, заполненные цветной вязью витражей, характеризующихся переменчивой формой бытия своих образов, зависящих от неизбежных изменений в соответствии с движением солнца и погодных условий. Подобное положение дел создает непередаваемую постоянно вибрирующую и меняющуюся цветоцветовую ирреальную атмосферу в храме. Так, потоки света, проходящие через многокрасочные стекла, наполняют пространство храма и ложатся цветными пятнами на стены, столбы, на пол, создавая в соборном интерьере особую эмоционально-мистическую атмосферу.

Итак, в создании особого храмового пространства немалое значение отводится его освещению. В данном случае, для воплощения мировоззренческой идеи используются выразительные средства материала витража – способность стекла пропускать свет и окрашивать его в зависимости от времени года и суток.

Здесь следует остановиться на понимании и восприятии света в средневековом мышлении, сыгравшем определяющую роль в популяризации витража в храмовом зодчестве. Восхищение светом характерное для средневекового человека происходит из привычки «представлять себе атрибуты Божественного в световых образах и де-

лать из света «главенствующую метафору духовной реальности» [5, с. 99]. Понятно, что материальное восприятие духовного Божественного света не доступно обыкновенному человеку. Поэтому в искусстве одной из форм передачи человеку духовного света выступают чувственно воспринимаемые символы, образы, знаки, изображения, в том числе и практически вся сфера искусств.

Идея света, исходящая от божества и преобразующая все, на что упадут его животворящие лучи, имеет древнюю историю. Еще в языческие времена в культуре древнего Египта главным богом египетского пантеона был бог-солнце Ра, поэтому солнечный свет отождествлялся египтянами с красотой и высшим благом; божественный свет выступал символом божественной красоты. Эти представления через библейскую эстетику в трансформированном виде наследует христианская культура. Так, свет в системе Псевдо-Дионисия Ареопагита, как затем и в средневековой эстетике Византии и Западной Европы, выступает одной из главных модификаций красоты. Дальнейшее развитие подобная концепция света получает в X–XIV вв. (у Симеона Нового Богослова, Григория Паламы). Свет, озаряющий материю, может быть не чем иным, как отблеском Единого, чьей эманацией она является. Бог, таким образом, отождествляется с всеосвещающим потоком, распространяющим свое сияние на всю вселенную: «Бог <...> есть единственно истинный свет, освещающий всякого человека, грядущего в мир, таков по природе своей; и свет этот как свет разума сияет над своим носителем, который принадлежит его природе, и есть как бы сама Божественная природа» [3, с. 293], – свидетельствует Ульрих Страсбургский. Этот свет преобразует мир, не разрушая его, это интенсивный сверхъестественный свет, который озаряет материю до самых глубин, но не разрушает ее форм. Он является разновидностью райского света, открывающего нам мир таким, каков он был в пору первоначального совершенства – или, в иудео-христианской традиции, каким он был до грехопадения Адама. Опыт этого света выводит человека из его обыденного мира или из его исторической ситуации и выводит его в качественно другую вселенную, в иной мир, трансцендентный и сакральный, словом, не материальный, горний.

В готической церкви оптическая или символическая дематериализация заменяется реальным растворением стены, которая становится транс-

паратной и взаимодействует с окружающей средой. Взаимодействие пространства храма с миром за его пределами осуществляет окно, оконный проем. Так, собор, на одном уровне активно взаимодействует с городской, мирской и внешней «окружающей» средой и одновременно сам может быть внешней и окружающей средой для того, что сокрыто внутри него, равно как и внутри бытия. Это можно назвать «транспарентной трансценденцией», взаимной прозрачностью небесной и земной сфер. Напомним, что именно прозрачность является одной из существенных характеристик стекла. В большей мере взаимопрозрачности двух сфер способствует окно, забранное витражом с цветными прозрачными стеклами, пропускающими преобразенный, окрашенный в цвета стекол свет в интерьер храма. Благодаря этому, вступающий в храм оказывается в пространстве, которое может показаться вне связи с естественным пространством мира: «<...> Посредством своего света, внутри которого сплетаются цвет и тени, с его таинственным качеством, резко отличающимся от естественного света, это пространство характеризуется как “нечто иное”...» [1, с. 277], утверждает Х. Зедльмайр, и продолжает свою мысль: «Если совершенно непредвзято описывать впечатление, необходимо сказать: свет идет из самих стен, стены светятся» [1, с. 277]. Таким образом, собор, благодаря витражным окнам, заменяющим в готической конструкции каменную стену, воплощает в своем интерьере идею преобразующего неземного (Божественного) света, который, по мнению отцов церкви, является одной из модификаций красоты.

В сущности, готический собор в материальном своем воплощении это только камень и стекло. Однако в устройстве собора присутствуют и другие материалы и это касается в немалой степени витражей. Цвет их стекол подобен цвету и сверканию драгоценных камней – рубинов, сапфиров, изумрудов, аметистов, благодаря чему возникает еще одна иллюзия – иллюзия стены, возведенной из драгоценных камней: «природа стекла словно бы перерождается, его субстанция обретает такую степень светозарности, которая сопоставима с сияющей глубиной драгоценных камней» [3, с. 92]. Самоцветы в своем строении, по сути – кристалл. В данном случае это связано с еще одним понятием средневековой культуры о магическом кристалле. Кристалл, наряду с драгоценным камнем также является одним из мате-

риальных идеалов собора: «В первую очередь кристаллично уже пространственное устройство собора. <...> Ничего удивительного, что феноменология кристалла так уместна в выражениях, описывающих именно феномены собора. Подобно кристаллу здание собора находится во внутреннем родстве со светом <...> но, несмотря на это, нельзя говорить, будто собор вводит в заблуждение насчет своего каменного характера; собор его полностью сохраняет, но только идеализирует, причем в двух направлениях. С одной стороны – в направлении схождения с драгоценными камнями, в направлении просветления, чего-то немутного и кристаллического. А с другой стороны – это нельзя не учитывать в отношении классического собора – подобного рода идеализация осуществляется и в направлении чего-то живого, теплого, чувственного, чего-то такого, что полно духа и крови...» [1, 281]. Следует заметить, что готические реликварии, также как и литургические сосуды для причастия (остенсориумы-монстранцы) были хрустальными.

Итак, витраж участвует в материальном воплощении идей божественного, преображающего мир света, самоцвета и кристалла в готическом соборе. По мнению З. Зедльмайра, именно на Западе чувственная красота природы была заново открыта в созерцании самоцветов, иначе говоря, материализовавшегося света. Не случайно, имитация драгоценных камней выполняется из цветного стекла.

Кроме того, всеми исследователями отмечается геометрическая точность готических витражей, что тоже является материальным воплощением религиозных идей. Так, на церковном фасаде солнечное окно-роза символизирует гостию.

Важнейший элемент готической постройки – так называемая «диафаническая заполняющая стена» (термин Х. Янтцена). Этот термин обозначает стену, использующую в качестве подкладки пространство, сквозной «оптический» фон, который может быть или своего рода теневой оптической подложкой или цветным световым основанием (витражом). Действительно, в готическом соборе непроницаемая масса стены существует лишь в остатке, пространства обозначают каменный трельяж, то есть пространство и светящееся стекло. В результате готическая стена становится самосветящейся стеной.

Итак, время наиболее позитивного действия витража как феномена художественной культуры приходится лишь на одну эпоху – Средние века

в Западной Европе, а именно на период ранней и высокой готики. В готическом соборе витраж представляет «своего рода абсолютный результат в реализации кардинального для готической системы формообразующего принципа сквозной структуры чем <...> был обусловлен эффект полной дематериализации воплощаемых образов, и, тем самым, их наивысшее одухотворение» [3, с. 92]. Данный эффект достигается благодаря характерным выразительным свойствам витражного искусства – цветосиле витража, стимулируемой лучистой энергией солнечного света, жесткой акцентировки всей системы линий и контуров, сводящим изображение более чем к плоскости – к полной бесплотности, к преобразованию его в лучевой свет и цвет. Также витраж существует лишь в связи с архитектурным сооружением, как слагаемое синтетического образа готического храма, в котором благодаря цветным стеклам окон спиритуализация достигает уровня наивысшей трансцендентности, недоступной ни одному другому виду изобразительного искусства.

В данной статье рассмотрен витраж как феномен художественной культуры готики, того периода художественной культуры, когда искусство витража в полной мере участвовало в материализации трансцендентных идей средневековья.

#### Примечание

<sup>1</sup> Под пространством в данном случае понимается форма сосуществования материальных объектов и процессов, характеризующая структурность и протяженность материальных систем.

#### Библиографический список

1. Ванеян С.С. Пустующий трон. Критическое искусствознание Ханса Зедльмайра. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 416 с.
2. Памятники мировой эстетической мысли. В 5 т. Т. 1. Античность. Средние века. Возрождение. – М.: Изд-во Академии художеств СССР, 1962. – 683 с.: ил.
3. Ротенберг Е.И. Искусство готической эпохи: система художественных видов. – М.: Издательский дом «Искусство», 2001. – 135 с.: ил.
4. Храм земной и небесный / Сост. и автор предисловия Ш.М. Шукуров. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 584 с.
5. Эко У. Эволюция средневековой эстетики / Пер. с ит. Ю. Ильина; пер. с лат. А. Струковой. – СПб: Азбука-классика, 2004. – 288 с.: ил.



**КОМПОЗИЦИОННЫЕ ТИПЫ КИНОКАДРОВ**  
**(традиции изобразительного искусства в творческой практике**  
**отечественных операторов второй половины 20-го века)**  
**Статья 2\***

*Статья посвящена взаимосвязи работы кинооператора и изобразительного искусства. Автор на примере анализа четырех типов композиции соотносит движение в кинематографе и изобразительном искусстве. Статья разделена на две части: в первой дано описание двух типов композиции (для статичной камеры), во второй части статьи приведено два типа композиции для динамичной камеры.*

**Ключевые слова:** изобразительное искусство, кинематограф, работа кинооператора, кинокомпозиция, экранное изображение.

В первой статье рассматривались композиция статичных кадров. В настоящей статье мы осветим процесс динамики в кадре и построения динамичной композиции кинокадра.

*Статичные кадры с движением внутри.* Это такой тип композиции кадра, когда камера статична, а объект в кадре движется. Работа оператора с композициями такого типа во многом сближается с работой художника: в кадре всегда присутствует масса статичных элементов, на которые опирается оператор при компоновке (на натуре – это деревья, небо, линия горизонта и т.д., в интерьере – это элементы архитектуры, мебель и т.д.). На соединении внешней статики с внутренней динамикой строятся композиции общего плана или крупные планы, но с малой динамикой движения, чтобы актер не «залезал» за границы кадра. Такая композиция близка к театральной, в которой актеры действуют на одном неподвижном фоне.

Кадры, соединяющие внешнюю статику и внутреннюю динамику, использовались кинематографом середины 30–50-х годов, когда шло освоение звука. Происходило это в основном из-за тяжести синхронных камер и из-за несовершенства звукозаписывающей аппаратуры. После появления легких камер и творческого использования ручной камеры С.П. Урусовским в картине «Летят журавли» возникла иная стилистика – построенная на сложных панорамах, снятых с движением.

Оператору несколько проще работать с таким типом композиции, когда камера статична, чем когда она находится в движении. Проще компоновать фон, опираясь на статичные объекты.

Проще работать со светом и тональным распределением, поскольку камера видит объект только с одной точки. При съемке пейзажа на общем плане, если солнце было контровым, то оно таким и останется по отношению к снимаемому объекту, так как камера неподвижна. При движущейся камере оно может быть сначала контровым, потом скользящим, затем боковым и т.д. При работе с такой композицией приходится разбивать ее на части, как и в живописи, и каждая часть прорабатывается отдельно: высвечивается, соотносится с другими фрагментами и т.д. Но, в отличие от живописи, здесь продумывается и движение актеров, и их освещение в каждой отдельной фазе. При этом каждая фаза, как и в живописи, продумывается в статике, то есть оператор выставляет свет на несколько как бы статичных фаз.

В кинематографе 60–80-х гг. такой композиционный тип кадра был довольно распространен, хотя не так, как плавные панорамы (о них речь пойдет во второй статье). При статичной камере и движении внутри, основное внимание уделялось фону и созданию необходимой атмосферы вокруг героев. При этом выбиралась наиболее выгодная точка в плане композиции.

У оператора при статичной камере есть возможность зонально изменять яркость изображения, при помощи специальных светофильтров, например, сбавить яркость неба или снега. При движении камеры такие фильтры применяются крайне редко, поскольку становятся заметны, и непроизвольно выдают камеру.

Приведу пример использования статичной композиции с движением внутри на кадрах из

\* Статья 1 опубликована в журнале «Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова». – 2009. – №1.

кинокартины «Несколько дней из жизни Обломова» Н. Михалкова (оператор П. Лебешева). Эти кадры идут в сцене, когда Илья Ильич Обломов (О. Табаков) ждет Ольгу Ильинскую (Е. Соловей) сначала в беседке, а затем в березовой роще. Чтобы точнее передать смысл сцены приведу точный закадровый авторский текст, который сопровождает разбираемые кадры. «Ольга назначила Обломову сойтись в беседке, чтобы идти гулять, но что-то опаздывала. Ему не терпелось показать ей давешний пейзаж, уже без куста, так ей мешавшего. Но ее все не было. Он ждал. Наполнявшая его радость куда-то уходила.

Природа жила деятельной жизнью. Вокруг кипела невидимая мелкая работа, а все, казалось, лежит в торжественном покое. Между тем в траве все двигалось, ползло, суеилось. Вон муравьи бегут в разные стороны так хлопотливо и суеливо, сталкиваются, разбегаются, торопятся. ... «Какая тут возня», — думал Обломов, вслушиваясь в мелкий шум природы. Снаружи все так тихо, покойно».

В начале этой сцены мы видим Обломова, его крупный план, когда он вглядывается и с нетерпением ждет Ольгу, затем — пейзаж без куста. А дальше идут три статичных кадра, о которых хотелось бы поговорить отдельно. Все три сняты с одной точки, и имеют одинаковую композицию, но сняты они в разное время, с разницей примерно в сорок минут, судя по солнечным пятнам, передвигающимся по траве. Все три кадра соединены при помощи наплыва, чтобы сгладить монтажный стык и сделать более наглядным временное изменение.

В первом кадре мы видим, как Илья Ильич входит в кадр и садится на траву на общем плане. Перед ним березовая роща, которая красиво просвечивается солнцем. Он сидит на густой летней траве и смотрит перед собой. Во втором кадре, композиция остается прежней, только несколько поменялся солнечный рисунок, поскольку прошел небольшой промежуток времени. Илья Ильич уже более комфортно расположился в кадре, он полулежит, опершись на локоть левой руки. А трава сильнее колеблется по переднему плану. На этом кадре уже идет закадровый текст: «в траве все двигалось...». В третьем кадре солнце сместилось еще сильнее, а Илья Ильич уже полностью лежит, и лишь колеблющаяся трава несколько оживляет этот кадр.

Благодаря статичной камере авторам удалось в одном, по сути, не меняющемся кадре, показать

временную протяженность — за счет движения солнца, позы Обломова и разницы в динамике качания травы. Драматургически это оправдано: Обломов ждет Ольгу, и время для него идет долго, оно почти стоит, замедляется повествование, камера в свою очередь статична. Но жизнь не останавливается. Вокруг Обломова все живет своей жизнью. Об этом прямо говорится в авторском тексте. И, возможно, ключевой фразой, для понимания смысла этого кадра является: «Вокруг кипела невидимая мелкая работа, а все, казалось, лежит в торжественном покое». Она как бы оправдывает использование статичной камеры, при съемке данного пейзажа, на фоне которого расположился Обломов, и только небольшое колебание травы создает нужную, незаметную динамику.

Если обратить внимание на живописный фон вокруг Обломова, то можно вспомнить схожий мотив, часто привлекавший русских пейзажистов, ср. у И. Левитана («Березовая роща»), у А. Куинджи (одноименная картина). В работах импрессионистов можно найти схожие мотивы берез, освещенных солнечными пятнами, пробивающимися сквозь листву.

*Динамичная камера и статичный объект.* Этот композиционный тип кадра организован соединением внешней динамики и внутренней статики, когда камера панорамирует по неподвижному объекту, что характерно именно для кинематографа. В живописи подобный эффект трудно достигим, поскольку картина, рассчитана на одну точку зрения, взгляд под определенным углом, как правило, под 90 градусов к плоскости холста.

В кино же панорама камерой по объекту проходит довольно быстро, что выглядит естественно для зрителя. Хотя иногда встречаются очень длинные кадры-планы, или даже кадры-сцены, когда весь фильм снят несколькими длинными кусками, как, например, «Русский ковчег» А. Сокурова.

Живопись рассчитана на более длительное рассматривание, которое зачастую подразумевает сложный анализ картины, а не только созерцание. А в кино, как правило, используются не очень длинные по времени панорамы, и поэтому композиция в них носит несколько упрощенный характер, она не перегружена деталями, чтобы зритель смог за короткое время идентифицировать объекты, находящиеся перед ним, а главное — понять их образную и смысловую нагрузку.

Композиция кадра, когда камера панорамирует по статичному объекту, осуществляется по сле-

дующему принципу: весь объект делится на несколько частей, по которым будет проходить панорама. Наиболее важные из них – это конец и начало панорамы, по композиции – это две завершённые картины, поскольку они точно выверены и статичны. В этих двух ключевых точках панорамы композиционное построение идет по законам изобразительного искусства.

При съемке простой панорамы по неподвижному объекту непосредственно снимаемый объект начинает напоминать живописную картину, поскольку, во-первых, он статичен, и, во-вторых, его объем иллюзорен (мы видим его на плоскости двухмерного экрана), возникает ощущение, что камера панорамирует по картине. Такой прием зачастую используется, когда берется некое произведение искусства и камера делает по нему панораму, например, в творчестве А. Тарковского – по «Троице» Андрея Рублева («Андрей Рублев») и панорама по картине «Охотники на снегу» Питера Брейгеля в «Солярисе»<sup>1</sup>.

Такой кинематографический прием применяется и при анализе живописи<sup>2</sup>. Технику кинематографического анализа живописного полотна можно представить следующим образом: из непрозрачного материала вырезается прямоугольник, а в нем – окно; если эту непропорциональную раму начать водить по холсту, то получится подобие кинематографической панорамы, которая должна будет иметь логический конец и начало. А автору панорамы придется логически осмыслить все движение от начала и до конца. Возникнет некая монтажная цепочка, объединенная идеей сохранения и передачи целостного образа при помощи панорамы, которая становится, по сути, особой формой повествования. Наиболее простой способ анализа состоит в движении от конкретных структурных элементов к общему композиционному механизму – индуктивное исследование<sup>3</sup>.

С конца 50-х годов в отечественном кинематографе начинает возникать новая стилистика повествования: камера становится все более активной и подвижной, и как следствие кадр удлиняется, а монтажные стыки делаются все менее заметными. Например, в такой стилистике работает А. Тарковский, который открыто противопоставлял свой метод, монтажному построению С. Эйзенштейна. Стилистика живописного кинематографа чаще использует плавную панораму камерой, чем просто статичный кадр. Поэтому

примеров использования панорамы по статичным объектам достаточно много. Их много в экранизациях и произведениях по мотивам русской классической литературы: «Степь» С. Бондарчука (оператор Л. Калашников), «Дворянское гнездо» А. Кончаловского (оператор Г. Рерберг), «Несколько дней из жизни Обломова» Н. Михалкова (оператор П. Лебешев) и др. В такой технике снимаются многочисленные лирические пейзажи, которые, несомненно, были навеяны текстами И. Тургенева, И. Гончарова, А. Чехова и перекликаются с прекрасными работами И. Левитана, В. Поленова, И. Репина.

Конечно, ни в одном, из упомянутых выше фильмов, нет прямого копирования картин художников второй половины XIX века, но несомненно, что авторы при съемках учитывали накопленный ранее пластический опыт. Операторы используют те же приемы, что и художники: уравнивают композицию, при помощи элементов пейзажа, тональных масс, цветовых пятен, притемняют передний план, используют тональную перспективу и т.д. Задача та же: создать у зрителя нужное, а точнее, правильное, настроение – для понимания или, скорее, ощущения данного фильма. В классической литературе автор сам точно указывал нужное состояние природы, для правильного понимания состояния героя или для передачи точной атмосферы, в которую должен погрузиться читатель во время чтения. Кинооператору при работе остается только точно перенести это авторское послание на экран.

За примером обратимся к кинокартине С. Бондарчука «Судьба человека», снятой по одноименному рассказу М. Шолохова (оператор В. Монахов). Этот фильм сделан достаточно близко к самому литературному источнику и обогащен рядом выразительных приемов, которые привнесли создатели фильма<sup>4</sup>.

В фильме «Судьба человека» сохранен шолоховский принцип повествования – рассказ в рассказе. И здесь хотелось бы подробнее остановиться на первой сцене, прологе, когда рассказчик встречает Андрея Соколова (С. Бондарчук) с приемным сыном и слушает его историю у переправы. В этой первой сцене авторы используют четыре неторопливых панорамы камеры по статичным или почти статичным объектам (имеется в виду река), чтобы таким неторопливым ритмом ввести зрителя в само повествование. Темп, который задан М. Шолоховым, оправдан тем, что

на первый взгляд у переправы случайно встретились три человека, и им нужно занять два часа времени, пока не придет лодка, и спешить им вроде бы некуда. И поэтому сначала идет плавное движение камеры по пейзажу. Вот как это дано в тексте у М. Шолохова: «Первая послевоенная весна была на Верхнем дону на редкость дружная и напористая. ...Небольшая, местами пересохшая летом речушка против хутора Моховского в заболоченной, поросшей ольхами пойме разлилась на целый километр. ...Был полдень. Солнце светило горячо. Как в мае. ...Это был первый после зимы по-настоящему теплый день. Хорошо было сидеть на плетне вот так, одному, целиком покаясь тишине и одиночеству, и, сняв с головы старую солдатскую ушанку, ...бездумно следить за проплывающими в блеклой синеве белыми, грудастыми облаками.

Вскоре я увидел, как из-за крайних дворов хутора вышел на дорогу мужчина. Он вел за руку маленького мальчика, судя по росту – лет пяти-шести, не больше».

С. Бондарчук кинематографически передает этот фрагмент при помощи нескольких плавных панорам, а перед фильмом дает текст: «Шла первая послевоенная весна».

Первый кадр – это круговая панорама на 360° с верхней точки с операторского крана. Панорама начинается с перепутья большого количества дорог, которые идут в разные стороны, причудливо переплетаясь меж собой, и расходятся в разные стороны. Дальше камера панорамирует, и мы видим несколько глинобитных изб, огород, сад с деревьями, которые только начинают покрываться молодой листвой. Затем камера показывает нам бескрайние поля, которые только освободились от снега. И в конце панорамы мы снова выходим на начальную точку с перепутьем дорог, но по ней уже идут мужчина с маленьким мальчиком. Затем камера опускается ниже, изменяется перспектива фона, а герои подходят ближе к камере и становятся смысловым центром композиции. При помощи этого движения камеры вниз смысловой и пластический акценты переходят на героев, уходя от пейзажа. Это достаточно длинный по метражу кадр состоит из двух частей: панорама на 360°, и движения камеры к героям. Круговая панорама довольно точно и адресно совпадает с шолоховской прозой, эта неторопливая панорама заменяет собой авторское описание, сделанное в рассказе. Камера слов-

но создает «картину» первой послевоенной весны на Дону.

Если проводить здесь параллель с изобразительным искусством, то в нем невозможен такой прием, как панорамирование с изменением границ картины. Но есть одна близкая аналогия – это вытянутая по горизонтали композиция, то есть когда картина имеет такие пропорции, что ее размеры по горизонтали намного превышают размеры по вертикали. Встречаются в живописи и круговые панорамы (имеется в виду статичное изображение, расположенное по кругу) это, например, росписи в куполах, на колоннах или росписи внутри помещений, а также специальные историко-культурные сооружения, такие, как Бородинская панорама в Москве, Севастопольская панорама. Эти эффекты являются результатом соединения плоскостной живописи и архитектуры, когда влияние последней оказывается доминирующим, поскольку живопись здесь подчинена пространственной организации объекта. Изобразительное искусство отходит здесь от привычной работы с плоскостью, зритель, рассматривая такие статичные панорамы на стенах, сам становится как бы камерой, панорамируя своим взглядом по живописной плоскости. Подобный эффект достигается и при рассмотрении большой картины с близкого расстояния.

В разбираемом кадре из «Судьбы человека», началом панорамы служит перепутье дорог. Думаю, авторы фильма выбрали такое начало не случайно: поскольку, такой сложный перекресток ассоциируется с образом всей судьбы Андрея Соколова, который постоянно во время своей жизни оказывается на таком перепутье. Завершается панорама акцентом на Андрее Соколове и его приемном сыне Ванюше, которые возникли на фоне пейзажа как бы внезапно. Поскольку их нет в первом кадре круговой панорамы, хотя они должны там быть, так как границы кадра очень общие, и герои просто не могли успеть показаться в конце круговой панорамы, они идут слишком медленно, чтобы преодолеть за столь короткое время (круговой панорамы), такой длинный путь от границ кадра. Авторы используют прием, когда герои внезапно появляются в кадре как бы ниоткуда. Формально этот прием можно представить как разбиение на две части: первая – панорама по пейзажу, вторая – подход героев и опускание камеры при помощи крана на героев.

В первой сцене фильма «Судьба человека» есть еще несколько панорам по статичному объекту, и все они заложены в шолоховском тексте. И выбор авторами фильма такого типа композиции не случаен, они даже усиливают тот эффект, когда один кадр переходит в другой при помощи наплыва, и на экране получается эффект перетекания одного образа в другой. Так мы видим небо с облаками, чистое послевоенное небо, затем наплыв, и камера уже показывает реку, широкую, разлившуюся весной и смывающую остатки зимы. Но С. Бондарчук усиливает этот эффект, и в конце панорамы (в ее ключевой точке) ставит цветущую ветку, символ весны и обновления, на этой ветке дается и музыкальный акцент.

*Движущаяся камера и движущийся объект.* Композиция кадра, когда камера находится в движении и снимаемый объект также находится в движении, наиболее сложна по организации, но и наиболее кинематографична. При работе с композицией такого типа полностью раскрываются возможности кинематографа. К тому же такие кадры наиболее естественно воспринимаются зрителем, поскольку они наиболее точно соответствуют человеческому восприятию. А. Головин так писал по этому поводу: «Самым замечательным свойством кинокамеры как изобразительного инструмента оказалась возможность показывать на экране не только то, что видит человек, но и то, как он это видит. Кинокамера может воспроизводить иллюзию «всматривания» – если снимать предмет, например, трансфокатором, иллюзию «прослеживания взглядом» – если снимать предмет динамической панорамой, и т.д.»<sup>5</sup>.

Сложная композиция кадра, соединяющая внешнее и внутреннее движение, хотя и является достижением только кинематографа, строится по уже разработанному в изобразительном искусстве закону. Когда разрабатывается сложное движение камеры, оно непременно дифференцируется, во времени и пространстве, то есть для каждой точки камеры: для ключевых позиций камеры выстраивается отдельная, наиболее выигрышная композиция; все участники сложной сцены ориентируются строго по камере, от движения камеры зависят и их движения. И вся сложная панорама складывается из таких микроэпизодов, или кадров, при построении которых используются все те же приемы, что использует художник при написании картины. А при просмотре взгляд зрителя, зачастую непроизвольно, выхватывает

эти кадры из общей панорамы камеры, затем они собираются в общую цепочку, из которой возникает определенный образ или эмоция<sup>6</sup>.

Рассмотрим несколько кадров из фильма «Андрей Рублев» А. Тарковского (оператор В. Юсов) – из последней новеллы этого фильма – новеллы «Колокол». Следует отметить, что А. Тарковский любил снимать длинными кусками – длинные сложные панорамы, в которые собирались небольшие микроэпизоды. И кадр с такой сложной композицией и движением начинал напоминать плавное повествование, как бы с нескольких точек зрения на одно событие.

Обратимся к сцене поднятия колокола в «Андрее Рублеве». Вся она снята при помощи трех длинных панорам и одного статичного кадра, когда из-под земли появляется колокол. Остановимся только на двух первых панорамах. Первая – на горизонте виден город, из которого движутся толпы народу, чтобы посмотреть на новый колокол. Камера стоит на холме, где будет поднят колокол. Вниз, от этого места, по направлению к реке и городу спускаются канаты, по которым и будет спущен новый колокол. Это начало панорамы, первая ее точка, в которой символически показана связь города и колокола – при помощи канатов и толп людей, которые поднимаются на холм. Дальше камера начинает движение, следуя за толпами людей (на лошадях и пешком идущих на холм), затем показываются строительные леса, при помощи которых будет поднят колокол, на лесах много рабочих, которые вяжут веревки и укрепляют стропила. Затем камера панорамирует вниз, и мы видим сам колокол с верхней точки, на нем также столпилось несколько человек, привязывающих толстые канаты для подъема. Сам колокол находится еще в полумраке под землей, и вот-вот будет поднят.

Затем после монтажного шва идет вторая панорама: камера находится уже под землей рядом с виновником торжества, с молодым мастером Бориской (Н. Бурляев), который стоит рядом со своим творением – колоколом. Бориска стоит внизу в нерешительности, он не до конца уверен, что все получится, а для него цена неудачи будет очень велика. Он ходит рядом с колоколом в полной нерешительности, пока не приходит старый мастер. Бориска уходит. Камера начинает плавно подниматься вверх, сначала панорамируя по большому колоколу, затем поднимается на людей вяжущих канаты, проходит по лесам и выхо-

дит вверх на поверхность земли. Здесь мы уже видим Борису. Не возникает сомнения, что В. Юсов много раз проверил траекторию движения камеры, каждую отдельную фазу движения, и при этом интуитивно воспроизвел общие законы композиции, которые были разработаны задолго до кинематографа.

При помощи двух сложных панорам авторам фильма удалось рассказать практически два законченных эпизода, которые вплетены в сложную эпическую структуру фильма: в первой панораме – рассказ о людях из города, которые пришли посмотреть на колокол, вторая – о том, как Бориска смог преодолеть в себе сомнения и дал команду поднимать его колокол. Камера в данном случае выступила в роли автора-повествователя или рассказчика, создав при помощи нескольких сложных панорам целый рассказ о поднятии колокола. В данном случае авторам удалось, используя движение камеры создать кинематографическое повествование.

Хотя в приведенном выше примере из «Андрея Рублева» стилистика кадра больше совпадает с литературой, чем с живописью, настолько кадры фактурные и описательные в своей основе, а движение камеры и актеров настолько сложное, что провести аналогии с изобразительным искусством достаточно сложно, однако сам уровень пластического мастерства оператора В. Юсова невольно приближает изображение «Андрея Рублева» к высоким образцам изобразительного искусства, и выражается это скорее не в сложной организации композиции кадра, а в работе с деталями. Насколько все точно подобрано и разработано, что складывается в целостную изобразительную структуру фильма.

Подводя итоги, следует отметить, что, в отличие от кинорежиссера, который может принимать или не принимать эстетику изобразительного искусства, оператор значительно обогащает свое творчество, осваивая кинематографические приемы живописной изобразительности. Речь шла не о слепом копировании, как это было на ранних стадиях развития кинематографа, а об осмысленном, использовании законов композиции. Не случайно, в данной статье был выбран принцип типологизации кадров в зависимости от наличия/отсутствия движения камеры, поскольку именно на стыке движения в кино и хорошо разработанных законов живописи, возникает новая кинокомпозиция, законы которой активно разра-

батываются в операторской практике. Когда кинооператор работает в изобразительной манере, которая своими традициями уходит в классическое искусство, то кинокомпозиция становится сложной структурой, состоящей из дискретных фрагментов-картин, построенных по законам изобразительного искусства и размещенных оператором в пространстве, а при движении камеры или изменении мизансцены еще и во времени.

Отличительной чертой кинокомпозиции является движение, с одной стороны, пленки в аппарате, с другой стороны – камеры. Это движение помогает разворачиваться кинокомпозиции не только в пространстве, но и во времени, что для живописи невозможно, поскольку она существует лишь в настоящем<sup>1</sup>. Это внешне непреодолимое противоречие разрешается в творческой работе оператора, который, организуя пространство в кадре, поступает точно так же, как живописец: он разбивает пространство на статические фрагменты и прорабатывает их. При работе со сложной панорамой оператор собирает ее из отдельных фрагментов. Оператор выставляет свет в пространстве, по которому будет двигаться актер, и это будут дискретные световые картины, с наиболее важными ключевыми точками.

Были рассмотрены четыре типа композиции кадра, начиная с самого простого: статичная камера и статичный объект, то есть, по сути, это та же живопись, но на пленке, и с одной важной оговоркой, что это только одна монтажная единица, которая стыкуется с другими кадрами. Далее в статье были проанализированы более сложные в плане движения типы композиций, т.е. те которые, на первый взгляд, все более и более отдаляются от изобразительного искусства и приближаются к раскрытию потенциала кинематографа, однако и в них остается возможность использования живописной изобразительности. И как наиболее кинематографичный тип кинокомпозиции – камера в движении, и объект в движении: он в наибольшей степени раскрывает возможности кинематографа в передаче иллюзии движения на экране, так как максимально соответствует человеческому восприятию.

### Примечания

<sup>1</sup> Работавший с Тарковским М. Ромадин писал об особом отношении Тарковского к живописи: «В каждом фильме Тарковского есть эпизод с присутствием живописи, с помощью кото-

рой выражается идея всего фильма. В «Ивановом детстве» это «Апокалипсис» Дюрера, в «Андрее Рублеве» – иконы и фрески самого Рублева, единственный эпизод в цвете. В «Солярисе» – картина Брейгеля, в «Ностальгии» – картина Пьеро дела Франческо. В последнем его фильме, «Жертвоприношение», – картина Леонардо и русские иконы» [9, с. 20].

<sup>2</sup> Художник М.Н. Ромадин в своей книге «Хаммер» пишет о том, что А. Тарковский и его друзья придумали игру на узнавание картины по маленькому фрагменту, при этом использовался лист бумаги с вырезанным в нем квадратом [9, с. 17].

<sup>3</sup> Можно провести аналогию с тем, как рассматривал живописную композицию С. Эйзенштейн, интерпретируя портрет М.Н. Ермоловой.

<sup>4</sup> За особую киновыразительность С. Бондарчук (как режиссер и исполнитель главной роли) и В. Монахов (как оператор этого фильма) в 1960 г. были удостоены Ленинской премии, а сам фильм был отмечен рядом престижных наград.

<sup>5</sup> Головня А.Д. Мастерство кинооператора. – М.: Искусство, 1995. – С. 66.

<sup>6</sup> В отечественном кинематографе сложные динамичные панорамы с движением внутри начали активно разрабатываться с середины 50-х годов, с появлением более легких и мобильных камер. Здесь необходимо вспомнить творчество кинооператора С.П. Урусевского, который разрабатывал сложнейшие виды движения камеры и при этом добивался необычайной выразительности материала в картинах «Летят журавли» и «Я – Куба».

<sup>7</sup> «Во всяком искусстве, связанном со зрением и иконическими знаками, художественное время возможно лишь одно – настоящее» [6, с. 349].

#### Библиографический список

1. Головня А. Мастерство кинооператора. – М.: Искусство, 1995.
2. Даниэль С. Искусство видеть. – СПб.: Амфора, 2006.
3. Делез Ж. Кино. – М.: Ad Marginem, 2004.
4. Из истории французской киномысли. – М.: Искусство, 1988.
5. Кузнецова А.В. Переменчивые связи (О взаимодействии кино и изобразительных искусств) // Кино и современная культура. – Л., 1988.
6. Лотман Ю.М. Борьба со временем // Об искусстве. – СПб.: Искусство, 2000.
7. Полегаева Е.Р. Развитие экранного языка и его взаимодействие с классическими искусствами. – М.: ВГИК.
8. Ренуар Ж. Статьи. Интервью. Воспоминания. Сценарий. – М.: Искусство, 1972.
9. Ромадин М.Н. Хаммер. – М.: Гелеос, 2004.
10. Садуль Ж. Всеобщая история кино. Т. 2. – М.: Искусство, 1982.
11. Чахирьян Г.П. Изобразительный мир экрана. – М.: Искусство, 1977.
12. Эйзенштейн С.М. Избранные произведения. – М.: Искусство, 1964.
13. Эйзенштейн С.М. Монтаж. – М., 2000.
14. Ямпольский М. Видимый мир. Очерки ранней кинофеноменологии. – М., 1993.

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ  
В АСПЕКТЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*В данной статье рассматривается роль музейного художника в создании образности музейной экспозиции при синтезе художественного и психолого-педагогического подходов. Прослеживаются вопросы концепции экспозиции, художественного проектирования. В качестве примера рассматриваются музеи Костромского государственного технологического университета, в создании которых участвовал автор статьи.*

**Ключевые слова:** музейный художник, художественное проектирование, экспозиция, концепция, образность.

Для того чтобы облегчить процесс общения посетителя с экспонатами, сделать его более результативным и плодотворным в создании экспозиции участвуют не только ученые, но и художники, которые приносят в музей образное начало, художественно интерпретируя содержание экспозиции. Однако музейный художник, с одной стороны, в экспозиции должен максимально точно отобразить процессы и явления, протекающие в природе и обществе, и при этом говорить образным и эмоциональным языком, грамотно и творчески использовать различные архитектурно-художественные средства. С другой стороны, художник должен рассматривать музей и как образовательную систему, которая демократична, лишена жестких схем и распространяется буквально на все группы общества. Таким образом, для построения музейной экспозиции художник должен знать не только экспозиционный и выставочный дизайн, но и учитывать, что музей может воспитывать музейными средствами и что музей играет значительную роль в образовательном процессе.

Музейная педагогика, ориентированная в своей основе на подрастающее поколение, представляя собой, область научно-практической деятельности современного музея, помогает музеям различных профилей в реализации культурно-образовательных программ для формирования художественного вкуса, визуальной культуры, коммуникативных способностей, умений оценивать предметы музейного значения.

Художественное проектирование широко использует данные психологии и педагогики, разработки в области музейной педагогики, учитывает совокупность целого ряда факторов, влияющих на процесс восприятия и на способность

человека усваивать определенное количество информации.

В их числе такие немаловажные данные, как оптимальная высота экспозиционного пояса, угол наклона витрин, наиболее удобный для осмотра выставленных в ней экспонатов, количество материалов, одновременно и с одной позиции попадающих в поле зрения человека, объем информации, которую способен усвоить человек за полтора – два часа пребывания в экспозиционных залах. Значимость приобретает также цветовое и световое решение экспозиционного ансамбля. Художник должен стремиться к тому, чтобы различными способами концентрировать внимание зрителя и поддерживать в нем интерес на всем протяжении осмотра экспозиции, уметь вовремя снять эмоциональную перегрузку.

Художественное проектирование экспозиции является особым видом музейной деятельности, которая требует не только определенных навыков, но и серьезного опыта музейной работы, умения языком музейного предмета рассказать об ушедших эпохах, увидеть само Время и донести с помощью сохранившихся предметов свое понимание посетителю экспозиции. Построить предметный ряд в соответствии с методикой и создать проект музейной экспозиции – понятия далеко не равнозначные. Вопрос концепции экспозиции является важнейшим этапом проектирования. Значение концепции трудно переоценить на этапе планирования организационных, финансовых и технических мероприятий управляемого процесса перехода от идеи к реализованному проекту в условиях влияния на него факторов «неопределенности». К сожалению, авторские коллективы, руководствуясь буквально пониманием латинского *conceptio*, т.е. «представ-



ление, определенный способ понимания, трактовки каких либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея, ведущий замысел» – недооценивают важность этого начального этапа работы, сводя концепцию экспозиции к простому заданию на проектирование.

Приступая к созданию концепции, где художественное проектирование часть этого процесса, экспозиционер встает перед выбором методики для решения главных задач – познания вопроса и адекватного его отражения в заданном экспозиционном пространстве через музейные предметы и образы. В центре его деятельности всегда стоит научное познание. В работе, как правило, используются общенаучные методы познания – наблюдение, моделирование; методы логического мышления – анализ, абстрагирование, обобщение, дедукция, методы философии, специально-научные и др. Все более широкое применение находят игровые методы. При этом игра подразумевается не в своем утилитарном и прагматическом смысле, а как путь понимания через игру особой связи между миром и человеком. Однако выбор метода – это только способ действия, но кроме этого, как правило, при создании экспозиции руководствуются всем тем, что надо знать, чтобы в каждом индивидуальном случае действовать целесообразно и эффективно.

Другой момент, связанный с подачей материалов в экспозиции – это привнесение в структуру музейной экспозиции «знаков» из других художественных языков, другими словами, «театрализация» музея. В музеях разного профиля используются игровые приемы, характерные для зрелищных видов искусства, в том числе театра. Это введение в экспозицию костюмированных персонажей, использование обучающих игр (например, в музее ремесел), или представление ритуалов (в музее этнографии), музыкальное, шумовое, световое и сенсорное сопровождение экспозиции. Так, например, в художественных музеях распространен прием «экспоната в фокусе». Экспозицию встраивают так, чтобы внимание посетителя было направлено на определенное произведение искусства. Желаемого результата можно добиться разными способами, например, если выставить картины в ярком свете в тяжелых золоченых рамах на фоне темного, поглощающего свет плюша, или же, наоборот, убрать рамы и осветить белые стены даже сильнее, чем сами картины. Несмотря на то, что в та-

ких случаях экспозиционный ряд создает иллюзию бессистемной аранжировки, он, на самом деле тщательно продуман по законам эстетического восприятия.

Очевидно, что способ подачи материалов серьезно отличается в зависимости от профиля музея, его экспозиционных традиций. Так музеи, представляющие произведения искусства, как правило, более консервативны, чем литературные, театральные или краеведческие музеи (чем более уникален с точки зрения своих художественных свойств музейный предмет, тем он меньше нуждается в «театрализованном» показе). Однако если попытаться обобщить опыт экспозиционной деятельности музеев разного профиля, выяснится, что обращение к музыкальному или шумовому сопровождению, реконструкции нематериальных форм культурного наследия являются распространенным явлением и уже не столько подчеркивают правило «одномерности» музея (т.е. обращенности исключительно к зрительному восприятию), сколько его опровергают.

Известный американский дизайнер Лерри Клеин неоднократно подчеркивает, что информационное содержание экспозиции – это совмещение и взаимодополнение образных и эстетических целей, поскольку у некоторых людей, для успешного обучения, необходимо стимулировать интерес к общечеловеческому опыту [3, р. 8–64]. Однако следует учитывать и то, что посетители, как правило, с явной симпатией и интересом относятся к нетрадиционной подаче материала.

Образность в музейной экспозиции возникает тогда, когда в созданной художником эстетической среде в результате сопоставления различных экспонатов, взаимно дополняющих друг друга, возникает новая информация, новые знания о процессах и явлениях. В сознании посетителей образ создается не только на основе цепочки зрительских ассоциаций, в механизме его формирования участвуют также знание и размышление, а при ознакомлении с экспозицией включаются практически все познавательные способности человека. Конечно, восприятие экспозиции в значительной степени зависит и от индивидуальных особенностей посетителя, поскольку идеи и образы, выраженные предметами, всегда воспринимаются сквозь призму внутреннего мира личности.

Методическое осмысление многолетнего практического опыта дает основание утверждать, что соавторство творческой проект-группы не-

обходимо начинать еще на этапе обсуждения замысла концепции экспозиции. Можно говорить о структуре художественного проектирования как синтезе художественной и психолого-педагогической программ:

- комплексное использование выразительности искусства и технических средств, представленных уже в проекте построения залов;

- органический синтез документального и художественного материала;

- учет и реальную возможность удовлетворения разнообразных интересов аудитории в условиях экспозиции;

- многоплановость экспозиции.

Педагогическая ценность данной структуры заключается в единстве и цельности организации документального и художественного материала.

В качестве примера можно рассмотреть музей Костромского государственного технологического университета (Мемориальный центр боевой и трудовой славы, Музей истории КГТУ и Музей спорта КГТУ), создаваемые с 2005–2008 гг. в соавторстве с проект-группой. Комплексное решение обусловлено логикой как отдельно взятого музея, так всех вышеперечисленных в целом, в понимании не только музея образовательного учреждения, но и художественного образа экспозиции. Рассматривая соотношение выразительных средств экспозиции и специальных методов активизации посетителей, можно говорить о трансформации информационно-коммуникационной системы в коммуникационно-художественную. Это проявляется прежде всего в том, что, с одной стороны, экспозиционер (художник) должен помочь посетителю овладеть всей полнотой содержания экспозиции. С другой сторо-

ны, неординарное построение музейных экспозиций позволяет проводить работу, как со студенческой аудиторией, так и абитуриентами и взрослой аудиторией.

Уникальность и неординарность музеев КГТУ можно обозначить в нескольких аспектах:

1. Созданная образность в музейных экспозициях не противоречит функциональному значению музеев, являющихся музеями образовательного учреждения.

2. Логическая связь, которая обусловлена не только общей концепцией, но и взаимодополнением и не повторением друг друга.

3. Выбор помещений для музейных экспозиций (учебные аудитории КГТУ).

4. Использование современных технологий и материалов, компьютерного дизайна.

Таким образом, современная концепция музея, и в частности художественное решение, дизайн-проект, это не только зрелищность, художественная образность, авторский подход экспозиционера к интерпретации символического языка, присущего экспонатам и экспозиционным комплексам, но и понимание цели, темы, общей концепции экспозиции, возможность реализации специальных программ работы с посетителем, использование разработок музейной педагогики.

#### Библиографический список

1. Юренева Т.Ю. Музей как социокультурный институт. Музееведение. – М., 2003. – 560 с.
2. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей. – М., 2001. – 224 с.
3. Larry Klein. Exhibits: Planning and Design. – N.Y., 1986. – 252 p.

А.Н. Шикина

## ОТРАЖЕНИЕ СУБЪЕКТИВНО-ЛИРИЧЕСКОГО МИРООЩУЩЕНИЯ В СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МУЗЫКИ РОМАНТИКОВ

*В статье раскрываются особенности отражения субъективно-лирического мироощущения в музыкальном стиле романтиков.*

**Ключевые слова:** мироощущение, стиль, стилевые признаки.

Субъективно-лирическое мироощущение романтиков выразилось в особой лирической интонации, проявившейся в передаче душевных переживаний, воспроизведении глубин человеческого духа, в «исповедальности», которая охватывает широкий круг явлений (мечта, любовь, томление, переживание героем окружающей природы, разочарование, меланхолия, душевная драма). Лирическое мировосприятие нашло отражение в стилевых особенностях музыки: в индивидуализации интонационной сферы романтической мелодии, дифференцированности голосов фактуры, в особенностях формобразования и в жанровой сфере.

**Мелодия.** Мелодия, принадлежа к числу ведущих по своей значимости стилевых признаков, является важнейшим индивидуализирующим стилевым элементом, гибким и максимально подвижным, тонко реагирующим на мироощущение. Организация художественного мира с лирическим героем в центре оказалась близкой исповедальной культуре романтизма. Лиризация мелодии становится характерным признаком мелодического стиля романтиков. Мелодическая линия отличается протяжённостью и всё более вытесняет общие формы движения. Мелодия «широкого дыхания» с типичным для лирической музыки высотно-волновым типом развития тяготеет к свободному развёртыванию, словно устремляясь к бесконечности и противясь внешнему ограничению. Специфические отличия мелодии начинаются уже с тона. Медушевский замечает: «Лирический тон – это песнь души. Не случайно вибрато как знак душевности открывает именно эпоха романтизма. В романтическом вибрато – трепетность и нетерпение души... Она то и стремится продолжить себя за пределы звука, образовать широкую линию восхождения. Напевности тона отвечает напевность всей мелодии» [2, с. 61]. Доминирующий штрих напевной мелодии – legato, которое стало «вязким», плотным, «наполненным густотой романтических томлений».

Для позднего романтизма особенно типично сочетание культуры чувств с рефлексией, непосредственной эмоциональной реакции с глубокими размышлениями. Возрастает интонационная насыщенность линии, увеличивается её «событийность», мелодизируется фактура. Характерно длительное развёртывание музыкальной мысли. Эмоциональность, лирическая насыщенность мелодики влияет и на её структуру. Она теряет уравновешенную закруглённость, становится более расплывчатой, менее завершённой. Это касается мелодии кантиленного (песенного) типа.

В романтической мелодии преобладают интонации, выражающие эффекты неопределённости, неуловимого, зыбкого настроения. Наиболее распространённый случай – интонации «вопроса» (вступление к «Вольному стрелку» Вебера, к «Тристану и Изольде» Вагнера, к «Прелюдиям» Листа, к симфонии ре минор Франка, а также пьесы Шумана, Шопена, Листа и др.).

Субъективно-лирическому настроению романтической музыки соответствовала и другая особенность интонационной сферы романтиков – близость мелодии к интонациям *поэтической* речи, придающая ей особую гибкость и детализированность. Такое явление стало наиболее типичным для позднеромантического мелоса (Лист, Брамс, Вагнер, Брукнер, Малер, Р. Штраус). Именно мелодия, наиболее близкая слову, исповеди, автопортрету, обладает способностью формировать целостные высказывания. Ориентация на речь порождает ритмическую иррегулярность, аperiodичность, большую длительность мелодического развёртывания и интонационную разноразмерность. В мелодике формируется особый тип высказывания – интонация «от первого лица». Иногда возникает ораторская интонация, которая проявляется в особом акцентировании высказывания в целом или отдельных его мотивов («музыкальных слов»).

Кульминацией развития такой тенденции сближения мелодии с речью (поэтической или ораторской) явилась «бесконечная мелодия» Вагнера.

ра. Несмотря на то, что не все композиторы восприняли вагнеровский принцип структуры музыкальной ткани, в целом сближение вокальной музыки с интонированием поэтической речи становится характерным явлением XIX века, особенно в камерной музыке.

**Фактура.** Фактура как стилизованный элемент может содержать информацию о стиле эпохи, направлении, школы или о «почерке» композитора. Полнота лирического чувства романтиков расширила фактурный диапазон, насытила гармонию. Вместо альбертиевых басов, охватывающих небольшой объём звучности, – широкие фигурации на педали, оригинальные в каждом произведении.

Дифференцированность фактуры способна символизировать живописную изобразительность, сферу размышлений, динамику многомерного человеческого сознания. В произведениях романтиков инструментальное сопровождение трактуется как психологический подтекст к мелодии (в нём заключены эмоциональные оттенки и общая поэтическая атмосфера), появляются два относительно самостоятельных плана – мелодический и гармонический (песни Шуберта, Шумана), что приводит к ослаблению классического единства разных элементов музыкальной речи. Возникает новый тип свободной полимелодической фактуры вследствие хроматизации гармонии и максимальной выразительности отдельных аккордовых голосов, обретающих самостоятельность (Шопен, Лист, Брамс, Малер, Чайковский, Рахманинов).

Меняется сущность понятия «музыкальная тема». В «многоплановой» структуре темы, характерной для романтиков, наряду с мелодией гармонический, тембровый и фактурный «фон» играют равноценную роль, становясь важными составными элементами темы. Постепенно складывается новое явление – «фоновый тематизм».

Перемены в мелодическом, гармоническом, тембровом строе музыки способствовали возникновению новых принципов *формообразования*, что определило изменения и в *жанровой* сфере.

В музыкальном искусстве романтизма происходит радикальная перестановка по отношению к классицистским жанрам. Жанры, занимавшие подчиненное место в искусстве классицизма, выходят на первый план: миниатюра (песня-романс, одночастная фортепианная пьеса), концертная увертюра. Лирико-психологическая сфера

романтизма раньше всего отразилась в инструментальной и вокальной миниатюре. Из второстепенного жанра искусства миниатюра превратилась в один из ведущих жанров композиторского творчества.

Связанная с лирическим способом мировосприятия, фортепианная миниатюра выросла на основе импровизации, сохранив облик свободного эмоционального высказывания. Бытовой танец, на который опиралась фортепианная миниатюра, нашёл в ней высокое художественное воплощение. Вальсы, экспромты, музыкальные моменты Шуберта, мазурки, прелюдии полонезы, ноктюрны, вальсы Шопена – эта линия проходит через весь XIX век, вплоть до Листа, Брамса, Чайковского. Несмотря на импровизационность, свободу выражения эмоций, миниатюры в основном имеют законченную структуру, свои строгие принципы формообразования. Множество произведений в этом жанре воплощают «тончайшую духовную восприимчивость и глубину рефлексии романтиков», фортепианная миниатюра – «то зеркало, в котором отражаются существеннейшие черты романтического мироощущения...» [1, с. 3].

Возникает новый тип романтической сонаты. К примеру, главные темы сонат Шуберта насыщены лирической песенностью, а начало произведения напоминает лирическую исповедь. Лирический характер влияет на структуру сонатного *allegro*, определяя темповое своеобразие первых частей (вместо быстрого – умеренный темп) и отсутствие образного контраста между темами. Обе темы, главная и побочная, становятся носительницами лирического начала, взаимно дополняя друг друга, выявляя лишь различные стороны душевного состояния. Изменяются и приёмы развития: главным становится метод варьирования и вариантности, который иногда приводит к драматическому напряжению, но это драматизм переживания, а не действия, смягчённый общим характером музыки. Самобытный характер сонатного *allegro* определяет новую направленность всего произведения в целом. Один из примеров – Соната ля мажор оп. 120 Шуберта, где лирическое высказывание окрашивает все части произведения.

Новый тип лирической симфонии, созданный романтиками («Неоконченная симфония» Шуберта, «Шотландская» Мендельсона, Четвёртая Шумана и др.), меняет соотношение в сонатном

allegro образов действия и лирики: вместо господства главной темы устанавливается равнозначность образов главной и побочной тем, с перевесом последней. Иногда главная партия приобретает лирический характер. Характерным принципом развития в сонатной разработке становится вариационная трансформация тем.

Вместо театральной конфликтности, характерной для классицистской крупной формы, – лиризм высказывания, который проявился в тенденции к монотематизму и к непрерывности развития (исчезают расчленяющие паузы между частями). Монотематизм «соответствует» новой роли художественно-поэтического Я, «которое ... стало главной инстанцией в организации художественного мира» [2, с. 136]. Вариантно-монотематическое развитие в условиях сонатной формы раскрывает внутреннюю полифоничность человека, героя произведения в диалектике его устойчивых свойств и меняющихся состояний духа.

Таким образом, влияние лирического мироощущения романтиков на стилевые особенности музыки выразилось в протяжённости мелодической

линии, её гибкости, детализированности; в возникновении нового типа свободной полимелодической фактуры, способной передать внутреннюю полифоничность человека, борьбу его внутренних голосов. Лирико-психологическая сфера оказала влияние на жанровые предпочтения (тяготение к лирическим жанрам), на создание лирического типа музыкальной композиции, лирическую трактовку «старых» жанров (сонаты, симфонии, оперы), на преобладание вариационных методов развития, на стремление к непрерывности изложения. Новые тенденции развития отдельных средств постепенно привели к перестройке всей системы.

#### Библиографический список

1. *Зенкин К.В.* Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма. – М., 1997.
2. *Медушевский В.В.* Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993.
3. *Шелудякова О.Е.* Мелодика эпохи позднего романтизма: стилевые аспекты: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – М., 1996.

## ФЕНОМЕН ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ, КАК ПУСКОВОЙ МЕХАНИЗМ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

*В статье на основе опубликованных, но малоизвестных воспоминаний анализируется специфика патриотизма различных участников Белого движения. В ней исследуется понимание патриотизма участниками Белого движения.*

**Ключевые слова:** патриотизм, любовь к Родине, Отечество, Белое дело, Белое движение, белогвардейцы, контрреволюция, Гражданская война, Советы, Советская власть, противостояние, насилие, террор политическая власть, общественный кризис.

История гражданской войны никогда не принадлежала к числу тем, обойденных вниманием советских исследователей. В 1994 году в брошюре «Гражданская война: взгляд сквозь годы» Ю.А. Поляков предложил один из вариантов схемы периодизации гражданской войны. «Гражданская война в России, длившаяся с 1917 г. по 1922 г., была сложным, многоэтапным, многофазовым явлением — пишет Ю.А. Поляков. Развязывание, течение войны включает следующие фазы: насильственное свержение самодержавия... (февраль—март 1917 г.). Усиление социально-политического противостояния в обществе, неудача российской демократии в ее попытке установить гражданский мир, эскалация насилия (март—октябрь 1917 г.). Насильственное свержение Временного правительства, установление Советской власти в России, новый раскол общества, распространение вооруженной борьбы (октябрь 1917 г. — март 1918 г.). Дальнейшая эскалация насилия, террор с обеих сторон, локальные военные действия, формирование белых и красных вооруженных сил (март—июнь 1918 г.). Время ожесточенных сражений между массовыми регулярными войсками..., милитаризация экономики — время войны... в полном смысле этого слова (лето 1918 г. — конец 1920 г.). Постепенное, после завершения крупномасштабных военных операций, затухание гражданской войны, ее локализация и полное окончание (1921—1922 гг.)» [6, с. 37].

Из всех участников «круглого стола» только В.П. Наумов и В.И. Петров высказались в пользу традиционной периодизации. В.И. Петров предложил начинать освещение событий гражданс-

кой войны с похода Керенского — Краснова на Петроград [7, с. 103]. Казалось бы, разница в считанные дни, а то и часы, разделяющая захват власти большевиками и выступление Керенского, не играет существенной роли. Однако ответственность за первый шаг, ставший толчком к дальнейшей эскалации насилия в одном случае несут большевики, в другом — их противники.

За десять «перестроечных» и «постперестроечных» лет общественные настроения эволюционировали от недоверчивости к надеждам и от надежд к разочарованию. Все происходившее в стране крепило в массовом сознании убеждение в том, что политики не считаются с мнением народа. Характерное преломление это получило в историографии. На упоминавшемся заседании «круглого стола» в Институте российской истории диссонансом по отношению к сказанному другими участниками прозвучало выступление Г.З. Иоффе: «Вопреки распространенному мнению о том, что вектор борьбы шел снизу, было, скорее, наоборот... Гражданская война была результатом борьбы за власть, развязанной политическими структурами» [8, с. 103]. Эта мысль последовательно проводится и в других статьях этого же автора.

В 1995 г. Г.З. Иоффе году выпустил книгу под названием «Семнадцатый год: Ленин, Керенский, Корнилов». В аннотации к изданию указывается, что в книге «впервые предпринята попытка дать историю российских революций... через характеристику личностей и деятельности трех главных политических лидеров эпохи...» По сути же эта монография является «расширенным и дополненным» изданием выпущенной в 1989 году книги «“Белое дело”. Генерал Корнилов».

Из биографических произведений особого внимания заслуживает работа Л.А. Юзефовича о бароне Р.Ф. Унгерне. Человек в эпоху социальных катаклизмов – тема для российских историков новая и почти не разработанная. Связанные с ней вопросы обсуждались в 1994–1995 гг. на двух конференциях, проведенных Научным советом РАН «История революций в России», но исследовательских публикаций по этой проблеме немного. Статья В.М. Войнова является одной из первых работ по истории белого офицерства. Известно, что особенностью белого движения была его военная природа, активная роль армии в решении важнейших вопросов политической и государственной жизни. В статье на примере Сибири рассматривается состав белого офицерства, эволюция его политических симпатий, своеобразные проявления «белой» психологии.

Исторический альманах «Белая армия. Белое дело» выходит в Екатеринбурге с 1995 года, однако почти неизвестен не только широкому кругу историков, но и специалистам, изучающим различные аспекты Гражданской войны в России. Нужно выделить и вводные статьи, и комментарии к материалам о революции и Гражданской войне, помещенным в пяти томах альманаха «Русское прошлое». Следует отметить также, что в отличие от других подобных изданий «Русское прошлое» отбирает только те документы и воспоминания, которые никогда не публиковались ранее. Уже в первом томе альманаха были опубликованы записки петроградского градоначальника А.П. Балка, сенсационные воспоминания белогвардейского агента в Кремле – А.А. Бормана. За этим последовали уникальные публикации о белогвардейской контрразведке, об осведомительной организации «АЗБУКА», письма известных политических деятелей эпохи революции и гражданской войны. Отдельный том полностью состоит из материалов предоставленных парижским Обществом ревнителей русской истории.

Несомненный интерес для исследователей представляют и вышедшие три номера военно-исторического журнала «Новый часовой». Наряду с исследованиями и публикацией документов по военной истории России и СССР в журнале публикуются статьи и материалы по истории Гражданской войны.

Представляет интерес и круг публикаторов источников. Среди них преподаватели вузов, учителя, военнослужащие, журналисты, музейные

работники, инженеры, архивисты, коллекционеры, переводчики, студенты, историки-любители, художники, юристы. Изучая историю Белого движения в том или ином регионе, деятельность различных участников войны, они часто находят в архивах, в малодоступной печати документы, имеющие важное научное значение.

Нередко об особенностях белогвардейского патриотизма говорят совершенно неожиданные источники, опубликованные в альманахе. Так, в 1992–1993 годах в государственном архиве Хабаровского края с секретного хранения на открытое были переданы различные издания, вывезенные советскими архивистами в 1945 году из Харбина, известные исследователям как «эмигрантские фонды». Среди более, чем 800 изданий, включая газеты и журналы, была эмигрантская художественная литература – совершенно не изученные издания, к которым никто никогда не относился как к историческому источнику. Альманах «Белая армия. Белое дело» в 1997 году опубликовал обзор содержания этих фондов, подготовленный ведущим археографом Государственного архива Хабаровского края Н.А. Соловьевой, в котором автор довольно подробно остановился на исследовании содержания многих изданий. В частности, анализируется содержание поэтического сборника «Горные взлеты», выпущенного в Харбине в 1930 году. Одним из двух его авторов была поэтесса Марианна Колосова, стихи которой очень точно передают патриотические чувства человека, оторванного от Родины, но продолжавшего любить ее самозабвенно и искренне.

Удивительно, но очень похоже идеи патриотизма звучали в поэтическом творчестве другого белого эмигранта – в стихах Всеволода Никандровича Иванова (1888–1971). Еще в конце Гражданской войны в стихотворении «Трупы» он, описывая гибель своих товарищей-белогвардейцев, подметил: «И гибель их, как жизнь, казалась так проста». Для В.Н. Иванова, как и для многих его товарищей, патриотизм – это вооруженная борьба против Советской власти. Не случайно, Советская власть для него ни что иное, как сообщество «творцов новой жизни, хамов с низкими лбами» [5, с. 142].

Для белогвардейцев, а позже для эмигрантов патриотизм – прежде всего ненависть к Советам, к большевикам. То есть, синонимом любви был ее антипод – чувство ненависти. Такова была специфика жестокого времени Гражданской войны.

Но патриотизм далеко не всегда проявлял себя на фоне «классовых битв». Это, в частности, видно из многочисленных писем солдата белогвардейца Н.А. Петрова его матери Августе Николаевне Петровой. Для ее сына Николая патриотизм — это возможность побыть дома в кругу родных, попросту попить с ними чаю и поговорить по душам. Уже в семнадцать лет Николай, участвуя в боевых действиях, был свидетелем того, как его товарищи жестоко расправлялись с пленными красноармейцами. Но, судя по его письмам, он не разделял той ненависти своих товарищей. Более того, судьбе было угодно, что он стал красным командиром и погиб осенью 1920 года в боях против Войска Польского [2, с. 80–102]. Кстати, представляют интерес обстоятельства, позволившие обратиться к этим документам. Несколько лет назад ученики одной из омских школ нашли на чердаке заброшенного дома пачки старых фотографий и писем, принадлежавших семье Петровых, и принесли их в краеведческий музей. Это обстоятельство позволило проанализировать письма, подготовить их к публикации.

Ценным источником, дающим возможность исследовать нравственные ценности противников Советской власти, в том числе содержательную сторону их патриотических чувств, стали протоколы допросов белогвардейцев, оказавшихся в плену. В частности, представляют интерес протоколы допросов генерал-майора А.П. Перхурова, проведенных сотрудниками особого отдела ВЧК при армии РККА весной–летом 1921 года. Эти документы в настоящее время хранятся в архиве УФСБ по Свердловской области. Боевой генерал в ответах на вопросы не употреблял понятие «патриотизм», но в его ответах на поставленные вопросы видны основные нравственные ориентиры этого человека. Они носят явный демократический характер. У допрашиваемого хватило смелости заявить сотрудникам ВЧК о недопущении никакой, в том числе и Советской власти, политики, нацеленной лишь на собственное утверждение вопреки интересам народа. Особенно четко его взгляды — взгляды заключенного Екатеринбургского исправительного дома — были сформулированы в заявлении, написанном им на имя председателя ВЦИК М.И. Калинина. С иронией бывший генерал писал: «Признаю себя еще виновным и в том, что не соответствую действующей структуре советской власти, при которой центральная власть оказывается так же изолиро-

ванной от действительных чаяний народа, как и при старом режиме, и вынуждена оценивать действия с точки зрения докладчиков, а не по непосредственному общению с народом. Глубоко верю, что власть должна находиться в руках всего народа, а не какой-либо партии или определенных партий. Убежден, что правильное строительство Республики возможно только при полном и постоянном представительстве народа и участии его представителей в решении всех вопросов. Народный парламент должен состоять не из партийных представителей, а представителей с мест, людей честных, толковых, ясно знающих нужды, быт и средства того района, от которого они избраны» [3, с. 85].

Объяснив свою жизненную позицию, А.П. Перхуров заявил, что его совесть перед народом совершенно чиста, что он не может мириться с царящими при советской власти произволом, бесправием, издевательством над личностью, хищениями и другими аморальными поступками. «Не имея возможности протестовать против этого легальным путем (посредством печати), — писал заключенный, — я хотел бы заняться исключительно земледельческим трудом в малонаселенной местности и так дожидаться улучшения положения».

Представляется, что такое заявление — свидетельство российского патриотизма, достойного уважения. А.П. Перхуров не писал возвышенных слов о своей любви к Родине, но его устремления говорили убедительно о его отношении к Отчизне.

В нескольких номерах альманаха на протяжении ряда лет (2000–2004 гг.) публиковались воспоминания участника Белого движения на юге России подпоручика Власа Семеновича Гвоздева, ставшего, спустя годы инженером-мелиоратором, кандидатом технических наук, создателем Научно-исследовательского института комплексного использования и охраны водных ресурсов Урала. Род Гвоздевых происходил из бояр Черниговской губернии. По преданию один из его предков был шутом Иоанна Грозного и за неосторожную фразу получил от царя смерть.

При всей своей субъективности, мемуары В.С. Гвоздева очень честно отражают настроений офицерства Белой армии в период отступления деникенцев. В частности, он отмечал, что многие офицеры, не редко с женами, под различными предлогами покидали службу, не желая больше воевать. Сам же Влас Семенович продолжал бороться против Советской власти, считая,



что он выполняет свой воинский и патриотический долг. При этом он был человеком высокой чести, имевшим четкое представление о нравственности. Например, встретив на фронте и полюбив Наталью Сергеевну – молодую и красивую замужнюю женщину, помещицу, выпускницу Московского Екатерининского института, он, тем не менее, сумел сдерживать свои чувства, удержался от развития отношений с этой незаурядной женщиной. Одним из мотивов принятия им своего решения было понимание того, что он, офицер, должен в это время служить Отечеству, а не заниматься устройством личной жизни.

Автор мемуаров очень правдиво писал об отношении своих товарищей к происходившим событиям. В частности, он подчеркивал, что многие из них уходили из жизни не потому, что погибали в бою, а в результате свирепствовавшего в то время сыпного тифа. Эта массовая болезнь порой сеяла панику среди белогвардейцев. Некоторые не выдерживали, и, боясь заразиться, покидали свои подразделения и части. Но наиболее стойкие оставались верными присяге и любви к Родине до конца, презирав малодушных. Автор воспоминаний писал о командире железнодорожного батальона полковнике Иванове. Даже умирая, тот не страшился смерти и осуждал тех, кто дрогнул: «Подлецы... Стыдно за них» [1, с. 118].

Чтобы понять «лабораторию» формирования патриотизма в Белой армии, следует попытаться проникнуться ее духом, попытаться сопереживать размышлениям военнослужащих, особенно в период их отступления под натиском красноармейцев. Это психологическое состояние хорошо передает участник событий В.С. Гвоздев.

Его мемуары очень любопытны с точки зрения понимания патриотизма белогвардейского офицерства. Не трудно заметить, что многие с интересом и без особого сожаления об отъезде из России, готовились встретить новую жизнь за границей. Они не произносили высоких слов о любви к Родине, но боязнь расставания с Отечеством для них была вполне объяснимой обыденными причинами. Им очень не хотелось, не только расставаться с близкими людьми, но и терять то, что было свойственно обычным русским людям, что накапливали их предки на протяжении многих столетий. Им не хотелось терять не столько свой социальный облик (об этом они тогда почти не думали), сколько было пронзительно жаль расставаться со своей «русскостью» во всем

ее многообразии. Вероятно, это и было одной из важных граней патриотизма, граней, во многом определяющей самобытность русских людей.

Мемуары В.С. Гвоздева дают возможность задуматься над тем, что российский патриотизм в годы Гражданской войны был настолько силен, что на время делал духовными союзниками даже представителей противоборствовавших сил. Пример тому – воспоминания этого бывшего белогвардейского офицера о событиях 1920 года, когда Войско Польское вступило в пределы Советского государства. Вот как описывал те события Влас Семенович: «Польша, не объявляя войны, неожиданно двинула свои войска на восток против советского государства. И ее войска, легко преодолевая сопротивление Красной армии, уже через две недели захватили Киев и даже переправились через Днепр. Это привлекло всеобщее внимание. Заговорили о «собирателе» Пилсудском, который хотел владеть землями «от моря до моря» – от Данцига до Одессы, которые в границы новой, объединенной после векового раздела Польши хотел включить и Белоруссию, и Правобережную Украину. Среди наших офицеров встречались и такие, кто откровенно радовался успехам поляков, злорадствовал в адрес большевиков и их незадачливой армии. Иные молчали, не рискуя отдать свои симпатии ни той, ни другой стороне. У большинства же офицеров заговорили национальные чувства. Они болезненно восприняли поражение России, радовались, когда Советам удалось остановить наступление, а Первой конной армии обратить поляков в бегство.

– Ох, и всыпал же Буденный полякам... – делился новостями приехавший из Севастополя Белов-Тихонов. Глаза его блестели от удовольствия, усы шевелила улыбка» [1, с. 103].

Такой взгляд белогвардейцев на ход советско-польской войны до сих пор не был известен в исторической литературе. Он дает важный повод для размышления: белогвардейцы, находившиеся в то время в Крыму вместе с автором мемуаров, не могли не понимать, что успех конной армии Буденного будет способствовать тому, что у войск Юго-Западного фронта РККА появится возможность оттянуть свои силы для борьбы с врангелевцами, как, впрочем, в последствии и случилось. И, тем не менее, осознание национальной общности со своим противником – с красноармейцами – возобладало и позволило печалиться их военным неудачам и позже – радо-

ваться их успехам в боях. Представляется, что и в этом удивительным образом проявился российский патриотизм белогвардейцев. В таком контексте, возможно, он воспринимается несколько не привычно, но, тем не менее, особенно убедительно. Это дает основание утверждать, что в период Гражданской войны имели место случаи, когда над классовым противоборством, над классовой ненавистью, возвышалось более сильное чувство – чувство любви к соотечественникам, чувство сопереживания с ними, что по существу представляет собой одну из сторон патриотизма.

В мемуарах показано, как по-разному реагировали бывшие военнослужащие Белой армии на нахождение в вынужденной эмиграции. Подавляющее большинство испытывало огромные материальные трудности, которые становились главной жизненной проблемой. Но для многих невозможно было быть рядом с близкими, жить на родной земле была куда важнее, чем отсутствие денег, жилья, работы и прочного социального статуса.

Любопытно, что разные категории военнослужащих не одинаково переносили изгнание. Молодые офицеры легко отказывались от военных привычек, что позволяло им быстрее адаптироваться в новых условиях. Кадровые офицеры не столько тосковали по Родине, сколько переживали потерю армейских привилегий.

Совсем иначе переживал свое нахождение за границей рядовой состав, в том числе и казаки, обратившиеся однажды к автору мемуаров:

«План похода на Дон, где остались жены и дети, оказался у них хорошо продуманным во всех деталях. Казакам нужно было только точно знать, в каком направлении идти. Долго и обстоятельно рассказывал я, как, двигаясь все время по берегу моря, придут они в русский город Батум; назвал, какие турецкие города будут у них на пути. Через несколько дней вся команда с вещами высадились на азиатский берег Басфора» [1, с. 101].

Представляется, что этот поступок донских казаков – не просто стремление отправиться домой к своим семьям. В этом решительном поступке видится нечто большее: понимание ими невозможности жить без Родины, без любимого Отечества.

Находясь в эмиграции, бывшие белогвардейцы нередко были вынуждены идти на какие-то нравственные компромиссы. При этом их глубинные убеждения, как правило, оставались неизменными. Вот лишь один из примеров, подтверждающих это. На территории Турции, где находились

эмигранты, активно действовали представители Петлюры, набиравших добровольцев из числа эмигрантов-украинцев.

Самым ярким и заметным проявлением патриотических чувств эмигрантов-белогвардейцев была их «знаменитая» ностальгия. Эти чувства также ярко описаны в рассматриваемых мемуарах.

Еще одной стороной российского патриотизма была прочная духовная связь выходцев Дома Романовых с российским офицерством в эмиграции. В частности, королева Греции Ольга, дочь одного из российских великих князей, после Гражданской войны всячески протезировала воинам-эмигрантам [1, с. 112].

Во всяком случае, некоторая часть бывших белогвардейцев, к числу которой относился и В.С. Гвоздев, с интересом, а позже и с симпатией относилась к тем действиям, которые предпринимали руководители Советской власти. Они, в частности, с интересом следили за ходом Генуэзской конференции, отмечая среди положительных, на их взгляд то, что многими оставалось незамеченным. Например, мимо внимания эмигрантов не прошло то обстоятельство, что советская делегация, приехав в Геную, разместились на четырех этажах лучшего отеля города «Палаццо империале», в котором останавливались, как правило, лишь главы государств и очень богатые люди. По этому поводу Влас Семенович вспоминал: «У меня, русского эмигранта, появилось чувство удовлетворения. Чичерин привез с собой три контейнера багажа и целый сонм прислуги, с ним был даже собственный портной... Выступавший последним нарком Чичерин произнес речь на французском языке и, выждав несколько секунд, повернулся в сторону Ллойда Джорджа, и сам повторил ее на английском, вызвав гром аплодисментов. По этому поводу газеты приводили фразу итальянской баронессы, присутствовавшей на конференции: «Кто сказал, что большевики невежды? Он говорит по-французски, как парижанин, и по-английски, как британец, и он знает, что Ллойд Джордж понимает только английский язык». Я, русский эмигрант, был горд главой делегации своей страны» [1, с. 113].

Эмигранты удивлялись и восхищались тому, что советский нарком иностранных дел встречался с королем Италии и Папой Римским, что советская делегация выдвинула к западным державам контрпретензию – возмещение ущерба, при-

несенного интервенцией, в сумме 50 миллиардов золотых рублей [1, с. 114].

Интервенты – недавние союзники белогвардейцев – были выставлены перед мировым общественным мнением в образе захватчиков и разрушителей, чьи прошлые действия рассматривались как преступные, и это вызывало поддержку некоторой части эмигрантских кругов. Поистине, огромная динамика взглядов, ставшая своеобразной инфраструктурой для формирования совершенно новых оттенков патриотического восприятия своей Родины.

В.С. Гвоздев был одним из тех, кто в силу своего патриотизма решил вернуться на Родину, хотя и понимал, что рискует жизнью. В эмигрантской анкете он искренне написал, что считает себя большевиком.

Дальнейший жизненный путь автора мемуаров показал, что он совершенно искренне относился к политическим и экономическим переменам в своей стране, стал известным ученым, организатором крупного научно-исследовательского центра, оставаясь при этом человеком искренним и последовательным в мыслях и поступках. Он был настоящим патриотом своей страны, не зависимо от того, какие политические катаклизмы происходили на его Родине.

Публикации мемуарной литературы на страницах екатеринбургского альманаха «Белая армия. Белое дело», альманаха «Русское прошлое», военно-исторического журнала «Новый часовой» дают

возможность расширить наше представление о патриотизме противников Советской власти, позволяют увидеть патриотизм как многоплановое явление, отличающееся специфической динамикой.

#### Библиографический список

1. Гвоздев В.С. Трудное начало. (Воспоминания). // Белая армия. Белое дело. – 2002. – №11; 2003. – №13; 2004. – №14; 2008. – №16.
2. Дербуш О.А. Письма Н.А. Петрова матери – А.Н. Петровой с фронтов Гражданской войны. Лето 1918 – осень 1920 гг. Предисл. к публ. // Белая армия. Белое дело. – 1997. – №3.
3. Перхурова А.П. Председателю ВЦИК тов. Калинин от заключенного в Екатеринбургском исправдоме // Белая армия. Белое дело. – 2002. – №10.
4. Соловьева Н.А. Печатные издания русской харбинской эмиграции в фондах государственного архива Хабаровского края // Белая армия. Белое дело. – 1997. – №3.
5. Якимова С.И. О духовно-нравственном предтече дальневосточной эмиграции // Белая армия. Белое дело. – 1997. – №3.
6. Полякова Ю.А. Гражданская война в России: возникновение и эскалация // Отечественная история. – 1992. – №6. – С. 37.
7. Гражданская война в России: круглый стол // Отечественная история. – 1993. – №3. – С. 103, 105, 110.
8. Гражданская война в России: катастрофа Белого движения в Сибири. – М., СПб.: АСТ; Транзит книга, 2005.

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.013.43

С.В. Воробьёв

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

*В статье рассматривается потенциал региональных педагогических традиций в воспитании человека культуры. Автором обозначена взаимосвязь между особенностями культуры Середской волости Нерехтского уезда Костромской губернии и формированием региональных педагогических традиций. В статье показана роль региональных педагогических традиций в решении проблем современного образования.*

**Ключевые слова:** культура, региональные педагогические традиции, воспитание, человек культуры.

**В**ысокий интерес к культуре как значимому для воспитания явлению традиционно свойственен педагогической науке. В настоящее время образовательный процесс рассматривается как становление личности в культуре. «Ценности русской национальной культуры, в частности, культурные ценности своего края, своей малой Родины, являются очень важными в воспитании человека культуры, так как служат средством духовно-нравственного воспитания школьников» [3, с. 83]. Педагогический процесс рассматривается как явление культуры [1], одной из важных задач которого является воспитание человека культуры, личности свободной, творческой, духовно богатой [4]. В связи с этим возрастает значение педагогических традиций в процессе культурного развития школьников. Региональные педагогические традиции, как справедливо отмечает Е.В. Бондаревская, являются средством проектирования педагогического процесса с максимальным учётом особенностей культуры местности, личностного потенциала учащегося [2]. Таким образом, педагогические традиции следует рассматривать как часть культурного развития региона.

Уникальной культурной зоной являлась Середская волость (ныне Фурмановский район Ивановской области). Бурное социально-экономическое развитие на рубеже XIX–XX веков стало причиной того, что в Середской волости остро встал вопрос о сохранении духовно-нравственного потенциала человека. Полихронность середской культуры отражалась в том, что существовала как староверческая, так и православная общины.

Важной особенностью развития системы образования в Середской волости стало отсутствие

противостояния церковной и земской школ, о чём свидетельствует, в частности, деятельность учительницы Фряньковской начальной школы (находилась в ведении земства), которая оказала большое влияние на творчество как церковных педагогов, так и деятелей земства. В Уткинской низшей сельскохозяйственной школе, начиная с 1896 года, проводились любительские спектакли, в которых принимали участие учителя, воспитанники, местные помещики, деятели земства. Подобные мероприятия имели огромное значение, так как знакомили учащихся с формами культурного развития волости. Следовательно, можно говорить об объединении различных участников воспитательного процесса на основе духовно-нравственного развития ученика. Совместное творчество ученика и учителя стало педагогической традицией Середы, которое берёт своё начало ещё от первого учителя священника Петра Васильевича Звёздкина. Он, возглавляя противораскольническую школу, не стал строить свою работу на конфронтации со староверческой общиной, а одним из первых наладил диалог с ней. Не осознавая в полной мере результаты своей деятельности, П.В. Звёздкин положил начало сотрудничеству двух ветвей культуры (староверия и православия). Просветительская деятельность П.В. Звёздкина объясняется не только его стремление к диалогу, но и тем, что сотворчество ученика и учителя было построено на предоставлении первому свободы, возможности самому постигнуть истину.

Одной из форм совместного творчества ученика и учителя стали чтения на нравственные темы, которые проводились местными священниками. Так, благодаря совместному творчеству

учителя В. Лапшина с его учениками был открыт музей областного значения. Созданный педагогом разновозрастный творческий коллектив стал залогом развития музея как культурного и образовательного центра.

Таким образом, одной из важных региональных педагогических традиций является организация творческого коллектива в разновозрастных группах и использование таких форм работы, как экскурсии, читательские конференции, творческие вечера. На данную педагогическую традицию мы опирались в нашей экспериментальной работе, в ходе которой нами был разработан и проведён спецкурс «Культурологическое краеведение» в разновозрастных группах учащихся. Целью спецкурса было ознакомление учащихся с особенностями культуры Середской волости (XIX век). Содержанием спецкурса были такие темы, как староверческая семья, история земской школы, ярмарка, история местных храмов и другие. При проведении спецкурса мы организовывали с учащимися экскурсии по городу Фурманову, стремясь к тому, чтобы экскурсия стала не только способом познания действительности, но и средством расширения духовного мира личности.

Для учащихся также был проведён семинар с участием родителей, работников культуры на тему «Середчанин XIX века и современный житель Фурманова». Главным результатом этого мероприятия мы считаем начало конструктивного диалога школы и семьи с целью духовно-нравственного развития ребёнка. Следует отметить и то, что у учащихся появился опыт творческого взаимодействия, критического восприятия фактов. Более того, учащиеся задались целью составить психологический портрет середчанина XIX

века. Учащимся была предложена творческая письменная работа на тему «Человек XIX века и человек современности».

Результаты спецкурса были обсуждены на творческом вечере, который проходил при эффективной поддержке родителей, социальных работников, местных краеведов. Во время проведения этого мероприятия обсуждался вопрос, что мешает духовно-нравственному совершенствованию человека. Интересно отметить, что эта проблема была поставлена учащимися совершенно самостоятельно, что свидетельствует о том, что в группе, готовой к совместному творчеству, у школьника развивается не только интеллектуальные способности, но и повышается духовно-нравственный потенциал.

Как показал опыт, региональные педагогические традиции играют большую роль в переходе к культуросообразной парадигме образования, являются эффективным средством воспитания человека культуры, если они изучаются в контексте культурного развития региона, используются при проектировании культурного образовательного пространства.

#### Библиографический список

1. *Батракова С.Н.* Педагогический процесс как явление культуры. – Ярославль, 2003.
2. *Бондаревская Е.В.* Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. – Ростов-на-Дону, 1995.
3. *Волкова Т.Н.* Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования. – Шуя, 2007.
4. *Воронова Т.А., Дмитриева М.А.* На пути к человеку культуры. – Иваново, 2003.

## ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В ПРИГРАНИЧНОМ РАЙОНЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

*В статье представлена часть экспериментального исследования этнической идентичности подростков Оренбургского приграничного региона. Отражена взаимосвязь выраженности этнической идентичности от места проживания и этнокомпетентности как когнитивного компонента этнического самосознания.*

**Ключевые слова:** этническая идентичность, этнокомпетентность, этническая осведомленность, этническое самосознание, этнодифференцирующие признаки, этническая индифферентность.

Ситуации этноконфликтов, развивающиеся на фоне этнонационализма, достаточно подробно освещаются в социальной литературе. Однако, причинно-следственные закономерности формирования этнической идентичности толерантных полиэтнических территорий, описываются как в социальной, так и в психолого-педагогической литературе, намного реже. Вместе с тем, опыт развития этой взаимосвязи и анализ специфики Оренбургской области может служить важным примером для других регионов.

Население Оренбургского региона представляет собой некую совокупность этносов многонациональной России. Современная этнокультурная специфика и территориальная организация этнической культуры региона, являющегося «трансграничным и сформировавшегося на стыке разных культурных пространств, представляет собой этноконтактную зону, где сложилась уникальная этнокультурная среда» [2].

Оренбургская область исторически сложилась в процессе многовекового совместного проживания и взаимодействия в традициях взаимопонимания и уважения, многонационального общения и веротерпимости различных этнических общностей.

Во-первых, Оренбургский край можно отнести к такого рода историческим регионам, где в ходе российской колонизации перемещались и перемешивались большие группы людей разных сословий и разных культурных традиций. Здесь оказалось много новожителей разной этнической принадлежности, которые научились ценить человеческие качества и лучше понимать друг друга, чем, если бы они жили изолированно без сильных инокультурных воздействий.

Во-вторых, Оренбургская область граничит с Казахстаном, Башкирией, Татарстаном, что не может не оказывать влияния на этнические про-

цессы взаимоотношения титульного этноса и этнических меньшинств. На территории Оренбургской области уникальнейшим образом пересекаются славянская и тюркская культуры. Примечательным является и тот факт, что если до 1994 года на территории области наблюдалось миграционная убыль казахов, то с 1994 года происходит миграционный прирост и расселение их в приграничных с Казахстаном районах. Расширяется количество населенных пунктов, где увеличивается доля казахов, в частности в приграничном поселке городского типа Соль-Илецке.

Результаты переписи населения 2002 г. показали увеличение количества национальных групп населения в Оренбуржье. Если в 1989 году в Оренбургской области были зарегистрированы представители 80 национальностей, то по последней переписи населения в Оренбуржье проживают представители более 100 национальностей. Область определяется не только многоэтничностью, но и изменением геополитического положения, превращением его в «новое пограничье». На протяжении многих лет в Оренбургском регионе не наблюдались межнациональные конфликты. Однако оказалось, что в латентном виде нетерпимость по отношению к представителям других этнических групп имеет место и достигает в настоящее время достаточно высокого уровня (41% испытывают недоброжелательное отношение к людям иной национальности). Отметим, что у молодого поколения (18–29 лет) прослеживается весьма осязаемое нарастание негативных чувств к представителям иной национальности. В наибольшей мере это демонстрирует русское население области (47%). Наиболее этнотолерантными являются казахи – 73% опрошенных респондентов не испытывают неприязни к людям иной национальности [14].

На фоне этих тенденций парадоксальным кажется выявленный нами феномен неприятия соб-

ственной этнической идентичности подростками, что ведет к психологическому дискомфорту и к проявлениям асоциального поведения.

Работники системы образования отмечают, что подростки, которые демонстрируют неприятие своей этнической идентичности, часто испытывают психологический дискомфорт, проявляют асоциальные формы поведения. Таким образом, перед образованием стоит задача поиска путей решения проблемы конфликтных взаимоотношений, асоциальных проявлений посредством гармоничного развития подростков как представителей различных этнокультур.

В нашей многонациональной стране и в Оренбургской области в частности, сохраняется актуальность образовательной задачи по воспитанию человека, способного не только сохранять свой язык, культуру, традиции своего народа, но и признавать право каждого этноса на самобытность, с пониманием относиться к национальным особенностям, уважать культурные ценности других народов, соблюдать общечеловеческие нормы поведения.

Современные условия жизни подтверждают, что одной из самых уязвимых сфер человеческих взаимоотношений в трансформирующемся поликультурном обществе является этничность, этническая идентичность. Нарушения этнической идентичности могут обуславливать появление напряженности, конфликтности. Обретение человеком целостной этнической идентичности обуславливают его психическое созревание, способствует повышению степени психической адаптации к его внутренней и внешней среде [1].

Согласно теории социальной идентичности А. Тешвела [16], базовую потребность в самоуважении человек удовлетворяет через идентификацию с различными социальными группами, наиболее устойчивыми из которых являются этнические. В рамках любой культурной традиции вырабатываются правила и нормы поведения, а распад культурной традиции влечет за собой отказ от прежних норм и правил, а также массовое падение морали.

Н.М. Лебедева отмечает, что «благодаря нормам наших традиционных культур и религий мы все еще живы, поэтому культурная соотнесенность очень важна для выживания человечества, оберегая его от духовной и нравственной анархии». Исследователь понимает этническую идентичность как «отнесение себя индивидом к дан-

ному этносу на основе позитивной оценки его культуры, способствующей укреплению этнического самосознания группы и сохранению её целостности как этнокультурного организма» [11].

В этнопсихологическом словаре под редакцией Крысько, этническая идентичность (этничность) — эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним этнической группы, а также его позитивное ценностное отношение к истории, культуре, национальным традициям и обычаям своего народа, к его идеалам, чувствам и интересам, фольклору и языку, территории проживания этноса и его государственности [13].

Согласно мнению Г.У. Солдатовой «на современном этапе этническая принадлежность по значимости называется вслед за категориями частной жизни, смыкаясь с базовыми принадлежностями (семейной, половой, профессиональной, возрастной) — главными опорами адаптации и выживания в кризисные периоды развития общества» [7], что подтверждает необходимость усиления внимания педагогов к проблеме этнической идентичности.

Элементарное представление об этнической принадлежности и её осознание возникает уже в раннем детстве и продолжается на протяжении всего развития индивида. Однако осознание собственной этнической идентичности получает своё развитие в подростковом возрасте, на что указывает Дж. Фанни [15]. Это происходит в силу известных возрастных психофизиологических особенностей, когда вопросы идентичности приобретают жизненно-важное значение.

Для формирования у подростка этнической идентичности необходимо также соответствие ценностей, передаваемых через семью и ценностей транслируемых через школу и группу сверстников. Там, где ценности первичной социализации подтверждаются ценностями вторичной социализации, усиливается культурное наследие, а, следовательно, идентичность со своей этнической общностью [5].

Этническая идентичность стала предметом теоретических и эмпирических исследований отечественных этносоциологов, этнопсихологов и этнопедагогов: А.В. Мудрик, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедева, Л.М. Дробизева, Б.А. Вяткин, В.Ю. Хотинец. Анализ этих исследований показал, что важную роль в процессе формирования этнической идентичности иг-

рает социокультурная и природная среда рождения и проживания, т.е. ландшафтно-климатические, расово-биологические характеристики этнической идентичности [3; 5; 6; 8; 10].

С целью подтверждения взаимосвязи этнической идентичности подростков с местом проживания и полиэтничностью социальной среды, нами проведено эмпирическое исследование в приграничном с Казахстаном городе Оренбургской области Соль-Илецке. В качестве контрольной была взята группа подростков такого же возраста МОУ «Средняя общеобразовательная школа №52 города Оренбурга». Результаты эмпирического исследования в приграничном районе Оренбургской области и областном центре были подвергнуты факторному анализу на основе стандартных методов математической статистики.

В настоящем исследовании мы использовали методическую разработку Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжова «Типы этнической идентичности», которая позволяет диагностировать этническое самосознание. Диагностика этих авторов была выбрана в связи с тем, что из имеющихся банков диагностических процедур, их опросник позволяет легко и объективно определить типы этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма, этнозоизм, этноизоляция, этнофанатизм [9].

Кроме этой диагностики для определения представлений подростков о собственной этнической идентичности был проведён опросник В.Н. Гурова, по определению этнокультурной компетентности [12]. Данная методика выясняет когнитивные представления подростков об этнической культуре своего народа, чувство принадлежности к своему народу, межэтнические отношения.

Исследование этнической идентичности проводилось среди учащихся 8–9 классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 города Соль-Илецка». Учебное заведение этнически не ориентировано. Два года назад в школе был факультативный курс казахского языка. В связи с уходом преподавателя на пенсию, специалиста по ведению этого предмета не нашлось. В учебном заведении 644 ученика, из которых 65% составляют дети казахской национальности. Было протестировано 80 подростков от 14 до 16 лет. Из них: 44 казахской национальности, 15 русской, 13 татарской, 8 человек национальность не указали либо затруднялись с её определением т.к. являлись членами биэтнических семей. По утвержде-

нию педагогического состава школы, подростки этнотолеранты, конфликтов на национальной почве не бывает. Это подтверждается исследованием: 75 школьников из 80 хотели бы, чтобы среди их друзей были представители разных народов.

Средняя школа №52 города Оренбурга, также не имеет этнокультурного компонента. Количество учеников в школе – 738. Было протестировано 75 подростков. Из них: 5 армян, 1 грек, 11 татар, остальные русские.

Первоначально был проведён опросник Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжова «Типы этнической идентичности», где мы определили, в зависимости от суммы набранных испытуемыми баллов, выраженность доминирующего типа этнической идентичности. Положительная этническая идентичность у подростков приграничного района 80,2%, а у подростков областного центра лишь 60,4%. А показатель этнической индифферентности у подростков Соль-Илецка ниже, чем у ребят города Оренбурга (соответственно 7,5% и 10,2%). Это говорит о том, что позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству как городских, так и сельских ребят, но степень выраженности выше у подростков приграничного района. Размывание этнической идентичности (этническая индифферентность), проявляющееся в неопределённости этнической принадлежности превалирует у ребят города Оренбурга.

Поскольку областью исследования мы выделили представления подростков о себе как о представителях определённого этноса, нас интересовал когнитивный компонент, который входит в структуру этнической идентичности.

Интерес к своим этническим корням проявили большинство подростков. В тоже время чуть меньше половины затруднились определить своё отношение к людям разных национальностей.

Ориентацию на идентификацию с двумя этническими общностями, неясность представления о своей этнической идентичности указали подростки из биэтнических семей. Таких ребят в Соль-Илецкой школе оказалось 10%. Они определяли свою национальность, например, как: «русская немка» (Таня П.), «русская татарка» (Женя К.), «крещёная татарка» (Аня А.), «метиска» (Луиза Б.), метис (Максим И.).

Вовлечённость в социальную жизнь и культурную практику этнической группы (использование языка, поддержание культурных традиций)



Таблица 1

Назовите источники информации о культуре народов	Соль-Илецк, школа № 5, ответы в %	Оренбург, школа № 52, ответы в %
СМИ	27,5	42,2
родители	23,7	39,8
специлитература	12,5	10
школа	10	8

Таблица 2

Испытываете ли вы интерес к культуре других народов?	Соль-Илецк, школа № 5, ответы в %	Оренбург, школа № 52, ответы в %
да	60,85	73,4
нет	13,15	11,8
не знаю	26	14,8

Таблица 3

Хотите ли вы знать культуру своего народа?	Соль-Илецк, школа № 5, ответы в %	Оренбург, школа № 52, ответы в %
да	92	73

мы рассматриваем в качестве индикатора этнической идентичности индивида. Так важным условием, влияющим на этническую идентичность, является языковая сфера. Язык часто рассматривается как один из наиболее социально значимых этнических определителей. Знания и владение двумя языками являются по нашему мнению показателями степени выраженности этнической идентичности. По нашему исследованию родным языком в Соль-Илецкой школе владеют 87,3% (казахский и татарский), но говорят подростки на родном языке только в семье, принимая русский язык как язык межнационального общения.

О сформированности этнического самосознания говорит и отношение подростков к культуре своего и чужого народа. По таблице 1 мы можем увидеть следующее: меньше всего информации об этнокультуре подростки получают из школы. Из таблицы 2 можно сделать вывод, что подростки, как в приграничном районе, так и в областном городе испытывают интерес к этой информации, но в областном центре этот процент выше. Мы считаем, что это связано с моноэтнической средой школьной жизни городских ребят. Подростки Оренбурга хотят знать больше культуру других народов, чем свою, а ребята Соль-Илецка в большей степени проявляют интерес к культуре своего народа (табл. 3).

Мы отмечали, что необходимым условием этнической идентификации являются этнические знания. Проанализируем подростковую этноосведомлённость.

Подростки нерусской национальности приграничного района лучше знают русскую литературу и русских общественных деятелей, чем казахских и татарских. Упоминают лишь Назарбаева и Розу Рымбаеву (один раз), слабо знают своих национальных и мифических героев, зато хорошо осведомлены о национальных праздниках и национальных блюдах, причем как своего, так и чужого народа. Пищевые предпочтения стойко сохраняются в этническом самосознании, несмотря на любые социально-экономические изменения. Питание консервативно, что отражается в этническом самосознании и является детерминантом любого этноса.

В школе областного центра желание знать культуру своего и чужого народа ниже, чем у сельских ребят, а подростки нерусской национальности не знают историческое прошлое своего народа.

Обобщая полученные результаты исследования, мы пришли к выводу, что, несмотря на то, что в школах отсутствует этнический компонент, у подростков приграничного Соль-Илецкого района более выражена позитивная этническая идентичность, чем у подростков областного центра.

В тоже время слабые этнические знания подростков, как в приграничном, так и в областном центре, свидетельствует о недостаточной работе институтов воспитания семьи и школы по формированию этнического самосознания молодого поколения. С другой стороны подростки являются той аудиторией, которая откликается на усилия воспитателей по формированию позитивного отношения к своей этнической культуре. Ребята указывают, что хотели бы больше знать о традициях, обычаях своего и чужого народа, поэтому развитие у подростков любой национальности чувства самоуважения, удовлетворённости своей принадлежностью к тому или иному народу, гордость за его достижения, можно добиться введением в педагогический процесс курсов на родоведения или иными инновационными программами этнокультурного характера, которые ещё недостаточно активно внедряются в систему образования Оренбургского региона.

#### Библиографический список

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
2. Герасименко Т.И. Проблемы этнокультурного развития трансграничных регионов. – СПб., 2005. – С. 101.
3. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – №5. – С. 69–75.
4. Дробизева Л.М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости // Толерантность и согласие: материалы международной конференции «Толерантность, взаимопонимание и согласие». – М.: ИЭА РАН, 1997.
5. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. – М.: «Привет», 2004. – С. 51.
6. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации // Сборник психолого-педагогической литературы. – Н. Тагил, 2002. – С. 6–18.
7. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000. – С. 14.
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряжённости. – М.: Смысл, 1998. – С. 40–64.
9. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантной личности. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М., 1999. – 320 с.
11. Лебедева Н.М. Этническая толерантность в регионах России: теория и практика // Толерантность в межконфессиональном и межэтническом взаимодействии: Материалы международной научно-практической конференции. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2005. – С. 51.
12. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учебное пособие. – М., 2004. – 240 с.
13. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г. Крысько. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – С. 298.
14. Региональная этнокультурная политика, межэтнические и этноконфессиональные отношения в Оренбуржье: ежегодный доклад, 2005 год. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2005. – С. 19–22.
15. Phinney J.S. A ThreeStage Model of Ethnic Identity development in Adolescence // Ethnic Identity: formation and Transmission among hispanics and Other Minorities. – Albany, 1993. – P. 61–79.
16. Tajfel H. Social psychology of intergroup relation // Annual Review of Psychology. – 1982. – V. 33. – P. 1–39.

Ю.Н. Гомеляк, В.А. Руженков

## ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР РИСКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЛИШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ\*

**В** настоящее время в нашей стране серьезную озабоченность государственных органов и общества в целом вызывает рост числа семей и детей, находящихся в социально опасном положении [1; 5]. В литературе [2; 3; 4; 6] описаны различные личностные особенности детей, воспитывающихся в условиях родительской депривации: неадекватная Я-концепция, затруднения в формировании самосознания, повышенная конформность, конфликтность, агрессивность, обидчивость, склонность к нарушениям общепринятых норм и правил, а также неумение организовать отношения как со взрослыми, так и со сверстниками. Однако, на сегодняшний день в научной психологической литературе отсутствует комплексное описание особенностей межличностного взаимодействия подростков, лишенных родительского попечения (подростков-ЛРП) на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях как фактора эффективного осуществления ведущей деятельности и успешной социально-психологической адаптации в данном возрасте, что определяет актуальность исследований в плане разработки комплексных психолого-медико-педагогических психокоррекционных программ, направленных на повышение уровня адаптивности и качества жизни детей, лишенных родительского попечения.

**Целью** настоящего исследования было изучение особенностей межличностного взаимодействия и социально-психологической адаптации подростков-ЛРП. **Объект** исследования – межличностное взаимодействие подростков-ЛРП. **Предмет** исследования – эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие межличностного взаимодействия подростков-ЛРП.

В соответствии с целью и предметом исследования нами решались следующие **задачи**:

1. Выявить доминирующие эмоциональные переживания подростков-ЛРП в процессе межличностного взаимодействия, в т.ч. и с близкими взрослыми (родителями).

2. Изучить особенности когнитивного и поведенческого компонентов межличностного взаимодействия указанного контингента подростков.

3. Определить характеристики социально-психологической адаптации и верифицировать факторы, детерминирующие неадаптивные стереотипы межличностного взаимодействия подростков, воспитывающихся в условиях родительской депривации.

**Материал и методы исследования.** С целью реализации поставленных задач в течение 2001–2003 г.г. на базе детских домов и школ-интернатов г. Белгорода и Белгородской области нами было обследовано 93 подростка-ЛРП в возрасте 13–16 лет (44 мальчика и 49 девочек) средний возраст  $14 \pm 1,2$  лет – основная группа, и 60 подростков из полных благополучных семей аналогичного пола и возраста – контрольная группа.

**Основные методы исследования:** эмпирический (психодиагностические методы: восьмицветовой тест М. Люшера в модификации Л.Н. Собчик и цветовой тест отношений М.А. Эткина, направленные на изучение эмоционального компонента интерперсонального взаимодействия, методики «Личностный дифференциал» и «Незаконченные предложения», направленные на изучение когнитивного компонента, а также методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методика «Q-сортировка» В. Стефансона, экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, направленные на изучение поведенческого компонента межличностного взаимодействия), математико-статистический метод путем обработки базы данных при помощи пакета прикладных статистических программ STATISTICA 6 (методы описательной статистики, критерий Стьюдента  $t$  (параметрические данные), критерий  $\chi^2$  (не параметрические данные), корреляционный (коэффициент ранговой корреляции).

\* Работа выполнена в рамках проекта № 02-06-00073А (грант РГНФ).

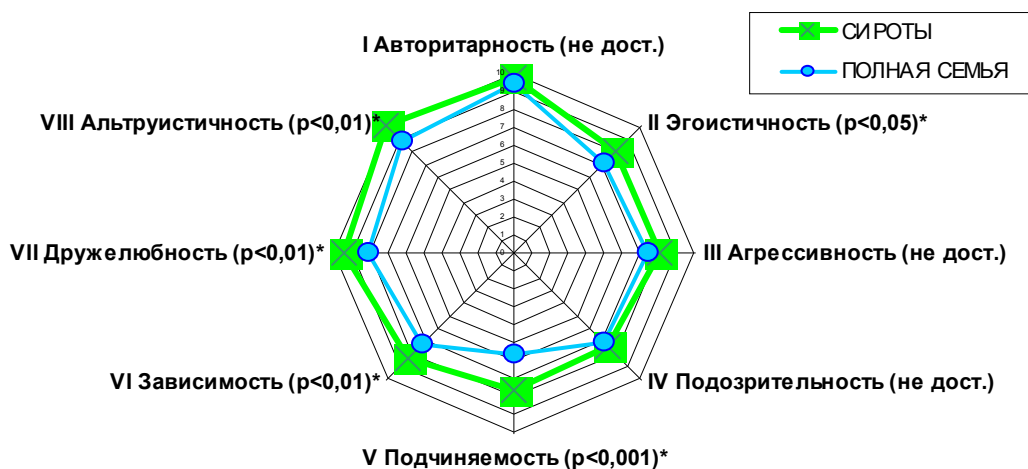


Рис. Основные поведенческие тенденции подростков-ЛРП и подростков из полных семей (по данным теста Лири)

ляции Спирмена) и факторный анализ) и интерпретационный методы.

#### Результаты исследования и обсуждение

**Восьмицветовой тест Люшера** выявил повышенную выраженность ( $t > 2,4$ ,  $p < 0,05$ ) эмоциональной напряженности (тревоги) подростков-ЛРП ( $3,2 \pm 0,22$  балла) по сравнению с контрольной группой ( $2,4 \pm 0,25$  балла). У значительной части подростков-ЛРП – 82 (88,2%) человека основные цвета (синий, зеленый, красный, желтый) занимали одну из 3-х последних позиций ряда, что свидетельствует о том, что символизируемая этим цветом потребность фрустрирована и является источником стресса.

Результаты **ЦТО М.А. Эткинда** показали, что подростки-ЛРП обнаруживают нарушения эмоционального компонента межличностного взаимодействия в виде негативного отношения к близким взрослым (родителям), которые ассоциируются с цветами, имеющими отрицательные характеристики. Так, черный, серый и коричневый цвета ассоциируют с образом матери 33 подростка (35,5%), а с образом отца – 56 подростков (60%), по сравнению с контрольной группой (соответственно: 4 подростка (6,6%),  $\chi^2 > 25$ ,  $p < 0,001$ ; 20 подростков (33%),  $\chi^2 > 14,5$ ,  $p < 0,01$ ).

С образами друга ( $\chi^2 > 12,4$ ,  $p < 0,01$ ) и сверстников ( $\chi^2 > 12,84$ ,  $p < 0,01$ ) они ассоциируют черный, серый и желтый цвета, которым в ЦТО приписываются разнообразные негативные характеристики (с одной стороны – слабость, пассивность, эгоистичность, с другой – активность при низком

контроле, враждебность), а образ сверстника, как партнера по общению воспринимается с чувствами горя, отвращения, страха, презрения.

Методика **личностный дифференциал** не обнаружила статистически достоверных различий между основной и контрольной группами по факторам оценки, силы и активности, но подтвердила данные, полученные с помощью ЦТО о важности и значимости межличностного взаимодействия для подростков основной и контрольной групп.

Методика **«Незаконченные предложения»** показала, что в высказываниях подростков-ЛРП о своих реальных друзьях отчетливо звучит подозрительность: они не раз упоминают о том, что в их отсутствие друзья «обсуждают меня, говорят обо мне плохо за моей спиной, сплетничают», а также присутствует страх, что друг «обманет, выдаст секреты».

Результаты **теста Т. Лири** по характеристикам партнера по общению представлены на рисунке.

Выявленные различия свидетельствуют о том, что подростки-ЛРП в межличностном взаимодействии демонстрируют противоречивые черты: с одной стороны они более эгоистичны, ориентированны на себя, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими, склонны к соперничеству, по сравнению с группой подростков из полных семей; с другой стороны – зависимы, следуют за лидером, подчиняемы и неуверенны в себе, застенчивы, пассивны, демонстрируют скромность и гиперсоциальность установок в межличностных контактах, стремятся найти опору в ком-либо более сильном, чаще

Таблица 1

**Результаты теста «Методика диагностики социально-психологической адаптации  
К. Роджерса и Р. Даймонда»**

Октянты	Подростки-ЛРП		Полная семья		t>	p<
	М	m	М	m		
Адаптивность	132,4	2,68	140,5	2,76	2,1	0,05
Дезадаптивность	104,5	3	81,67	4	4,5	0,001
Неприятие себя	19,09	0,78	14,4	1	3,9	0,001
Неприятие других	19,8	0,78	15,67	0,84	3,7	0,001
Эмоциональный дискомфорт	20,03	0,86	15,22	1,11	3,4	0,01
Внешний контроль	25,26	0,96	18,55	1,2	4,47	0,001
Ведомость	20,55	0,58	17,08	0,84	3,4	0,01
Эскапизм (уход от проблем)	19,2	0,56	17,6	0,6	2,0	0,05

всего не имеют собственного мнения или не умеют его отстаивать. Нередко свои проблемы подростки-ЛРП стараются перекладывать на окружающих.

Результаты теста К. Роджерса и Р. Даймонда представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, уровень адаптации подростков-ЛРП несколько ниже уровня адаптации подростков из полных семей, что объясняется преобладанием у подростков основной группы несамостоятельности, ориентации на внешний контроль, что соотносится с условиями жизни в детском доме, где от воспитанников ожидается полное подчинение, имеет место четкий регламент и отсутствие необходимости решения проблем реальной жизни, которые за них решают воспитатели. Подростки-ЛРП обнаруживают более низкий уровень самопринятия по сравнению с подростками из полных семей, проявляют неуверенность в себе и негативное отношение к своей личности, формирующееся в результате воспитания вне семьи. Это обусловлено отсутствием близкого, безусловно любящего взрослого, способного внушить чувство уверенности и полноценности. Кроме того, им присуще состояние хронического эмоционального дискомфорта с негативной оценкой окружающих и неприятием их, что связано, по нашему мнению, с последствиями родительской депривации, поскольку имея негативный опыт взаимодействия с близкими взрослыми дети склонны экстраполировать его и на окружающих, относясь к ним с враждебностью и подозрительностью.

Тест «Q-сортировка» В. Стефансона выявил статистически достоверные различия между основной и контрольной группой по тенденции «за-

висимость / независимость» ( $\chi^2 > 21,38$ ,  $p < 0,001$ ), которая определяется как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей. Т.е. в межличностном взаимодействии подростки-ЛРП более зависимы и ведомы, и менее самостоятельны, чем дети из полных семей. И хотя стремление принимать ценности и нормы референтной группы характерно для подросткового возраста, у подростков основной группы оно выражено в большей степени, чем у их сверстников из полных семей, что свидетельствует об определенных деформациях в личностном развитии.

Тест С. Розенвейга выявил, что для большинства подростков-ЛРП (79,6% ( $\chi^2 > 25,11$ ,  $p < 0,001$ )) характерна экстрапунитивная направленность реакций (Е), а также самозащитный тип реагирования (ЕД – 74,2% ( $\chi^2 > 37,35$ ,  $p < 0,001$ ), что свидетельствует о низкой фрустрационной толерантности, низком уровне самообладания, неумении эмоционально отвлечься от фрустратора, самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его решение, стремлении переложить эту ответственность на окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, доминировании негативных тенденций в отношении к окружающим.

Коэффициент GCR, который определяется как мера адаптации субъекта к своему социальному окружению, ниже у подростков-ЛРП по сравнению с подростками из полных семей, что означает более низкую степень их социальной адаптации ( $49,68 \pm 1,0$ ,  $57,86 \pm 1,79$  соответственно,  $t > 4,2$ ,  $p < 0,001$ ).

Корреляционный анализ экспериментальных данных подростков-ЛРП показал, что среди наи-

Таблица 2

**Результаты теста С. Розенцвейга подростков-ЛРП (n=93)  
и подростков из полных семей (n=60)**

Направление реакции	Дети-ЛРП		Полная семья		$\chi^2$	p<	Тип р-ции	Дети-ЛРП		Полная семья		$\chi^2$	p<
	К-во	%	К-во	%				К-во	%	К-во	%		
Е	74	79,6	25	41,7	25,11	0,001	ОД	4	4,3	18	30	37,35	0,001
І	6	6,4	5	8,3			ЕД	69	74,2	16	26,7		
М	13	14	30	50			NP	20	21,5	26	43,3		
Итого	93	100	60	100			Итого	93	100	60	100		

более задействованных в корреляционных зависимостях звучат такие переменные, как подозрительность, зависимость, подчиняемость, отрицательно связанные с адаптацией, уровнем самопринятия, эмоциональной комфортностью, интернальностью и стремлением к доминированию. Как представляется, черты подозрительности, злопамятности, подчиняемости, зависимости, обидчивости у подростков-ЛРП являются результатом опыта депривации. Но выработанные как реактивные, эти характеристики не принимаются самой личностью (отсюда – отрицательная связь с показателем самопринятия) и не являются адаптивными. Кроме того, они препятствуют формированию обычных для возраста констелляций черт (в том числе, связанных с проблематикой автономности, эгоистичности и формирования зрелого самоуважения), тем самым задерживая и искажая развитие личности в пубертатный период.

**Факторный анализ** экспериментальных данных подростков-ЛРП позволил выделить 3 фактора, характеризующих их индивидуально-психологические особенности, особенности межличностного взаимодействия и социально-психологической адаптации: фактор дезадаптивности (который определяют подозрительность, подчиняемость, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, ориентация на внешний контроль, ведомость), фактор подозрительности отражает комплекс особенностей поведения подростков-ЛРП (эгоистичность, авторитарность, агрессивность, подозрительность) в процессе межличностного взаимодействия и фактор зависимости, который мы склонны интерпретировать как одно из основных искажений личностного развития, формирующееся в результате депривационного воспитания. Ключевой характер этой установки обусловлен тем, что подростковый возраст определяется как разрешение проблемы

индивидуации, утверждение своего Я в группе сверстников, что не находит подтверждения в группе детей-ЛРП, которые демонстрируют более зависимое и подчиняемое по сравнению с детьми из полных семей поведение.

Таким образом, в результате исследования установлено, что эмоциональный компонент межличностного взаимодействия подростков-ЛРП определяется чувством эмоционального дискомфорта с негативной оценкой окружающих и неприятием их, а также высокой степенью эмоциональной напряженности вследствие неудовлетворенности основных потребностей, ведущая из которых отражает отсутствие гармонии и разлад в сфере значимых межличностных контактов. Субъективное отношение к близким взрослым у подростков-ЛРП характеризуется комплексом негативных переживаний как на сознательном, так и на бессознательном уровнях и является предрасположением к нарушениям эмоционального компонента интерперсональной коммуникации.

Когнитивный компонент межличностного взаимодействия подростков-ЛРП отличается негативной аффективной насыщенностью когнитивных представлений, отражающее их общую неудовлетворенность в эмоционально теплых и стабильных отношениях с близким человеком.

Поведенческий компонент межличностного взаимодействия подростков-ЛРП определяется противоречивыми чертами: с одной стороны они более эгоистичны, склонны к соперничеству, обидчивы, злопамятны, подозрительны, по сравнению с группой подростков из полных семей, с другой стороны – зависимы, подчиняемы, ведомы, неуверенны в себе, склонны снимать с себя ответственность.

Уровень социально-психологической адаптации подростков-ЛРП более низкий, чем у сверстников, воспитывающихся в полной семье. Это обусловлено слабой развитостью волевой само-

регуляции и трудностями планирования собственной деятельности, как результата аномального воспитания (подчинения навязываемому порядку и выработке поведенческих стереотипов ведомости, зависимости, склонности снимать с себя ответственность за происходящее и приписывать её внешним условиям). Факторами, определяющими трудности в их социальной адаптации, являются подозрительность и зависимость.

На основе результатов исследования, позволивших выделить основные дезадаптивные стереотипы межличностного взаимодействия подростков, воспитывающихся в условиях лишения родительского попечительства, с применением современных психотехнологий гештальттерапии, бихевиоральной психотерапии и нейролингвистического программирования нами разработана комплексная психокоррекционная программа.

В качестве основных методов работы нами использовались: элементы тренинга сенситивности, ролевые игры, элементы сказкотерапии, элементы психогимнастики, элементы психодрамы,

элементы арт- и игротерапии, элементы гештальттерапии и НЛП, релаксационный практикум.

#### Библиографический список

1. Голик А.Н. Социальная психиатрия сиротства. – М., 2000.
2. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
4. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М., 1990.
5. Смагина Л.И. Сиротство как социальная проблема: Пособие для педагогов / Л.И. Смагина, А.К. Воднева, Ю.А. Сойка и др.; Под ред. Л.И. Смагиной. – Мн.: Універсітэцкае, 1999.
6. Шниц Р.А. Поведение депривированных детей // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов. – М., 1991.

Е.К. Дзуцова

### АНТИКРИЗИСНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Р**яд статей современных авторов, посвященный кризису педагогики в целом и воспитания в частности, заставляет размышлять об антикризисных тенденциях в этой сфере.

А.С. Запесоцкий в своей статье «Обеспечение качества высшего гуманитарного образования» высказал следующую мысль: «В последние годы в России много говорили о том, что нам надо выбрать национальную идею. К сожалению, в этом деле достигнуты большие «успехи». Национальная идея в России в последние годы появилась, и имя ей – безнравственность, бессовестность» [1, с. 12]. Спорить с данным утверждением трудно. Но как найти социопсихопедагогические направления, которые помогут выйти из этого состояния безнравственности?

Известно, что к основным воспитателям относятся семья, школа и общественность. Бесспорно, главную роль играет школа, укомплектованная профессиональными педагогами.

Еще в конце XIX века обер-прокурор синода К.П. Победоносцев говорил: «Отделять учение

или науку от воспитания – пагубный предрассудок, в который ныне впадают многие, особенно люди, мечтающие приготовить посредством школы гражданина и совершить это посредством науки. Само учение – какими бы ни были программы – не достигает своей цели, если в нем умственное образование не сливается с нравственным. Только тот умеет учить, у кого в мысли и то и другое нераздельно. Хорошо учить – значит помогать образованию добрых навыков и затруднять формирование дурных» [2, с. 80].

Сегодня эти мысли чрезвычайно актуальны, так как современная педагогика не обеспечивает духовный рост, нравственное развитие молодежи. В гуманитарных вузах дела обстоят чуть благоприятнее, но все же оставляют желать лучшего. В эпоху общественных перемен молодежь стала более расчетливой, считает внеаудиторную деятельность ненужной выдумкой педагогов и не желает тратить на нее свое время.

Петр Федорович Каптерев писал: «Красоту природы видит ум» [3, с. 58]. Говоря о зависимости эстетического развития от умственного,

нельзя не уделять внимания и обратной связи. Развитие ума и нравственности является единым процессом, поэтому сегодня важно обеспечить правильное соотношение воспитания и образования. Это будет способствовать заинтересованности учащейся молодежи воспитательным процессом.

К.В. Кулаев в своей монографии «Педагогическая эстетика России 20-х годов» приходит к заключению, что система эстетического воспитания — это реальный, практический шаг к всестороннему, гармоничному развитию личности [4, с. 123]. Нельзя не согласиться, что эстетическое воспитание играет значительную роль в развитии человека. Но возможен ли указываемый результат: всесторонне, гармонично развитая личность? История знает много великих личностей, но они являются лишь показателем того, кем человек может стать, к чему должен стремиться, а, достигнув, превзойти, стараться перейти на еще более высокий уровень. Речь идет не о гармоничной, а всесторонней личности. Цель педагога — направить воспитанника по желаемому ходу именно всестороннего развития: попробовать сделать что-то самому, решить проблемную задачу и идти дальше. Здесь уместно вспомнить о поощрении и наказании, но не забывать о мере. Поощрение не должно разбудить страсть к похвалам и наградам. Лучшее поощрение — вовремя сказанное, рассудительное и обоснованное одобрение. И наоборот: если человеку твердить, что он негодный, он таким и станет.

С рождения в человеке заложены природные силы. Некоторые педагоги предлагают положиться на них. Другие считают, что следует учить ребенка, не опираясь на них. Истина, наверное, посередине. Некоторые считают, что душа ребенка — чистый лист и что воспитатель, может писать на нем все, что угодно. Цель воспитателя — утвердить в воспитаннике мысль о том, что тот может и должен расти духовно. Воспитатель призван пробуждать и поощрять в воспитаннике добрые навыки, являющиеся основой сознательной дисциплины.

Наставник обязан помнить о том, что его воспитанник — будущий гражданин общества. Поэтому в процессе воспитания не следует забывать личностную и общественную стороны. Будущий гражданин не может руководствоваться эгоистическими интересами и самолюбием. В нем должно сформироваться нравственное чувство, понимание того, что свобода заключается не в своеволии, а в том, чтобы ею разумно пользова-

лись все. Свобода достигается при высокой нравственной культуре народа. Следует приучить воспитанника принимать общественные нормы поведения как внутренне необходимые. Формирующийся человек должен осознавать прикладное значение всех тех качеств, которые в нем стремятся воспитать. Невозможно развивать нравственное чувство только наставлениями. Личный пример — лучшее воспитательное средство.

Основными способами регуляции действий молодого человека в обществе являются нравственные нормы. Выполняя свою социальную функцию, передавая из поколения в поколение духовный опыт, воспитатель должен опираться на высшие достижения отечественной и мировой культуры, то есть способствовать формированию интеллигентного человека.

Российское образование отличается своей фундаментальностью. Если воспитанник стремится обучиться конкретным технологиям в своей специальности в ущерб общетеоретической подготовке, он не добьется высот в своей профессии. Гуманитарное образование — основа не только для дальнейшей карьеры, но и для духовно-нравственного совершенствования.

Важным условием успеха процесса воспитания является взаимодействие учебного заведения, общественности и семьи. Семья должна предъявлять высокие требования к учебному заведению, но помнить, что родители являются такими же ответственными участниками воспитательного процесса, как и профессиональные педагоги. Между семьей и школой существует взаимная требовательность. Педагог должен уметь вовремя дать обоснованный совет родителям по воспитанию детей, так как они не всегда умеют заметить изменения в условиях жизни.

Родители в большей степени, чем школа, могут следить за кругом общения, интересами детей и влиять на них. Некоторые родители высказывают следующее мнение: «Неважно, чем занят ребенок: спортом, музыкой или вязанием. И чем больше нагрузка, тем лучше. Главное, чтобы он не попал под дурное влияние на улице». На наш взгляд, такой подход имеет смысл, но надо учитывать наклонности и стремления самого ребенка, тем более что существует много кружков на любой вкус. Если ребенок будет год за годом делать успехи в каком-либо направлении дополнительного образования, вряд ли он променяет первое место в чемпионате России на ведущую роль во дво-



ре по картам. Бесспорно, личный пример – лучшее воспитательное средство. Яркие факты из жизни действуют лучше формальных нотаций.

Причины кризиса воспитания кроются во всеобщем упадке нравов, которые пропагандируют многие федеральные институты, например телевидение.

Выдающийся писатель-гуманист Э. Фромм утверждал: «Я верю, что лишь в исключительных случаях человек рождается святым или преступником. Большинство из нас предрасположены и к добру, и к злу, хотя соответствующее влияние этих наклонностей у разных людей различно. Поэтому наша судьба в значительной мере определяется теми влияниями, которые формируют данные наклонности» [5, с. 371–372].

В каждом обществе помимо общечеловеческих нравственных законов существуют нормы, отвечающие идеям данного исторического периода. Крушение нравственных законов ведет к распаду общества.

Изменения социально-экономических условий в нашей стране требуют новых подходов к определению цели воспитания, содержания и структуры воспитательного процесса. Воспитание предполагает влияние на человека всех формирующих его факторов и в этом смысле отождествляется с социализацией личности. Способности личности проявляются в политической, экономической, духовной, экологической, педагогической и других сферах.

В духовной сфере формирование нравственной позиции развивающейся личности реализуется во взаимодействии с окружающими людьми. Этот процесс социализации включает многое: определение своего отношения к религии, пробу сил в гуманистических поступках, апробацию собственных возможностей в эстетической деятельности. Развитие духовной культуры совершается на основе личной активности воспитанника во взаимодействии с окружающей социальной средой. В современной России эту социопсихопедагогическую проблему могут решить школа, семья и общественность только сообща.

В заключение хотелось бы подчеркнуть актуальность афоризма эпохи античности: «Тот, кто преуспел в науках и отстал в нравственности, больше отстал, чем преуспел».

#### Библиографический список

1. *Запесоцкий А.С.* Обеспечение качества высшего гуманитарного образования // Педагогика. – 2006. – №2.
2. *Победоносцев К.П.* Воспитание характера в школе // Педагогика. – 1999. – №8.
3. *Степанова Л.А.* П.Ф. Каптерев: психолого-педагогические проблемы эстетического воспитания // Педагогика. – 1999. – №6.
4. *Кулаев К.В.* Педагогическая эстетика России 20-х годов. – М., 2002.
5. *Фромм Э.* Из плена иллюзий. – М., 1991.

А.Р. Эрбегеева, Т.Д. Дубовицкая

### ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИИ И СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ У УСПЕВАЮЩИХ И НЕУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

*Представлены результаты исследования уровня фрустрации, стратегий преодоления и их взаимосвязи с другими чертами личности у успевающих и неуспевающих студентов. Особое внимание уделено внутренним и внешним фрустраторам, затрудняющим успешное обучение в вузе. Отмечается необходимость конструктивного преодоления фрустрации.*

**Ключевые слова:** фрустрация, фрустраторы, стратегии преодоления.

В отличие от проблемы неуспеваемости школьников, неуспеваемость студентов практически не является предметом психологических исследований. И это вполне объяснимо. Считается, что если абитуриент смог выдержать вступительные экзамены, то уже он способен учиться в вузе хотя бы на «удовлетворительно». Для этого ему нужно быть прежде всего дисциплинированным, добросовестным и

ответственным; методическое и техническое оснащение современных вузов обеспечивает доступ к любой учебной информации. К тому же, качество подготовки специалиста связывается с уровнем требований, предъявляемых к нему во время обучения в вузе. Считается, что чем выше требования к студенту, тем выше уровень его подготовки к профессии. Соответственно, студенты, не сдавшие и не пересдавшие экзамены в отве-

Таблица 1

Сравнительный анализ индивидуальных особенностей успевающих и неуспевающих студентов

Сравниваемые параметры	Успевающие	Неуспевающие	t- критерий
СБ	3,5	1,94	0,02 *
T	7,7	7,33	0,58
F	7,3	8,79	0,02*
Ag	11,9	12,2	0,72
P	9,58	11,0	0,03 *
MD	7	7,0	0,98
A	8,1	7,5	0,10
B	5,1	4,6	0,05
C	7,5	7,4	0,82
E	6,4	5,7	0,05
F	6,0	5,7	0,37
G	8,9	7,6	0,01 **
H	7,6	7,0	0,07
I	7,0	6,0	0,05
L	5,4	5,3	0,86
M	6,1	5,5	0,08
N	5,6	5,2	0,31
O	6,4	6,2	0,63
Q1	6,6	5,9	0,04 *
Q2	4,9	5,7	0,04 *
Q3	7,6	7,3	0,41
Q4	5,4	6,1	0,08
ПМ	13,0	10,3	0,01**
Инт	17,0	14,8	0,01**

Примечания: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

денные для этого сроки, автоматически отчисляются из учебного заведения.

И все же, высокий процент отчислений из вуза, приходящийся на первые курсы обучения, не может оставаться без внимания. К тому же, происходящие в последние годы изменения в образовании выдвигают на первый план проблему обеспечения и сохранения контингента студентов, конечно при условии выполнения ими предъявляемых к качеству их подготовки требований. Но это условие, судя по успеваемости, выполняется в ряде случаев с трудом.

Частично решение проблемы успеваемости в вузе осуществляется в ходе проведения исследований по обеспечению психологической адаптации студентов. И все же, для более комплексного решения данной проблемы необходимо, на наш

взгляд, ответить на следующие вопросы: 1) какими отличительными психологическими особенностями характеризуются успевающие и неуспевающие студенты уже на начальном этапе обучения? 2) с какими трудностями в учебе сталкиваются и те, и другие? 3) каковы различия в преодолении этих трудностей? 4) что можно предпринять для повышения успеваемости студентов, не снижая при этом уровень предъявляемых к ним требований?

Поиск ответов на эти вопросы был предпринят в нашем исследовании. В качестве испытуемых выступили студенты первого курса технологического факультета Стерлитамакской государственной педагогической академии, обучающиеся по специальности «технология и предпринимательство», «менеджмент организации», «управление персоналом». Всего 290 студентов.

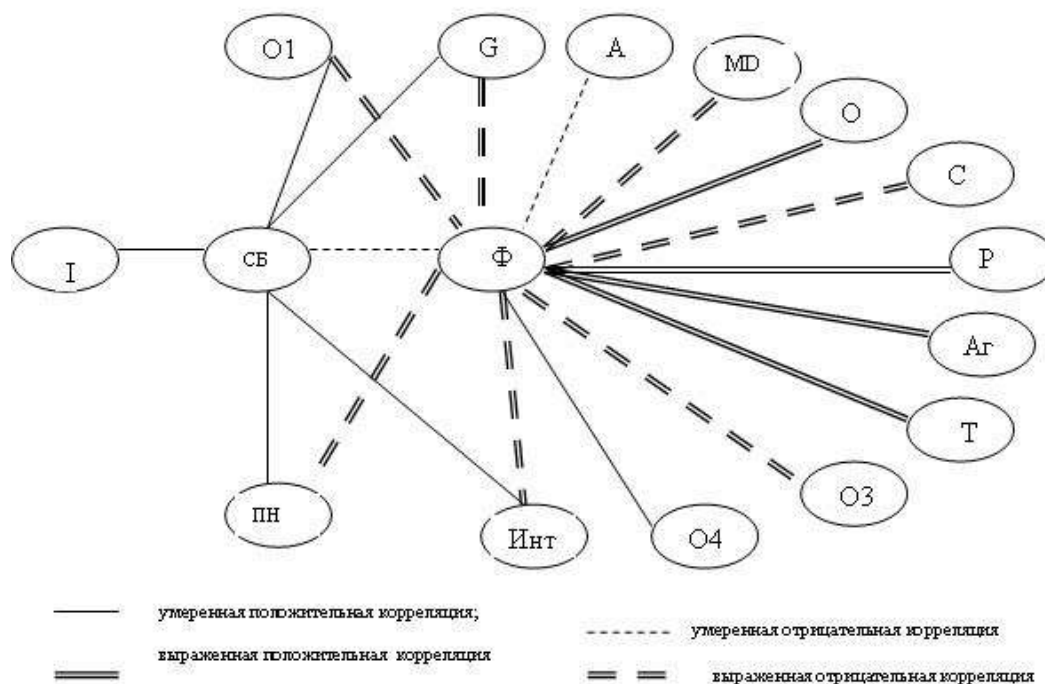


Рис. Общий фактор корреляционных взаимосвязей фрустрации успеваемости и других личностных качеств

Исследование было проведено в середине первого семестра (до первой зимней сессии) с использованием следующих методик: тест психических состояний (Г. Айзенк); 16-факторный личностный опросник Кеттелла; тест-опросник для определения уровня профессиональной мотивации (УПМ) студентов (Т.Д. Дубовицкая); методика для определения уровня субъективного контроля (Дж. Роттер). Затем, по итогам зимней сессии студенты были разделены на «успевающих» и «неуспевающих». В качестве последних выступили те, кто получил «неудовлетворительно» хотя бы по одному предмету.

Результаты исследования, включая средний балл за зимнюю сессию, были прокоррелированы друг с другом; также были подвергнуты сравнению результаты исследования «успевающих» и «неуспевающих» студентов. Для этого использовались коэффициент линейной корреляции Пирсона и t-критерий Стьюдента

В ходе обработки результатов установлено следующее: неуспевающие студенты по сравнению с успевающими уже до зимней сессии были более фрустрированы ( $t=0,02$ ;  $p<0,05$ ), ригидны ( $t=0,03$ ;  $p<0,05$ ), имели более низкий уровень про-

фессиональной направленности ( $t=0,01$ ;  $p<0,01$ ) и интернальности (УСК) ( $t=0,01$ ;  $p<0,01$ ); у них также оказались ниже значения по шкалам G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» ( $t=0,01$ ;  $p<0,01$ ), I «жесткость – чувствительность» ( $t=0,05$ ;  $p<0,05$ ), Q1 «консерватизм – радикализм» ( $t=0,04$ ;  $p<0,05$ ), в то же время более высокие показатели по шкале Q2 «конформизм – неконформизм» ( $t=0,04$ ;  $p<0,05$ ). То есть, неуспевающие студенты имели ряд отличительных психологических особенностей, учет которых мог служить для разработки мероприятий по обеспечению их психологической поддержки в период обучения (см. табл. 1).

К тому же, уровень фрустрации (Ф) у студентов значимо коррелировал с четырнадцатью исследованными показателями. В частности, уровень фрустрации (Ф) у студентов имеет высокую положительную связь с ригидностью (P) ( $p<0,01$ ), агрессией (Ag) ( $p<0,01$ ), тревожностью (T) ( $p<0,01$ ), факторами O «спокойствие – тревожность» ( $p<0,01$ ), Q4 «расслабленность – напряженность» ( $p<0,05$ ). Фрустрация отрицательно связана со средним баллом успеваемости (СБ), факторами A «замкнутость – общительность»

( $p < 0,05$ ), MD «адекватность самооценки» ( $p < 0,01$ ), С «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» ( $p < 0,01$ ), Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» ( $p < 0,01$ ), G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» ( $p < 0,01$ ), Q1 «консерватизм – радикализм» ( $p < 0,01$ ), уровнем субъективного контроля (УСК) ( $p < 0,01$ ) и профессиональной направленности (ПН) ( $p < 0,01$ ). Не выявлено связи с уровнем интеллекта и некоторыми другими особенностями личности. Средний балл успеваемости (СБ) коррелирует с фактором G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» ( $p < 0,05$ ), Q1 «консерватизм – радикализм» ( $p < 0,05$ ), ПН (мотивацией профессиональной направленности) ( $p < 0,01$ ), фактором I, ( $p < 0,05$ ), с уровнем субъективного

контроля (Инт); соответственно, отрицательно связан с уровнем фрустрации (см. рис.).

То есть, чем выше был уровень фрустрации у студентов, тем выше оказались тревожность, ригидность, агрессия, напряжение, консерватизм, и тем ниже средний балл, общительность, самооценка, эмоциональная стабильность, самоконтроль, нормативность поведения, радикализм, уровень интернальности и профессиональная направленность.

Проведенное исследование поставило вопрос о фрустраторах – то есть факторах и условиях, воспринимаемых студентами как непреодолимые препятствия, затрудняющие успешное обучение. В этой связи нами был разработан опросник для выявления уровня учебной фрустрированности студентов, включающий 20 суждений, отражаю-

**Таблица 2**

**Уровень выраженности фрустраторов у успевающих и неуспевающих студентов**

№ п/п	Фрустраторы	Успевающие	Неуспевающие	t - критерий
1.	Взаимоотношения с однокурсниками	0,29	0,36	0,52
2.	Отношения с администрацией (деканатом, куратором)	0,14	0,32	0,13
3.	Негативное отношение, отсутствие поддержки со стороны преподавателя	1,00	1,10	0,8
4.	Условия учебы (неудобное расписание, отсутствие в библиотеке необходимой литературы)	1,17	1,10	0,7
5.	Условия проживания (много времени на дорогу, плохие бытовые условия)	0,64	0,6	0,81
6.	Взаимоотношения с родителями (недостаток материальной и моральной поддержки)	0,14	0,25	0,29
7.	Взаимоотношения с друзьями и с другими значимыми людьми	0,17	0,19	0,81
8.	Плохая предыдущая школьная подготовка	0,48	0,75	0,05*
9	Отсутствие возможности приобрести соответствующую учебную и методическую литературу	0,60	0,68	0,58
10	Разноплановость требований преподавателей	1,00	1,09	0,5
11	Собственная лень и неорганизованность	0,86	1,4	0,001**
12.	Излишняя эмоциональность, волнение при ответах	0,74	1,02	0,01**
13.	Трудности понимания изучаемого материала / учебных предметов	0,90	1,15	0,04*
14.	Недостаток необходимых способностей	0,62	0,92	0,03*
15.	Страх неудачи, неверие в свой успех	0,43	0,51	0,38
16.	Плохое здоровье, быстрое переутомление	0,67	0,57	0,58
17.	Нежелание учиться, заниматься учебой	0,57	0,87	0,04*
18.	Неуверенность в собственных силах	0,48	0,58	0,40
19.	Смена места жительства в связи с переездом, разлука с близкими	0,50	0,35	0,35
20.	Разноплановость собственных интересов и трудности их совмещения с учебой	0,69	0,65	0,80

Таблица 3

## Стратегии преодоления у успевающих и неуспевающих студентов

Вид стратегии	Успевающие	Неуспевающие	t-критерий Стьюдента
<i>Стратегии преодоления (С.Хобфолл)</i>			
Активная	21,5	21,8	0,58
Просоциальная (вступление в социальный контакт)	23,2	23,6	0,54
Просоциальная (поиск социальной поддержки)	24,1	23,1	0,2
Пассивная (осторожные действия)	21,5	22,2	0,4
Прямая (импульсивные действия)	19,5	18,8	0,33
Пассивная (избегание)	16,6	17,9	0,03*
Непрямая (манипулятивные действия)	21,0	21,5	0,26
Асоциальная (асоциальные действия)	18,6	20,6	0,01**
Асоциальная (агрессивные действия)	19,7	21,7	0,01**
<i>Стратегии преодоления (С.С. Гончарова)</i>			
Потребность в поддержке	9,7	10,1	0,69
Повышение самооценки	17,5	17,4	0,9
Самообвинение	8,1	9,1	0,27
Анализ проблемы	13,3	12,0	0,04*
Поиск виновных	6,8	7,5	0,3*

щих различные внешние и внутренние фрустраторы. Студенты должны были с использованием трехбалльной системы (0, 1, 2) оценить насколько трудными для них являются представленные в нижеследующем списке ситуации, из которых – первые десять являлись внешними фрустраторами, а последние десять – внутренними.

Внешние фрустраторы: 1) взаимоотношения с однокурсниками; 2) отношения с администрацией; 3) негативное отношение преподавателей; 4) плохие условия учебы (неудобное расписание, плохое материально-техническое обеспечение); 5) плохие условия проживания (много времени на дорогу, хозяйственные проблемы); 6) взаимоотношения с родителями (недостаток моральной/материальной поддержки); 7) взаимоотношения с друзьями и др. значимыми людьми; 8) плохая школьная подготовка; 9) отсутствие возможности приобрести необходимую учебную, методическую литературу; 10) разноплановость требований преподавателей.

В качестве внутренних фрустраторов выступили: 1) собственная лень, неорганизованность; 2) излишняя эмоциональность, волнение при ответах; 3) трудности понимания изучаемого мате-

риала/ учебных предметов; 4) недостаток необходимых способностей; 5) страх неудачи, неверие в свой успех; 6) плохое здоровье, быстрое переутомление; 7) нежелание учиться и заниматься учебой; 8) неуверенность в себе; 9) переживание разлуки с родителями, близкими; 10) разноплановость собственных интересов и трудности их совмещения с учебой.

Проведенное исследование показало (см. табл. 2), что уровень выраженности (суммарный балл) внутренних фрустраторов у обеих групп студентов выше, чем внешних. Уровень фрустрации в целом у неуспевающих студентов оказался выше, чем у успевающих. У неуспевающих значимо выше оказалось влияние следующих фрустраторов: собственная лень и неорганизованность; излишняя эмоциональность, волнение при ответах; недостаток необходимых способностей; трудности понимания изучаемого материала; нежелание учиться. То есть все преобладающие у них фрустраторы носили внутренний характер, что еще раз свидетельствует о значимости психологической поддержки в работе с такими студентами.

В связи с этим нас заинтересовали различия в стратегиях преодоления трудностей у успеваю-

щих и неуспевающих студентов. Как известно, эти стратегии могут быть адаптивными/конструктивными и дезадаптивными/деструктивными.

Для этого использовались: 1) опросник С.С. Гончаровой [1]; 2) тест С. Хобфолла [3]. Проведенное исследование показало (см. табл. 3), что у неуспевающих студентов преобладают дезадаптивные стратегии. Так, у неуспевающих студентов по сравнению с успевающими оказались более выраженными избегание, асоциальные действия, агрессивные действия, поиск виновных и ниже оказался анализ проблемы. С таким набором стратегий преодоления оказалось трудно достичь успехов в учебной деятельности.

Таким образом, возникает проблема обеспечения психологической поддержки неуспевающих студентов, направленной на снижение у них уровня фрустрации и развитие конструктивных форм преодоления трудностей. Исходя из результатов представленного исследования, повышение успеваемости и снижение уровня фрустрации может быть обеспечено за счет развития следующих качеств личности: гибкость, профессиональная направленность, нормативность поведения, коммуникабельность, эмоциональная стабильность, адекватность самооценки, самоконтроль, а также за счет снижения уровня выраженности таких особенностей, как тревожность, ригидность, агрессия, напряжение, консерватизм.

Следует отметить, что некоторые идеи по обеспечению психолого-педагогической поддержки и преодолению фрустрации были высказаны еще Н.Д. Левитовым. В частности, он отмечал, что у учащихся необходимо предупреждать состояния фрустрации; при возникновении – регулировать; избегать в учебно-воспитательном воздействии фрустраторов, провоцирующих нежелательные реакции; развивать у детей правильное понимание трудностей, чтобы они не принимали вполне преодолимые трудности за барьеры; уделять внимание воспитанию выносливости и самообладания; воспитывать эти черты у пе-

дагога, чтобы он не давал детям дурных примеров и своей фрустрацией не терял авторитета в глазах учеников [2].

В то же время, известно, что избежать фрустрации и фрустраторов полностью невозможно, да и не так уж необходимо. Человек должен иметь опыт столкновения с фрустраторами и переживания фрустрации, для того, чтобы лучше познать себя в разных ситуациях и видеть направления своего развития. Умеренное переживание фрустрации обеспечивает фокусирование внимания индивида на проблеме и ее решение; человек ищет пути преодоления или обхода препятствия; прибегает к компенсирующим действиям [4].

В этой связи, в работе с неуспевающими студентами актуальным на наш взгляд является осуществление мероприятий, направленных на развитие конструктивных стратегий преодоления фрустрации и личностных качеств, положительно коррелирующих с успеваемостью. Проведенная нами в последующем работа по обеспечению информационной, личностно-развивающей и учебно-технологической поддержке неуспевающих студентов показала значительные позитивные изменения, как в личностных качествах, так и в успеваемости неуспевающих студентов.

#### Библиографический список

1. *Гончарова С.С.* Опросник «способы преодоления негативных ситуаций» – метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте // Практический психолог. – 2006. – №6. – С. 132–147.
2. *Левитов Н.Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. – 1967. – №6. – С. 118–129.
3. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с. – С. 311–322.
4. *Роббер М.-А., Тильман Ф.* Психология индивида и группы. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с.

## ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**П**едагогическая деятельность – процесс постоянного творчества. Однако в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство), творчество педагога имеет своей целью духовное производство и воспроизводство высочайшей ценности – человека. Творчески работающий руководитель образовательного учреждения создает авторскую систему, которая является средством общекультурного и социально-нравственного развития личности воспитанника. В современной психолого-педагогической литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах.

В.А. Сластенин, имея в виду педагогическую деятельность как творческий процесс, отмечает, что, обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и оригинальных задач руководитель-педагог, так же как и любой исследователь строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения исходного результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач. Следовательно, опыт индивидуально-творческой деятельности – возникновение замысла его, разработка и преобразование в идею, обнаружение способа воплощения замысла и идеи будут приобретаться при условии органичного включения в педагогический процесс традиционных, новых и инновационных технологий, отражающих учебную действительность и организацию как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности руководителей образовательных учреждений. Но творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, ибо в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности.

Творческий характер педагогической деятельности руководителя образовательного учреждения обуславливается личностными качествами

руководителя, которые находят свое проявление в направленности личности. Прежде всего, это идейно-нравственная направленность, которая включает в себя мировоззрение и убежденность, социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, политическую активность. Профессионально-педагогическая направленность личности руководителя образовательного учреждения предполагает наличие интереса и любви к учащимся, увлеченности педагогической работой; психолого-педагогической зоркости, наблюдательности и воображения; педагогического такта; организационных способностей; справедливости; общительности; требовательности; целеустремленности; уравновешенности; выдержки и других качеств личности. Познавательная направленность личности руководителя образовательного учреждения, связанная с научной эрудицией; духовными, прежде всего познавательными потребностями и интересами; интеллектуальной активностью; чувством нового; готовностью к педагогическому саморазвитию.

Подчеркивая тот факт, что творческий характер педагогической деятельности проявляется в личностных особенностях руководителя, В.А. Крутецкий выделяет три группы педагогических способностей. Первая – это собственно-личностные проявления и качества руководителя. Ко второй группе он относит дидактические способности, связанные с передачей информации учащимся. Третью группу составляют организационно-педагогические способности, обусловленные организаторской функцией и общением.

Руководителю-творцу должны быть присущи такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инертности мышления, любознательность, чувство подлинного нового и стремление к его познанию, высокая потребность в достижении цели, цельность восприятия, высокая потребность мыслительных процессов, оригинальность мышления, широта ассоциаций, наблюдательность, активность воображения, развитая профессиональная память, педагогическая культура и индивидуальность.

Каждый руководитель образовательного учреждения продолжает дело своих предшествен-

ников, но руководитель-творец видит глубже, шире и значительно дальше. Каждый руководитель, так или иначе, преобразует педагогическую действительность, но только руководитель-творец активно борется за кардинальное преобразование и сам в этом деле является наглядным примером.

#### **Опыт творческой деятельности руководителя образовательного учреждения (методологический аспект)**

Возможность формирования индивидуального опыта обоснована в работах психологов. В частности, А.Н. Леонтьев указывал, что по мере развития личности вклады в нее прошлого опыта становятся зависимыми от самой личности. Прошлый опыт фатально не довлеет над человеком и вследствие этого всегда существует возможность переделки личности вопреки ее прошлому опыту, формирования такого опыта, который может стать отрицанием по отношению к опыту предыдущему.

Накопление профессионального опыта следует начинать еще на студенческой скамье, когда имеются наиболее благоприятные условия для интеграции теории и практики, вдумчивого анализа передового опыта и достижений науки, а также и своей деятельности. Такая работа, в свою очередь, становится одним из источников творчества.

Организационно-педагогический опыт следует рассматривать как основную компоненту методического становления руководителя образовательного учреждения.

Что понимается под опытом? В философии – основанное на практике эмпирическое познание действительности, единство умений и знаний; в психологии – качество личности, сформулированное в процессе деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки, умения и привычки.

Педагогический опыт определяется как совокупность полученных на практике навыков и приемов воспитания и обучения. У Д. Дьюи опыт обозначает все, что переживается, испытывается и испробовывается, а также сам процесс испытания в опыте.

В.И. Загвязинский определяет педагогический опыт как производную знаний и практики, которые определяются не столько временем, сколько способами, которыми руководитель воспринимает и анализирует педагогические ситуации, кроме того, индивидуальными особенностями его психики, стилем деятельности и развитыми в свя-

зи с этим способами, т.е. в конечном счете, творческим потенциалом учителя.

Данное определение наиболее полно отражает специфику организационно-педагогической деятельности и подчеркивает творческий характер руководителя.

Несомненно, что организационно-педагогический опыт должен включать в себя и приобретение новых знаний, и переживание результатов своей деятельности, и творческое решение проблем. А так как существуют различные формы творчества, которые проявляются в деятельности, то существует и опыт выполнения этой деятельности, а значит, существует и опыт творчества.

Руководителям любого звена необходимо передавать обобщенный творческий опыт, накопленный обществом. Этот опыт должен найти свое отражение в учебном и воспитательном пространных общеобразовательного учреждения. «Усвоение творческого опыта возможно лишь в ходе практической деятельности человека». Решающая роль в развитии творческих способностей принадлежит собственным действиям руководителя с учебным, воспитательным, организационным материалом, его самостоятельной работе, направленной на овладение научными знаниями, умениями, навыками исследования и творчества.

Основной путь развития такого опыта у руководителей основывается на правильной организации самостоятельной работы, развитии логического мышления, умения устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи, решать нестандартные задачи. К компонентам опыта творческой деятельности можно отнести обобщенную память, гибкое доказательное мышление, творческое воображение и некоторые другие способности. На примерах ряда исследований можно утверждать, что творческий процесс носит учебный характер, сама творческая деятельность управляема, процесс формирования опыта творческой деятельности и уровни его накапливаемости у разных руководителей неодинаковы.

Возможности для формирования профессионального опыта у руководителей образовательных учреждений достаточно велики. Следует заметить, что в составе социального опыта по руководству, кроме традиционных компонентов – знаний, умений, навыков, выделяют еще два: опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам или средам деятельности.



Проанализировав понятия опыта и сущности творческой деятельности, определим опыт творческой деятельности как взаимосвязанный процесс получения нового знания из результатов практического действия и формирования новых умений на основе полученных знаний.

В основе творческой модели опыта профессиональной творческой деятельности лежит представление об опыте как органическом целостном, взаимосвязанном единстве знаний, умений, навыков, привычек, эмоций, чувств, которые составляют основу индивидуальности личности. В педагогическом процессе реализуются три типа опыта (А.Н. Леонтьев): врожденный, индивидуальный, или приобретенный в процессе онтогенеза, и общечеловеческий, интериоризируемый личностью в ходе обучения и воспитания. Особенность третьего типа опыта заключается в том, что он опосредуется индивидуальным опытом личности, игнорирование которого в педагогическом процессе приводит к девальвации индивидуальных способностей человека и фактически невозможности их дальнейшего развития.

Человек действует на основе личного, индивидуального опыта, накопленного личностью в процессе познания, труда и общения. Этот опыт

отличается от простой совокупности знаний и умений? Полученных с помощью рефлексии и научения (путем копирования, повторения образца), наличием нерелективного «остатка», который представляет собой, с одной стороны, отложенные в сфере бессознательного результаты практической деятельности руководителя, а с другой – переживание им этой деятельности. Это и есть тот личностный смысл опыта, который делает его индивидуальным и, как следствие, невозможным для передачи. Следовательно, этот опыт нельзя передавать путем научения или копирования, его можно только сформировать, поставив руководителя образовательного учреждения в определенные условия духовно- и предметно-практической деятельности.

Отсюда одной из главных педагогических задач вуза является не только создание условий для передачи общечеловеческого опыта от предыдущих поколений руководителей к нынешним, реально действующим, но и для формирования собственного опыта деятельности. И поэтому подготовка педагога к роли руководителя общеобразовательного учреждения не может быть достаточно эффективной без правдивой или дидактически смоделированной практической деятельности руководителя.

Н.А. Замуруева

## ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

*Статья посвящена проблемам обучения учащихся написанию письменных работ. В статье сделан подробный обзор дидактического материала, публикаций известных методистов-практиков по вопросам обучения письменной речи, предлагаемых систем формирования навыков письма на родном языке.*

**В** настоящее время психологическая и педагогическая науки достигли значительных успехов в определении путей совершенствования умений и навыков письменной речи. Однако существуют недочеты в практической реализации накопленных знаний. Поэтому возникает необходимость определить уровень разработанности проблемы обучения созданию письменных высказываний, а также обобщить имеющийся в современной методике отечественный опыт формирования, развития и совершенствования умений и навыков письменной речи.

Отечественная традиция изучения текста, его цельности и связности, как основных его призна-

ков (В.В. Бабайцева) и основы «смыслового чтения», были заложены Ф.И. Буслаевым и К.Д. Ушинским. Современными лингвометодистами (В.В. Бабайцева, М.Р. Львов, А.И. Власенков, Н.Н. Шанский, Т.А. Ладыженская, Н.А. Ипполиова и т.д.) разрабатываются проблемы обучения письменной речи. Психологические основы обучения письменной речи на базе теории развития языковой личности отражены в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней и др. Описанию функциональных стилей речи, в частности, научной речи и официально-делового стиля, посвящены работы В.В. Виноградова, М.Н. Кожинной, Л.А. Константиновой, Р.А. Будагова, Е.И. Иссер-

лин, К.И. Логиновой, Е.Ф. Петрищевой, Л.В. Рахманина, Д.Н. Шмелева, О.М. Щербаковой и др.

Ф.И. Буслаев, определяя предмет преподавания, наряду с грамматикой, чтением, риторикой и пиитикой включает в качестве неотъемлемой части курса отечественного языка письменные упражнения. Рассматривая вопрос о сочинениях (описаниях, повествованиях и рассуждениях), Ф.И. Буслаев подвергает критике существующие руководства и высказывает свои соображения по поводу методики письменных упражнений, в частности, по вопросам содержания и языкового оформления сочинений. Так, он справедливо замечает, что ученики не могут писать «о таких предметах, которых они не изучали или не знают, и о таких чувствованиях, которых они не ощущали». Ф.И. Буслаев считает, что такие сочинения будут формальными и бедными по содержанию [4, с. 119].

Среди упражнений, направленных на развитие «дара слова», К.Д. Ушинский также отводит основное место сочинениям. Он отмечает, что сочинениям на заданную тему должны быть предпосланы предварительные упражнения. Особое место в системе упражнений он отводит работе над словом, раскрытию его значений, правильности употребления в речи [14, с. 340].

А.Д. Алферов, методист-практик, намечает следующую систему обучения учащихся сочинениям: коллективное обсуждение в классе темы, подготовка материала, черновые записи в ходе сбора материала, составление подвижного плана, коллективное обсуждение подобранных примеров и, наконец, обсуждение проверенных сочинений в классе. А.Д. Алферов рекомендует учителю, назвав темы, дать учащимся возможность подумать над ними, указав при этом источники для сбора материала. Выделение в плане таких частей, как вступление, главная часть и заключение, не считается обязательным для всех сочинений [1, с. 285].

П.П. Блонский указывал на необходимость анализа деятельности писателя-носителя нормативных свойств письменной речи для конструирования адекватного учебного процесса по ее усвоению. Он выделил некоторые из условий, делающих писателя писателем: определенный уровень скорописи, усидчивость, богатство мыслей, глубину и качественность анализа действительности, связность изложения, децентрированную позицию по отношению к написанному и др. Задачу формирования письменной речи П.П. Блонский решает

очень оригинальным и неожиданным способом: он задает вопрос, как воспитать в ребенке писателя. П.П. Блонский считает, что наиболее подходящим и приемлемым видом литературного творчества для учащихся является рассказ, выдумывание «коротеньких произведений эгоцентрического содержания», а не описание. Ученик будет с удовольствием писать в том случае, если его заинтересует тема сочинения, например, о событиях, которые эмоционально поразили ребенка, о будущем, об увиденных снах.

Основным способом развития письменной речи, по мнению П.П. Блонского, является написание сочинений, а «пересказы и изложения приносят мало пользы». Особенное внимание следует уделить редактированию [3, с. 40].

Некоторые компоненты письменной речи как действия построения текста выявил и описал Н.И. Жинкин. Письменная речь рассматривается им как сложная аналитико-синтетическая деятельность, в которую входят механизмы отбора слов, «упреждения и критики текста». В аналитическую часть деятельности письменной речи входят такие операции, как разложение предмета высказывания на ряд составляющих его элементов и их выделение, а в синтетическую — удержание всего предмета высказывания в памяти, размещение элементов в тексте и их упреждение. Что касается более частного механизма отбора слов, то в его составе выделены два противоположных действия — наплыв слов и их отсев в результате критики и оценки их адекватности смысловому содержанию текста. «При самостоятельной организации текста пишущий должен отбирать из имеющегося у него запаса слов только некоторые, соответствующие излагаемому предмету. Другие, возникающие перед записью слова, должны быть отброшены» [6, с. 145].

Обращаясь к проблеме связности текста, он впервые сделал тщательный анализ этого параметра письменной речи с точки зрения ее функций и средств реализации. По его мнению, связность есть результат действия установления соотношений между двумя соседними предложениями. Она включает их в более крупную семантико-синтаксическую категорию — в текст. Вне такого соотношения предложений в целом тексте они остаются разрозненными и автономными, и наоборот, связь между ними указывает на их принадлежность к общей семантико-грамматической единице. «На стыке двух предложений, — пишет

ученый, – лежит то зерно, из которого развивается текст» [6, с. 145].

Ш.А. Амонашвили считает, что письменную речь следует формировать одновременно и в единстве с развитием навыков письма и устной речи; предпосылки письменной речи необходимо создавать в условиях устной речи. В своей работе «Основы формирования письма и развития письменной речи в начальных классах» (1972) Ш.Л. Амонашвили описывает метод обучения письменной речи, который сводится к тому, что учащиеся обдумывают содержание будущего текста, пишут, проверяют свои работы, исправляют найденные ошибки и анализируют результаты, а через месяц им возвращаются сочинения для переработки. Материал для содержания текстов предлагается давать в перцептивной (изложение по картине) или вербальной форме (собственное изложение). Многие методисты считают попытку Ш.А. Амонашвили формировать письменную речь во всей полноте ее звеньев – программирование высказывания, его реализация, контроль и коррекция – интересной, так как в традиционном обучении ученик выполняет лишь реализацию (написание), а остальные фазы осуществляются учителем [9, с. 10].

Целостную систему умений, которые обеспечивают высокие качества самостоятельно составленного текста, впервые разработала и конкретизировала как в теоретическом, так и в практическом плане Т.А. Ладыженская. Она выделяет следующие семь умений: умение вдумываться в тему, осмысливать ее границы; умение найти основную мысль составляемого текста; умение подобрать материал для связного высказывания (из личного опыта, из картины, из книг); умение систематизировать материал (излагать его, придерживаясь определенного плана); умение композиционно правильно строить тексты разных жанров (рассказ, описание, рассуждение); умение точно, ясно и в зависимости от жанра стилистически правильно выражать свои мысли; умение исправлять, переделывать, улучшать написанное (элементарное умение редактировать).

Предполагается, что названными умениями учащиеся должны овладевать постепенно, последовательно. Последовательная отработка у учащихся необходимых умений в сочетании с освоением разных видов и жанров сочинений весьма перспективна и помогает учителю бороться с двумя главными недостатками творческих ра-

бот учащихся: многотемностью и структурной неупорядоченностью [8, с. 47].

А.И. Власенков рассматривает сочинение не только как речевой акт, но и как форму проявления всех качеств личности подростка – его наблюдательности, убеждений, вкусов, эстетических чувств. Поэтому, развивая навыки связной речи, по его мнению, надо одновременно формировать и те свойства личности, которые обеспечивают содержательность сочинений, глубину мысли, красоту идеалов, самобытность стиля. Важной предпосылкой успешной работы над сочинением является развитие у учащихся способности наблюдать. Не менее важно развивать у учащихся мышление. Развитие логического мышления, по мнению А.И. Власенкова, – одно из главных условий выработки навыков связной речи. Без умения сравнивать, устанавливать последовательность, делать выводы нельзя составить рассказ [5, с. 346].

Власенков подробно рассматривает умения связной речи, описанные Т.А. Ладыженской, и предлагает следующую работу по их формированию: умение определять границы темы начинается с беседы о теме, анализа сочинения, идеального в отношении тематического единства и цельности, и анализа сочинений, в которых тема произвольно расширена, сужена и которые написаны не на тему. Затем проводятся различные упражнения с заголовками; а далее упражнения типа редактирования.

А.И. Власенков считает необходимым научить школьника прочитывать и критически оценивать написанное, вдумываться в содержание своего сочинения.

А.И. Власенков описывает один из вариантов обучения редактированию. Вначале учащимся предлагается прочесть свою рукопись несколько раз, прежде чем все будет оценено, взвешено. Читая первый раз, ученик основное внимание обращает на содержание текста в целом: нет ли отступлений от темы, все ли подчинено основной мысли, выдержана ли композиционная стройность в сочинении. Второе чтение следует посвятить проверке смысловой и грамматической связи между предложениями и частями сочинений. Наконец, третье чтение должно быть посвящено исправлению языковых недочетов (неточностью употребления слов, неверного употребления словосочетаний и предложений, неудачного подбора выразительных средств). Впос-

лествии в целях редактирования ученик читает рукопись два раза и даже один раз.

Навыки редактирования формируются постепенно. На первых порах работа облегчается тем, что она проводится не на своем, а на чужих текстах. Первая такая правка проводится коллективно, затем – каждым учеником самостоятельно (на основе условных обозначений, сделанных учителем, и без них).

Основываясь на теории деятельности, предложенную Л.С. Выготским и развитую А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериным, И.В. Капинос приводит описание структуры действий письменной речи, которая включает 4 фазы: ориентировку (определение роли высказывания и его формы), планирование (отбор содержания, составление программы), реализацию (отбор языковых средств), контроль (сопоставление результатов речевого действия и задачи общения) [7, с. 8]. Каждой фазе речевой деятельности соответствуют определенные умения: умение определять объем содержания и границы темы сочинения, умение собирать материал, систематизировать его, умение строить сочинения разных видов, выражать мысли точно, ярко, правильно, умение совершенствовать написанное.

М.Р. Львов, придерживаясь традиционных шагов в работе учителя над сочинением (выбор темы и заглавия; накопление материала; составление плана; написание) в своей методике развития речи младших школьников, подробно останавливается на требованиях к речи учащихся, среди которых он называет, прежде всего, содержательность, логичность, точность, выразительность, ясность, чистоту (отсутствие лишних слов), правильность (соответствие литературной норме), а также подчеркивает важность систематичности и разнообразия речевых упражнений.

«Любая связная речь, как известно, включает три качественно отличимых компонента, отражающих различные ее стороны: содержательную, логико-композиционную и языковую. Важно уделять внимание совершенствованию каждой из этих сторон связной речи учащихся» [11, с. 5].

Особое внимание М.Р. Львов уделяет процессу редактирования написанного и предлагает следующие принципы редактирования:

– редактирование всегда предполагает жесткий критический анализ своего или чужого труда, текста; собственный должен «отлежаться», чтобы воспринимался как бы заново;

– редактирование имеет несколько этапов, необходимых для неоднократного перечитывания с интервалами и для смены задач. Задачи редактирования заключаются в том, чтобы, во-первых, понять автора и усвоить содержание редактируемого текста; во-вторых, достичь ясности, точности, доступности изложения; в-третьих, выверить логику изложения; в-четвертых, проверить язык излагаемого материала: выбор слов, сочетаний, правильность и разнообразие конструкций, ясность образов, точность цитирования, грамматика, даже орфография;

– редактирование нацелено на адресата, на его восприятие;

– редактирование подчинено определенным стандартам: юридическим, коммерческим, политическим, издательским и др. Эти стандарты определяют стиль текста (научный, официально-деловой и пр.), средства этикета, наличие иллюстраций, чертежей, карт, приложений и т.д.

«Опыт редактирования дает автору такие навыки, как перевоплощение в читателя и слушателя своего произведения; навык чтения не текста вообще, а каждой буквы, прочитывание и взвешивание каждого слова» [12, с. 238].

Работа над содержательной стороной речи, по мнению Ю.С. Пичугова, включает: 1) углубление ведущих понятий, которые необходимы для раскрытия темы; 2) накопление и отбор фактического материала с учетом предполагаемых тем; 3) совершенствование умений анализировать тему, определять ее границы, формулировать основную мысль.

Логико-композиционная сторона включает совершенствование 3-х групп умений: 1) составлять план и пользоваться им при раскрытии темы; 2) писать сочинение, придерживаясь определенной композиции, учитывая основные особенности выбранного жанра; 3) использовать различные типы речи в соответствии с темой и жанром сочинения.

Языковое оформление включает: 1) выбор языковых средств в соответствии со стилем и типом речи; 2) разнообразие лексики и грамматического строя; 3) соблюдение норм (лексических, грамматических); 4) орфографическая и пунктуационная грамотность [13, с. 19–28].

Е.В. Мусницкая предлагает следующий список умений письменной речи, многие из которых функционируют при создании почти всех форм письменного сообщения: передача основ-

ной информации, передача главной идеи, мысли, описание, сравнение, сопоставление описываемых фактов, доказательство с приведением аргументов, примеров; обзор, комбинирование, объединение фактов; характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому, реферирование, аннотирование, рассуждение, комментирование и т.д.

Упражнения, с помощью которых формируются различные умения письменного высказывания, базируются, как считает Е.В. Мусницкая, на типологии различных форм письменных сообщений, таких как составление плана, озаглавливание, написание тезисов, изложение, конспект и др.. Эти формы можно рассматривать, с одной стороны, как типы письменного сообщения, а с другой – как варианты речевых упражнений, предназначенных для формирования соответствующих умений письменной речи [10, с. 262].

Несмотря на достаточно богатый опыт развития навыков письменной речи в школе проблемы обучения сочинениям продолжают существовать. Как показывают многолетние наблюдения, выпускники школ зачастую затрудняются в написании письменных работ. Одной из причин этого является то, что практическому овладению письменной речи ни в школе не уделялось должного внимания. Однако все возрастающее информационное поле современного мира диктуют необходимость увеличения количества письменных жанров для изучения в школе.

#### Библиографический список

1. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе: Опыт методики. – М.: Сотрудник школ, 1911. – 556 с.
2. Амонашвили Ш.А. Основы формирования письма и развития письменной речи в начальных классах: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1972. – 45 с.
3. Блонский П.П. Педология в массовой школе 1 ступени. – М., 1927. – 95 с.
4. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Л.: Учпедгиз, 1941. – 248 с.
5. Власенков А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1973. – 384 с.
6. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов // Известия АПН РСФСР. – 1956. – Вып. 78. – С. 141–250.
7. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл.: кн. для учителя / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.
8. Ладыженская Т.А. Чему учить в работе над изложениями и сочинениями // Русский язык в школе. – 1967. – №4. – С. 47–51.
9. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у школьников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 87 с.
10. Мусницкая Е.В. Обучение письму: Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
11. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
12. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
13. Пичугов Ю.С. Обучение сочинениям на свободную тему в 7–8 классах. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с.
14. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / Ред. коллегия: А.М. Егоров, Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. Т. 1–11. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. – Т. 5. Методические статьи и материалы. – 1949. – 591 с.

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «МОЗАРТИКА»  
В РАБОТЕ С ПРИЕМНЫМИ ДЕТЬМИ И ЗАМЕЩАЮЩИМИ СЕМЬЯМИ**

*В России с каждым годом растет число замещающих семей, в которых воспитываются дети, подвергшиеся различным видам депривации. Учитывая специфику их развития, становления самой замещающей семьи можно утверждать, что наряду с абилитацией необходима коррекционно-реабилитационная работа с детьми и взрослыми данной категории. Одним из средств такой работы является технология «Мозартика».*

**Ключевые слова:** социальное сиротство, категории детей, оставшихся без попечения родителей, группы детей-сирот, технология «Мозартика».

Изменение социально-экономической ситуации в стране за последние десять лет привело к резкому снижению жизненного уровня для многих семей. При этом больше всего страдает самый незащищенный слой общества – дети, зачастую становясь сиротами при живых родителях.

Социальное сиротство – сложное социальное явление, ставшее чрезвычайно актуальным в наши дни в период глобального и резкого социального сдвига в российском обществе. В тоже время, социальное сиротство – явление устранения или неучастия большого круга лиц в выполнении ими своих родительских обязанностей (искаженное родительское поведение). К этой категории относят особую социально-демографическую группу от 0 до 18 лет, которые лишились попечения родителей по социально-экономическим причинам. Таким образом, оно обусловлено недостаточными усилиями общества, государства по оказанию помощи семье, ее поддержке в деле воспитания и образования детей.

В Федеральном законе «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996 г.) также определяются выше рассматриваемые категории:

- **дети-сироты** – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель;
- **дети, оставшиеся без попечения родителей** – лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с их отсутствием или лишением их родительских прав, ограничением в этих правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях,

исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений и в иных случаях в установленном законом порядке [3].

В литературе (А.М. Прихожан, Г. Семья, Н.Н. Толстых и др.) выделяют и характеризуют разные группы детей-сирот. В словаре-справочнике «Социальная работа» их подразделяют на:

- **прямые сироты** – дети, потерявшие родителей в результате смерти последних;
- **условные сироты** – дети, имеющие одного или двух живых, документально известных родителей, которые либо лишены родительских прав, либо отказались от своих детей;
- **временные сироты** – дети, переданные родителями на попечение государству в связи с материальными трудностями при условии сохранения родительских прав [1].

Численность детей, лишившихся без попечения родителей, в среднем увеличивается ежегодно на 13,2 тысячи человек, что составляет 1,8% детского населения России.

Так, в 2007 году было выявлено 122631 ребенок данной категории, из них 6000 детей изъяты из семей из-за угрозы жизни или состоянию здоровья. В тоже время, 43000 родителей ограничены в родительских правах, а 65000 – лишены родительских прав [2; 6].

Доказано, что содержание младенцев с первых недель жизни даже в комфортабельных и психологически щадящих условиях Дома ребенка, тем не менее, приводит более чем в 90% случаев к нарушениям их развития, психическим рас-

стройству, личностным искажениям, отставанию (И.А. Бобылева, А.А. Васильев, И.Ф. Дементьева, Н.П. Иванова, Н.Н. Максимов, Л.Я. Олиференко, И.И. Осипова, В.Н. Ослон, Н.Ф. Рыбакова, Г. Семья, И.Н. Старостина, А.Б. Холмогорова, Л.М. Шипицина, Т.И. Шульга и др.). Это объясняется тем, что среди духовных потребностей, необходимых маленькому человеку, важно чувство любви, особенно матери, ощущения уверенности и безопасности, которые дают семья и ее атмосфера. Поэтому, не случайно, государство сегодня прилагает усилия к тому, чтобы сохранить ребенка в семье и предотвратить его передачу на воспитание в государственное учреждение. Если же это оказывается невозможным, предпочтение отдается поискам для него замещающей семьи [4; 5].

Учитывая специфику развития депривированного ребенка, можно утверждать, что наряду с абилитацией необходима коррекционно-реабилитационная работа с детьми данной категории. Одним из средств такой работы является технология «Мозартика».

Мозартика – это не имеющее аналогов психо-педагогическое реабилитационное средство, особенно для детей данной категории, представляющее собой синтез игровой терапии, арттерапии и психоанализа. Она, как показывает наш опыт ее использования с детьми-сиротами, позволяет достичь принципиально новых возможностей в таких важных сферах, как развитие личности ребенка, психологическая помощь ему в чрезвычайной ситуации, гармонизация системы семейных отношений, профилактика отклоняющегося развития.

Результаты практической деятельности специалистов (Н.П. Болотова, А.П. Русавская, П.Э. Русавская и др.) и собственный опыт показали, что у Мозартики очень большой потенциал. Она может быть применена в индивидуальной и групповой психотерапии; в реабилитации инвалидов, как детей, так и взрослых; в семейной терапии; в области развития у ребенка когнитивных процессов; а так же развития эстетического вкуса.

Мозартика – не просто игра, а принципиально новый системный подход к созданию терапевтических игр будущего. Новое игровое направление Мозартика прошло серию государственных и негосударственных экспертиз и запатентовано как «Ментальная игра для лечения стрессовых состояний и для личностного развития пациентов, преимущественно детей». В арсенале Мозартики, на

данный момент, входит 8 игр: «Витражи», «Космос», «Усадьба», «Подмосковный городок», «Туманы», «Город», «Павлин», «Чудо-дерево», предназначенные для детей от 2 лет и старше.

В каждом наборе для развивающего занятия есть игровое поле и фигурки с элементами мирового изобразительного искусства.

В состав каждой игры входит красочное игровое поле и фигурки, соответствующие тематике игры. В них заложены символы и архетипы, которые выводят на свободные ассоциации, и элементы мирового изобразительного искусства ведущих отечественных и зарубежных художников; бланк протокола, который заполняет специалист, работающий с ребенком, фотоаппарат.

Методика технологии «Мозартика» применяется индивидуальным и групповым способами, без возрастного ограничения и включает ряд этапов.

*Подготовительный*, который подразумевает: знакомство ребенка с игровым материалом и приглашение его к участию в игре, с одной стороны, и инструктирование специалиста ребенка, вовлекая в игровой процесс, с другой.

Так, ребенку предлагается на рабочем поле с изображением, например, космической тематики с помощью различных фигур разного цвета составить картину на вольную или заданную тему.

*Игровой*, заключающийся в создании испытуемым сюжета из фигурок на игровом поле. Специалист (психолог, социальный педагог) в это время, наблюдая за испытуемым в процессе работы, определяет проблемы ребенка. В частности, в качестве примера, может служить сюжетное построение ребенком «картины» на рабочем поле, носящее агрессивный характер: много оружия, сцен насилия; бедное использование игрового поля и т.п.

*Этап обсуждения*, в ходе которого ребенок рассказывает о созданном им игровом сюжете после завершения игры, а специалист, в свою очередь, уточняет у него детали игровой фабулы, выявляя временные показатели «происходящего на картине», заполняет рабочий протокол и обязательно фотографирует работу ребенка, что является обязательным условием для эффективного отслеживания результатов занятий с ним.

*Этап психокоррекции и психотерапии*, во время которого происходит осмысление испытуемым проявившейся проблемы в игровом сюжете, моделирование позитивных образов, проектирование новой жизненной ситуации в буду-

щем с помощью. Специалист в это время, помогает ребенку осуществить личностный прорыв, способствует замещению у ребенка негативных реакций на позитивное восприятие.

В работе с детьми-сиротами используются следующие две разновидности этой методики: а) «Мозарт – терапия; б) «Мозарт – развитие».

Методика «Мозарт – терапия» относится к группе проективных психодиагностических, психокоррекционных и психотерапевтических методик, позволяющих определить эмоциональное состояние, в том числе состояние посттравматического стресса, выявить внутренний конфликт, установить личностную проблему, получить представление о межличностных взаимоотношениях ребенка (взрослого), о его внутрисемейных отношениях.

Полученные психодиагностические данные применяются для психоанализа, осмысления испытываемых своих эмоций и переживаний, для переформулирования негативных мыслей на позитивные, для структурирования и конструирования новой ситуации, другого межличностного, группового взаимодействия.

Мозарт – терапия может сочетаться с методикой «Мозарт – развитие».

Методика «Мозарт – развитие» относится к группе развивающих методик, развивающих когнитивные процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение. Кроме этого, внимание, речь, креативность мышления, взаимодействие межполушарных структур, самостоятельность, произвольное поведение, формы общения, способы сотрудничества, самоконтроль и эстетический вкус. В тоже время, эта методика помогает ребенку узнать и освоить цвет, форму, счет, анализ, синтез, моделирование. Задания так же направлены на произношение трудных зву-

ков, на развитие речи, развития воображения, умение фантазировать, сочинять, и т. д.

Развивающая методика «Мозарт – развитие» предназначена для детей разного возраста, в том числе с особенностями развития – ЗПР (задержка психического развития), ММД (минимально – мозговая дисфункция), СДВ (синдром дефицита внимания); детям-инвалидам, с диагнозами: ДЦП (детский церебральный паралич), РДА (ранний детский аутизм), Синдром Дауна и т.п.

Методика может применяться индивидуально или групповым способами, как краткосрочно в виде цикла из 10 сессий, так и долгосрочно в виде цикла из 10–30 сессий. Перед озвучиванием инструкции исследователю необходимо установить атмосферу доброжелательности и доверия.

Задания на развивающих занятиях для выполнения ребенком могут быть даны как самостоятельные, отдельные, не связанные друг с другом, так могут выполняться и последовательно, задание за заданием из занятия в занятие.

Например, при работе по данной технологии из серии «Космос», ребенку предлагается на рабочем поле с изображением космической тематики с помощью различных фигур разного цвета составить картину на вольную или заданную тему. По окончании выполнения задания ребенок рассказывает, как называется его работа, что именно он хотел изобразить, прошлое, настоящее или будущее. В процессе занятия социальный педагог или педагог-психолог может задавать уточняющие вопросы ребенку. Таким образом, специалист может диагностировать и прогнозировать состояние ребенка и наметить пути реабилитационно-коррекционной работы. Ребенок же проговаривая ситуации из воображаемой или реальной жизни снимает напряжение и страхи.

Таблица 1

Показатели	Начало курса занятий	Окончание курса занятий
Эмоциональное напряжение	98%	31%
Отклонения в нравственном поведении	41%	9%
Адаптивные способности	39%	87%
Память	22%	35%
Воображение	14%	67%
Тревожность	89%	44%
Уровень самооценки (заниженный)	91%	62%
Агрессивность (высокий уровень)	54%	7%
Творческая активность	6%	37%
Мотивация к получению новых знаний	3%	42%
Коммуникативность	29%	51%



Таблица 2

Показатели	Начало курса занятий	Окончание курса занятий
Тревожность	67%	23%
Коммуникабельность	58%	76%
Уровень самооценки (заниженный)	49%	77%
Мотивация к получению новых знаний	52%	87,5%
Уровень терпимости	53%	66%
Конфликтность	51%	38%
Замкнутость	49%	37%
Эмоциональная нестабильность	78%	57%
Подозрительность.	64%	39%

Опыт использования методик «Мозарт – терапия» и «Мозарт – развитие» технологии «Мозартика» (15 занятий) с 43 детьми от 7 до 17 лет по данной технологии показал следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Итогом занятий с детьми стало повышение уровня самооценки, коммуникативных навыков, самостоятельность в использовании получаемой информации, адаптивных способностей, творческой активности и мотивации к получению новых знаний, уровня памяти и воображения, в тоже время, снижение уровня тревожности и агрессивности, отклонений в нравственном поведении.

Кроме того, технологию «Мозартику» можно использовать в работе со взрослыми на всех этапах становления замещающей семьи, как на диагностическом, подготовительном, так и в процессе ее сопровождения, целью которой становится выявление и осознание проблем у взрослых и поиск путей их преодоления.

Опыт работы (15 занятий) с 49 замещающими родителями по данной технологии показал следующие результаты, отраженные в таблице 2.

Итоговыми показателями занятий со взрослыми стало повышение уровней самооценки, терпимости и мотивации к получению новых знаний в воспитании приемных детей, выстраивании конструктивных семейных взаимоотношений, в тоже время, снижение уровня конфликтности, замкнутости, подозрительности, эмоциональной нестабильности и тревожности.

Следует отметить, что в этом случае менее выраженные изменения показателей объясняются тем, что работать сложнее со взрослыми, чем с детьми, так как у них уже устоявшаяся картина мира и они более закрыты.

В этих случаях, например, на первых двух, а иногда и трех-четырёх занятиях, мы предлагаем взрослому построить на рабочем поле «Мозартики» кар-

тину на тему: «Моя любимая игрушка детства», «Мое любимое животное», «Мои любимые цветы» и т.п. Данная заданная тематика, не требующая серьезных откровений, помогает специалисту на первом этапе использования технологии «Мозартика» установить с замещающим родителем более доверительные отношения, способствующих в дальнейшем их эффективному взаимодействию.

Кроме того, существует возможность использования игрового поля «Мозартики» совместно взрослого и ребенка, что способствует наиболее глубокому пониманию ребенка со стороны взрослого и установлению доверительных отношений со стороны ребенка.

Таким образом, использование технологии «Мозартика» в работе с приемными детьми является эффективной и может применяться на всех этапах становления и развития приемного ребенка и замещающих родителей.

#### Библиографический список

1. Басова В.М., Захарова Ж.А. Формирование социально-педагогической компетентности у приемных родителей (усыновителей). – Кострома, 2003.
2. Бранька З. Влияние насилия в семье на социально-педагогическую адаптацию школьников // Вестник КГУ. – 2006. – №3. – С. 237–239.
3. Дементьева И.Ф., Олиференко Л.Я. Приемная семья – институт защиты детства. – М., 2000.
4. Захарова Ж.А., Осипова И.И. Замещающая семья. – М., 2005.
5. Ослон В.Н. Приемная семья — кризисы первого года // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе / Под ред. В.Н. Стегния. Т. 2. – Пермь, 2000.
6. Ориентиры партнерства: информационно-методический бюллетень. Спец. вып. // Под ред. И.Г. Леоновой. – М.: Центр «Социальное партнерство», 2008.

## АДАПТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В КОЛЛЕДЖЕ

*В статье представлена содержательная характеристика адаптивной технологии управления образовательным процессом в колледже. Адаптивное управление позволяет создать гуманистическую развивающую среду, призванную оптимизировать взаимодействие личности студента и современного социума.*

**Ключевые слова:** адаптивная среда, адаптивное управление, технология адаптивного управления образовательным процессом.

Создание целостного образовательного пространства колледжа является одной из центральных задач управленческой деятельности в профессиональном учебном заведении. Такое пространство должно представлять собой педагогически организованную гуманистическую развивающую среду, призванную оптимизировать взаимодействие личности и современного социума, предохранить студента от опасности маргинализации, уберечь от тупиковых сценариев жизни, обеспечить социально-прогрессивный тип самореализации.

Поэтому образовательное пространство колледжа рассматривается прежде всего как адаптивная среда, способная максимально учитывать запросы и потребности всех участников педагогического процесса и на основе этого развивать интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности студента и преподавателя, регулировать отношения субъектов между собой и с окружающим социумом.

Следует иметь в виду, что в настоящее время образовательная среда учебного заведения не может рассматриваться как «тепличная»: с одной стороны, она призвана гибко адаптироваться к запросам конкретных потребителей образовательных услуг (заказчиков – студентов, родителей, предприятий, общественности и т.д.), а с другой – среда колледжа в определенной мере выступает как модель современных общественных отношений, строящихся на конкурентной, рыночной основе.

По нашему мнению, с учетом этих моментов и должен осуществляться процесс управления образовательным учреждением, нацеленным на подготовку конкурентоспособного выпускника, создание условий для его полноценного социального-профессионального становления.

Под социально-профессиональным становлением студентов мы понимаем динамический про-

цесс, направленный на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, интеграцию социальных и профессиональных личностных качеств, обеспечивающий готовность выпускника к успешному функционированию в ключевых сферах жизнедеятельности.

С этих позиций мы во многом пересмотрели традиционные подходы к управлению образовательным учреждением, вышли на поиск таких моделей и технологий управленческой деятельности, которые бы в наибольшей степени соответствовали современным социально-экономическим условиям, способствовали реализации человеческого фактора, развитию демократических, гуманистических процессов в образовательном-воспитательном пространстве колледжа.

Учитывая вышеизложенное, был сделан вывод, что в условиях адаптивной среды колледжа управление также должно иметь адаптивный характер, т.е. должна быть создана адаптивная система управления. Центральная задача управленческой деятельности для нас – социально-профессиональное развитие личности участников педагогического процесса через разнообразные системы их поддержки на разных управленческих уровнях.

Именно адаптивное управление (Т.М. Давыденко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова) представляет собой методологическую базу управленческой практики в условиях роста конкуренции на рынке образовательных услуг, стимулирующего поиск устойчивых конкурентных позиций, особенно в ситуации демографического спада и, соответственно, уменьшения контингента студентов.

Адаптивное управление, во-первых, позволяет уйти от командно-директивных форм управления и перейти к профессиональному сотрудничеству, в основе которого лежит учет природосообразных качеств каждого человека. Во-вторых, оно обеспечивает каждой личности возможность

развития, проявления творческой и профессиональной самостоятельности в атмосфере уважения, доверия, успеха и здоровой конкуренции в коллективе колледжа. В-третьих, создает основу для формирования и поддержания благоприятного имиджа образовательного учреждения.

Данные положения могут служить основой организационной культуры колледжа как совокупности базовых ценностных ориентаций, норм, традиций, которые выражают дух учебного заведения. В этом смысле можно сказать, что организационная культура образует в целом устойчивую систему отношений и приниживает весь учебно-воспитательный процесс во всех его элементах и формах, а также управление этим процессом; влияет на формирование соответствующих управленческих структур и выбор управленческих технологий. Под технологией управления понимается вся совокупность управленческих средств для достижения целей и реализации функций управления (А.М. Моисеев).

В основу создания системы управления в колледже положены следующие подходы: системно-структурный, программно-целевой, рефлексивный.

Системно-структурный подход позволяет установить уровень целостности адаптивной образовательной системы, степень взаимосвязи и взаимодействия ее содержательных элементов, соподчиненность целевых ориентиров в деятельности подсистем различного уровня.

В основе программно-целевого подхода лежат такие признаки управления, как целенаправленность, прогностичность, системность, демократичность, а также целевая программа развития, пути и средства ее реализации. Этот подход определяет стратегию и тактику педагогической и управленческой деятельности в колледже.

Рефлексивный подход предусматривает стимулирование внутренних усилий личности, ее саморазвития, стремления к личностному и профессиональному росту. Данный подход связан с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий.

Решение задач формирования организационной структуры управления мы видим в реализации принципа государственно-общественного управления как содержательной основы данной структуры; в обеспечении оптимального соотношения таких организационных принципов управления, как централизация и децентрализация в осуществлении управленческих решений, кол-

легиальность и единоначалие в управлении, разделение прав, обязанностей, ответственности и др.

Выход на субъект-субъектные отношения изменяет и совокупный субъект управления. В состав такого расширенного субъекта управления входят руководители колледжа, коллегиальные органы управления, органы студенческого самоуправления. Для руководителя важно четкое видение и понимание построения структуры управления, ее параметров, уровней подчинения и соподчинения, вертикальных и горизонтальных связей.

Для решения сложных задач, которые встали перед педагогическим коллективом колледжа, была создана следующая его инфраструктура:

- служба маркетинга, которая занимается изучением и анализом рынка труда и рынка образовательных услуг в регионе, разработкой прогнозов развития рынка образовательных услуг, изучением спроса на них, реакции потребителей (молодежи, взрослого населения, экономических и социальных структур) на появление новых видов образовательных услуг и возможностей их реализации; анализом тенденций рынка, мнений и требований потребителей;

- финансовая служба, определяющая новые возможности внебюджетного финансирования колледжа за счет средств, получаемых от выполнения договоров; банковских кредитов; реализации научной и товарной продукции; добровольных пожертвований и целевых взносов юридических и физических лиц; введения дополнительных предметов и курсов сверх сетки часов учебного плана, проведения опытно-экспериментальных, научно-исследовательских, научно-методических работ с учетом потребностей региона;

- социально-педагогическая служба, основной функцией которой является организация внеучебной воспитательной работы совместно со студентами, родителями и общественностью, выявление интересов и потребностей обучающихся, трудностей и проблем, причин конфликтных ситуаций, деятельность по социальной защите и т.д.;

- психологическая служба, осуществляющая диагностику личностного развития, индивидуальную коррекционную работу, консультирование и психологическое сопровождение студентов;

- методическая служба, которая содействует углублению теоретической подготовки и повышению педагогического мастерства преподавателей, внедрению инновационных образовательных технологий.

В качестве важнейшего объекта управления с позиций нашего исследования рассматривается процесс социально-профессионального становления студентов как системообразующий в образовательно-воспитательном пространстве колледжа. Расширенный объект управления в современных условиях предполагает учет всех связей и отношений, которые складываются внутри образовательного учреждения и с окружающим социумом.

Ключевая особенность внедрения технологии управления процессом социально-профессионального становления студентов заключается в том, что наряду с инновациями обеспечивается качественное профессиональное образование на основе нормативных требований ГОС СПО.

Основанием согласования традиционного и инновационного в управлении процессом социально-профессионального становления студентов явилось наличие объединяющей (интегрирующей всех субъектов и все процессы в колледже) цели. Такой целью выступила модель личности выпускника. Выстраивая модель специалиста-выпускника, мы использовали традиционную технологию, когда в терминах деятельности отражается описание общегосударственной цели подготовки специалиста и требования к социально-профессиональным свойствам личности. Данная модель стала в нашем исследовании целью для построения процесса профессиональной подготовки студентов и критерием оценки качества результата. В модели представлены основные характеристики современного конкурентоспособного специалиста (профессиональная компетентность и мобильность; высокая общая культура; научное мировоззрение; коммуникативные и организаторские способности; креативность; самостоятельность и инициативность; компьютерная грамотность; здоровый образ жизни; нравственно-волевые качества).

На разных этапах исследования применялись следующие методы управления и методического сопровождения: 1) «поддерживающий» педагогический анализ обучающей и воспитывающей деятельности педагога; 2) убеждение в значимости решаемой проблемы для реализации общей цели колледжа; 3) демонстрация навыков и способов инновационной деятельности через деловую (ролевую) игру, наблюдение за работой более опытных коллег; 4) наставничество; 5) семинары, консультации, в ходе которых моделирует-

ся инновационная деятельность; 6) привлечение наиболее активных и опытных педагогов к формированию стратегии деятельности колледжа.

Указанные методы внедрения адаптивной технологии управления широко использовались в процессе взаимодействия колледжа с другими учреждениями среднего профессионального образования России и Пензенской области, где проходила опытно-экспериментальная работа. Так, например, в этом взаимодействии практиковались: 1) обмен и обсуждение годовых планов работы колледжей и техникумов; 2) проведение и обсуждение открытых уроков с использованием инновационных педагогических технологий; 3) совместные заседания работников научно-методических служб; досуговых центров; руководителей органов самоуправления (для разработки положений о конкурсах «Лучший по профессии», «Преподаватель года», «Самый классный классный» и решения текущих вопросов); 4) семинарские занятия для руководителей служб; 5) выставки научно-методических материалов; 6) ярмарки продукции, выпускаемой в этих образовательных учреждениях; 7) обмен методическими рекомендациями, пособиями, электронными средствами обучения и т.д.; 8) аукционы педагогических идей и методических находок преподавателей и мастеров производственного обучения; 9) работа творческих групп и творческих лабораторий; 10) совместные научно-методические конференции; 11) деловые, организационно-деятельностные игры и т.д.

Исследование показывает, что на эффективность адаптивной системы управления оказывает существенное влияние создание творческой атмосферы в коллективе, настрой на решение задач развития колледжа. Безусловные приоритеты — это сплочение коллектива с учетом принципов развивающего управления; признание непрерывного развития коллектива основной целью управленческо-педагогической деятельности; признание уникальности, неповторимости человека, его прав на саморазвитие (свободу, творчество).

Реализация этих принципов (и вся атмосфера в колледже, в конечном счете, зависит от согласованности формальной (официальной) структуры управления и постоянно развивающейся неформальной структуры с ее нормами и ценностями. Например, психологическая служба одним из ориентиров своей деятельности имеет такое направление, как достижение благоприятного пси-

хологического климата в коллективе. Кроме того, мы учитывали и роль цикловых комиссий, основными направлениями работы которых являлись: внедрение современных технологий обучения; информатизация учебного процесса; развитие навыков самостоятельной работы; разнообразие внеучебной работы, связанной с формированием профессиональной направленности, профессионального интереса; развитие интеллектуальных, профессиональных способностей, эрудиции, способов деятельности и отношений, умений использовать приобретенные знания в творческой деятельности.

Таким образом, технология адаптивного управления организацией учебно-воспитательного процесса, направленного на социально-профессиональное становление студентов, строилась на основе согласования режимов функционирования и развития колледжа.

Управленческая позиция в колледже определяется не местом в функциональной структуре, а масштабом мышления, т.е. способностью к рефлексивно-мыслительному отображению особенностей управляемых объектов и заданию перспектив их развития. Весь педагогический коллектив нацелен на организацию инновационной деятельности в образовательно-воспитательном пространстве колледжа, что, в свою очередь, способствует развитию способностей, стремления самих педагогов работать вместе – педагогической командой, которая постоянно готова самостоятельно ставить перед собой цели воспитания и развития студентов.

В качестве важной составляющей эффективного функционирования системы управления процессом социально-профессионального становления студентов колледжа мы определили организацию систематического мониторинга уровней обученности студентов и сформированности социально-профессиональных качеств личности.

Рассмотрение мониторинга как самостоятельной функции управления образовательным процессом носит условный характер и оказывается полезным в концептуальном и операционном отношениях. В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан с целями образовательного процесса, которые обычно фиксируются в планах и являются исходной основой мониторинга. Другими словами, мониторинг связан с оценкой реализации целей и планов, т.е. со сравнением фактического с намерен-

ным. Главная задача мониторинга в этом случае сводится к уменьшению разницы между ними.

Представляя собой определенную систему деятельности, для того, чтобы стать реальным фактором управления, мониторинг должен иметь системную организацию. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга. Таким образом, мониторинг, являясь основанием для принятия решений о сохранении или пересмотре какого-либо способа действий, сам становится областью принятия решений.

Например, мониторинг сформированности у студентов своего профессионального «Я» позволил выявить негативную тенденцию его развития: многие студенты имеют смутное представление о путях профессиональной самореализации. В связи с этим на педагогическом совете было принято решение о создании центра профессиональной ориентации будущих специалистов, об организации специальных тренинговых занятий, способствующих развитию позитивной Я – концепции студентов и формированию социально-профессиональной компетентности.

Определение новых задач в развитии воспитательного пространства колледжа позволило перейти на новый этап управления – прогнозирование результатов предстоящей новой деятельности, а значит – новому целеполаганию. Таким образом, органическая связь мониторинга с другими функциями управления проявляется в том, что каждая функция управления выступает как основная точка мониторинга, т.е. мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию.

Таким образом, можно утверждать, что колледж как инновационный вид учебного заведения доказывает свою состоятельность и дееспособность прежде всего качеством функционирования. Одним из определяющих условий эффективного педагогического регулирования процесса социально-профессионального становления студентов является сложившаяся в колледже система управления, имеющая адаптивный характер.

#### Библиографический список

1. *Вазина К.Я., Костыко Г.С., Ключев Ф.Н.* Управление профессиональным образовательным учреждением. – Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 2003. – 255 с.

2. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. – М.: Изд-во «Новая школа», 1997. – 288 с.

3. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.И. Управление образовательными системами. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

УДК 371.24

И.В. Изотов

## ПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В РОССИИ

*В статье автор знакомит нас с историей профильной подготовки учащихся в России и за рубежом. Рассматривает проблемы, функции и перспективы профильной подготовки учащихся. Обобщение историко-теоретического опыта профильной подготовки учащихся составляет научную новизну данной статьи.*

**Р**ост всесторонней познавательной активности людей в наше время такой же неоспоримый факт, как и усиление влияния на их деятельность результатов развития научно-технического прогресса.

В связи с этим одной из важнейших задач, которые общество ставит перед профильной школой, готовящей молодежь к участию в производственном, творческом труде, является развитие активности подрастающего поколения. Практическое решение этой задачи зависит, по нашему мнению, от того, насколько полно удастся вовлечь молодежь в активную учебно-познавательную деятельность в ходе образовательно-воспитательного процесса.

Организованный профессиональный отбор возник тогда, когда государство стало испытывать необходимость от явно неспособных представителей интересующих его профессий. По мнению Р.В. Бессонова, О.П. Околелова, Г.В. Резанкина профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, призванное учесть интересы, склонности и способности учащихся и создать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями благодаря особой структуре, содержанию и организации образовательного процесса [1; 9].

Прежде чем перейти к истории организации профильной школы в России рассмотрим зарубежный опыт.

В большинстве стран Европы (Франции, Голландии, Шотландии, Англии, Швеции, Финляндии, Норвегии, Дании) все учащиеся до шестого года обучения в основной общеобразовательной школе получают одинаковую подготовку. К седьмому году обучения ученик должен определиться в вы-

боре своего дальнейшего пути. Каждому ученику предлагаются два варианта продолжения образования в основной школе: «академический» вариант, который в дальнейшем открывает путь к высшему образованию, и «профессиональный» вариант, при котором обучаются по упрощенному учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины [6; 10].

В США профильное обучение существует на последних двух-трех годах обучения в школе. Учащиеся могут выбрать три варианта профиля: «академический», «общий» и «профессиональный», в котором дается предпрофессиональная подготовка. Вариативность образовательных услуг в них осуществляется за счет расширения спектра различных учебных курсов по выбору. При этом прежде всего учитываются запросы и пожелания родителей, планирующих профиль для своих детей.

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить следующие общие для всех упомянутых стран черты организации обучения на старшей ступени общего образования:

1. Общее образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным.

2. Как правило, профильное обучение охватывает три, реже два последних года обучения в школе.

3. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно возрастает во всех странах и составляет в настоящее время не менее 70%.

4. Количество направлений дифференциации, которые можно считать аналогами профилей, невелико. Например, два в англоязычных странах: «академический» и «неакадемический», три во Франции: «естественно-научный», «филологический», «социально-экономический» и шесть в Гер-

мании: «язык», «литература», «искусство», «социальные науки», «математика», «технология».

5. Организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося: от достаточно жестко фиксированного перечня обязательных учебных курсов, как это практикуется во Франции и Германии, до возможности набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения, в Англии, Шотландии, США и др. Как правило, школьники должны выбрать не менее 15 и не более 25 учебных курсов продолжительностью до одного семестра. Аналогами таких курсов в России можно было бы считать элективные курсы, из которых возможно строить множество самостоятельных курсов.

6. Количество обязательных учебных предметов на старшей ступени по сравнению с основной существенно меньше. Среди них присутствуют в обязательном порядке естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

7. Как правило, старшая профильная школа выделяется как самостоятельный вид образовательного учреждения: лицей – во Франции, гимназия – в Германии, высшая школа – в США.

8. Дипломы или свидетельства об окончании старшей профильной школы, обычно дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения за некоторыми исключениями, например, во Франции прием в медицинские и военные вузы проходит на основе вступительных экзаменов.

Первые попытки дифференцировать обучение в России известны еще с середины XVIII века. Дифференциация обучающихся осуществлялась по следующим направлениям: церковное или светское, сословное, мужское или женское. Реформа 1786 года подготовила почву для появления большого числа разнообразных учебных заведений: мужских гимназий, женских гимназий, реальных училищ, коммерческих училищ, кадетских корпусов и епархиальных училищ [8].

В 1804 году с принятием Устава учебных учреждений, подведомственных университетам, впервые возникла идея непрерывного образования. После этого, согласно Уставу 1848 года, произошло разграничение между базовым и профильным образованием: в первых четырех классах гимназий давалось общее образование (базовое), а затем образование со специализацией – усиливалось преподавание естествознания и за-

коноведения с целью удовлетворения интересов торгово-промышленных слоев общества, недовольных уровнем образования в уездных училищах. Специализация стала более широкой с принятием Устава 1852 года, согласно которому после трех лет общих начальных классов шло разделение на три профильных направления: с изучением естественной истории и законоведения, с изучением законоведения (для тех, кто в будущем посвятит себя гражданской или военной службе), с усилением изучения древних языков (для тех, кто готовится к поступлению в университет) [3; 7].

Своего рода отправной точкой нового этапа профилизации отечественного образования стала реформа 1864 года, когда были созданы семиклассные гимназии двух типов: классическая и реальная. Перед классической гимназией ставилась цель – дать общее образование, обеспечить поступление в университет. Реальные гимназии имели своей задачей обеспечение общего образования, необходимого как для практической деятельности, так и для поступления в специальные высшие учебные заведения. В соответствии с этим и строился учебный план реальной гимназии, в которой значительное время отводилось изучению естественных предметов. В 70-х годах XIX века вместо них в России появились реальные училища, которые давали значительно меньший объем общеобразовательных знаний и отличались ярко выраженной специализацией. В 1888 году реальные училища были реорганизованы в общеобразовательные учебные заведения, дававшие учащимся по математике, физике, естествознанию значительно больший объем знаний, чем классические гимназии.

Особенностью развития системы образования в России во второй половине XIX века являлось подчинение учебных заведений, помимо Министерства народного просвещения, различным министерствам и ведомствам. Так, Министерству внутренних дел принадлежало строительное училище, к ведомству Императрицы Марии относился Гатчинский сиротский институт.

Новый импульс идея профильного обучения в России получила в процессе подготовки в 1915–1916 годах реформы образования, осуществлявшейся под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева. По предложенной структуре 4–7 классы гимназий разделялись на три ветви: «новогуманитарную», «гуманитарно-классическую», «реальную». Но, так как страна была втя-

нута в кровопролитную Первую мировую войну, а затем в феврале и октябре 1917 года произошли две Революции, на какое-то время система образования была забыта и предоставлена сама себе.

Но уже в 1918 году состоялся первый Всероссийский съезд работников просвещения, где было разработано «Положение о единой трудовой школе», предусматривающей профилизацию содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах средней школы выделялись три направления: «гуманитарное», «естественно-математическое» и «техническое». Но и это положение не было воплощено в жизнь из-за начавшейся в стране Гражданской войны.

В 1934 г. ЦК ВКП(б) и Совет Народных Комиссаров СССР принимают постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем выявило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения.

В 1957 году Академия педагогических наук выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предлагалось дифференцировать обучение по пяти направлениям: физико-математическому, техническому, биолого-агрономическому, социально-экономическому и гуманитарному.

В 1958–1959 учебном году данная система дифференцированного обучения была введена в практику 710-й средней школы Москвы. Это был первый за ряд лет опыт уточнения действующих учебных программ и учебных планов.

В 1962–1963 учебном году Сибирское отделение Академии наук организовало Новосибирскую среднюю специализированную школу-интернат физико-математического и химико-биологического профилей (известную впоследствии как Новосибирская физико-математическая школа имени академика М.А. Лаврентьева, который организовал ее под свою личную ответственность, не дожидаясь правительственных решений).

В 1963–1964 учебном году в соответствии с постановлением Совета Министров СССР были

официально организованы специальные школы-интернаты физико-математического и химико-биологического профиля при Ленинградском, Московском и Новосибирском государственных университетах. В этих школах формирование учебных планов и программ было поручено Министерству просвещения, а Министерству высшего и среднего профессионального образования, которое перепоручило это дело соответствующим государственным университетам.

Опыт указанных школ стал распространяться, и со временем в разных городах стали появляться физико-математические школы и классы, а также классы со специализацией по иностранному языку. Это была наиболее распространенная форма профилизации.

В конце 80-х – начале 90-х годов в нашей стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные, профильные художественные, спортивные, музыкальные и другие школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ.

Таким образом, направление развития профильного обучения в российской школе в основном соответствует мировым тенденциям развития образования.

Вместе с тем сеть общеобразовательных учреждений с углубленным изучением предметов (гимназии, лицеи) пока развита недостаточно. Для большинства школьников они малодоступны. Это ведет к таким негативным явлениям, как массовое репетиторство, платные подготовительные курсы при вузах и т.д. Профилизация обучения в старших классах школы должна внести позитивный вклад в разрешение подобных проблем и поднять образование в Российской Федерации на новый еще более высокий продуктивный уровень.

Приказ №2783 от 18.07.2002 «Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» дает нам четкое и ясное представление о концепции профессионального обучения на старшей ступени образования в школах Российской Федерации.



Каковы же задачи профильного обучения на сегодняшний день?

1. Обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования.

2. Создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ.

3. Способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями.

4. Расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общими и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ профессионального высшего образования.

5. Дать возможность профессионального ориентирования.

6. Обеспечить интеграцию в единое образовательное пространство учащихся профильных классов и высококвалифицированных педагогов, создать оптимальные условия для их педагогического взаимодействия.

7. Способствовать всестороннему развитию личности ученика, создавать соответствующие предпосылки для его саморазвития и оптимальной социализации.

8. Производить установление тесных внешних многоуровневых и разнонаправленных связей, обогащающих образовательную среду.

9. Обеспечить внедрение передовых, прогрессивных, активных и интерактивных образовательных технологий и методов обучения.

Однако на сегодняшний день в профильной школе существует ряд таких проблем, как:

– информатизация, автоматизация и активизация процесса обучения;

– индивидуализация и дифференциация образовательного процесса;

– использование активных и интерактивных методов обучения в профильной подготовке учащихся;

– выработка у учащихся потребности в постоянном информационно-образовательном поиске;

– оказание продуктивного содействия в приобретении учащимися новых знаний, умений

и навыков в рамках выбранного ими профиля обучения;

– развитие творческих способностей учащихся и т.д.

Для решения перечисленных задач и проблем современной профильной школе должны быть присущи следующие функции:

– личностно-поддерживающая (предоставление возможностей обучения и развития в соответствии со способностями учащихся, создание условий для самореализации в выбранной сфере); обучение проводится в условиях физического и психологического комфорта: учиться удобно, приятно, интересно, нетрудно, ничто не мешает, не отвлекает [2];

– социально-защитная (создание базы для сохранения и приумножения национальной культуры, выполнение социального заказа общества на подготовку высокообразованных граждан, будущей элиты нации); процесс обучения сопровождается только положительными эмоциями: радость нового знания, радость достижения, удовлетворенность похвалой. При этом отрицательные эмоции недопустимы: унижение от критики, зависть по поводу успехов другого, приступы неверия в свои силы, безынициативность, скука;

– эталонно-нормативная (определение критериев оценки качества среднего образования повышенного уровня, которое могло бы послужить ориентиром для массовой школы);

– экспериментально-поисковая (осуществление отработки новых педагогических технологий) [4];

– ориентационная (ориентация молодежи на продолжение обучения в высшей школе) [5];

– селективная (отбор и развитие учащихся по способностям, уровню подготовки, успеваемости на предыдущей ступени обучения);

– интеграционная (совместная деятельность школы и вуза в единой логике развития личности);

– функция формирования у старшеклассников потенциального признания и профессионального стремления;

– с методических позиций – функция построения новой дидактической системы мотивации и организации индивидуального профильного обучения учащихся.

В соответствии с «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» по завершению профильной подготовки планируется получение следующих результатов:

- учащиеся должны полностью и качественно освоить программу выбранного профиля обучения;
- освоить необходимые умения (учебно-интеллектуальные, учебно-познавательные, учебно-организационные, информационно-поисковые);
- освоить навыки научно-исследовательской работы;
- научиться осуществлять систематизацию и классификацию знаний на более высоком и качественном уровне, переводить их в комплексные системы, которые способствуют созданию целостной картины мира, развитию аналитического мышления;
- должны также уметь устанавливать причинно-следственные связи, закономерности явлений;
- обязательно должны научиться ориентироваться в информационном потоке, отбирать знания, необходимые для их профессиональной компетенции;
- выпускник также должен научиться преодолевать препятствия в своей деятельности, уметь объективно оценивать себя и результаты своей работы;
- должен обладать способностью к самообучению и саморазвитию и т.д.

#### Библиографический список

1. Бессонов Р.В., Околелов О.П. Специфика обучения в профильной школе: Содержание и процесс // Педагогика. – 2006. – №7. – С. 25.
2. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня. – М.: Просвещение, 1991. – С. 11–12.
3. Гришин А.В., Зятева Л.А., Петрова И.Л., Прядехо А.А., Сосин И.Я. Вопросы истории образования. – Брянск: БГПУ, 1999. – С. 58–75.
4. Ермаков Д.С. Элективные курсы для профильного обучения // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 37.
5. Иванов В.Н. Элитарная школа в национальной системе образования // Педагогика. – 2000. – №4. – С. 44–45.
6. Исмаилов Э.Э. Довузовская профессиональная подготовка в Швеции // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 96.
7. Лютов И.Э. Научно-педагогические условия организации профильного образования в гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 14.
8. Предпрофильная подготовка и профильное обучение в основной школе: Теоретические основы и опыт реализации в Московской области. Методическое пособие. – М., 2004. – 127 с.
9. Резанкина Г.В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2006. – С. 11.
10. Федотова Е.Е. Допрофессиональная подготовка молодежи в Дании // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 93–96.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБЩЕСТВЕННЫХ ЭКСПЕРТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Выявление образовательных учреждений и учителей – претендентов на получение государственной поддержки в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» осуществляется при участии общественных экспертов. В статье освещается опыт организации профессиональной подготовки общественных экспертов в системе дополнительного профессионально-педагогического образования.*

**Ключевые слова:** приоритетный национальный проект «Образование», общественный эксперт, общественная экспертиза, программа подготовки общественных экспертов в сфере образования, технологии подготовки общественных экспертов по оценке проектов в сфере образования.

**П**риоритетный национальный проект «Образование» предусматривает меры государственной поддержки образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, лучших учителей и т.д. Разработанные Министерством образования и науки РФ подходы к определению «лучших» образовательных учреждений и лучших учителей предполагали активное привлечение к этой деятельности общественных экспертов. Вместе с тем, практика показала, что общественные эксперты со своей задачей справились на недостаточно высоком уровне. Фактически, эксперты оказались неготовыми к такому виду деятельности.

Уже весной 2006 года Министерством образования и науки Челябинской области были инициированы мероприятия по соответствующей подготовке общественных экспертов. Одними из таких мероприятий стали разработка образовательной программы подготовки общественных экспертов и ее реализация в условиях реального образовательного процесса в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Разработке данной программы предшествовала работа по изучению подобного опыта подготовки экспертов в различных сферах общественной деятельности. Нами, в частности, было установлено, что:

- в системе образования целостного опыта целенаправленной подготовки экспертов вообще и общественных экспертов в частности нет;
- имеется опыт подготовки экспертов в сфере криминалистики, судебной медицины, психиатрии и некоторых других отраслях;

– в основном содержание подготовки экспертов было увязано непосредственно с предметом экспертизы;

– какие-либо намеки или указания на методологические знания в области экспертной деятельности отсутствуют.

В основу разработки образовательной программы подготовки общественных экспертов была положена концепция, основные положения которой сводились к следующему:

- эффективное осуществление общественной экспертизы определяется тем, насколько хорошо у обучающихся (слушателей) будут систематизированы теоретические представления о сущности экспертной деятельности в образовании, а также сформированы способы профессионального оценивания проектов в сфере образования;
- обучающиеся являются уже состоявшими специалистами, имеющими большой опыт профессиональной (возможно, управленческой) и экспертной деятельности; это уже взрослые люди со своими сформировавшимися и устоявшимися взглядами, убеждениями, установками, личностными особенностями и знаниями в соответствующей области.

Исходя из этого, осуществлялась разработка образовательной программы. В качестве определяющих оснований при отборе содержания подготовки общественных экспертов были положены: 1) особенности содержания и структуры экспертной деятельности в социальной сфере вообще и в образовании в частности; 2) требования нормативно-правовых документов (Законы РФ «Об образовании» и «Об основах государственной службы», «Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года»,

«Приоритетный национальный проект в сфере образования» и др.); 3) требования и рекомендации регионального органа управления образованием, нашедшие отражение, в частности, в организации деятельности региональных организационных групп по реализации национального проекта «Образование», сетевых планах по реализации приоритетного национального проекта «Образование»; 4) индивидуальные образовательные потребности общественных экспертов в подготовке к оценке проектов в сфере образования.

Образовательная программа была выстроена в соответствии с классическим жанром построения образовательных программ. Ее объем равен 72 часам. Соотношение теоретических и практических занятий было одинаковым: 36 ч и 36 ч. Всего 24 занятия. В программе выделено пять разделов: «Государственно-общественный подход к образованию», «Эффективность образования и подходы к ее определению», «Педагогическая квалиметрия как основание проектирования деятельности общественных экспертов», «Содержательные и процессуальные основания деятельности общественных экспертов», «Психолого-педагогические основания деятельности общественных экспертов».

В первом разделе – **Государственно-общественный подход к образованию** – освещается содержание проводимой в стране государственной образовательной политики. Идея государственно-общественного подхода раскрывается как приоритетная задача модернизации образовательной сферы. Предполагалось сформировать у слушателей убежденность в том, что сфера образования предусматривает активное участие общественности в реализации всех основных направлений обновления образования. Предполагалось показать, что кроме органов управления образования существует немало организаций, фондов, родителей, которые готовы участвовать в управлении конкретными образовательными учреждениями. Совершенно очевидно, что они заинтересованы в целесообразном расходовании финансовых и материальных средств на развитие образования и образовательных учреждений. Следовательно, необходима разработка эффективных механизмов государственно-общественной экспертизы и контроля качества образовательных систем в целом и отдельных их компонентов. В формировании структуры данных механизмов трудно переоценить роль обществен-

ных экспертов. Данный статус делает его обладателя субъектом открытой государственно-общественной системы образования.

Помимо этого, в первом же разделе нашли отражение и такие стороны вопроса, как многообразие организационно-правовых форм функционирования общественных объединений в системе управления образованием: фондов, общественных движений, самоуправляющихся ассоциаций участников образовательной деятельности, а также характеристика особенностей взаимодействия общественных и государственных структур как субъектов государственно-общественного управления образованием.

Во втором разделе – **Эффективность образования и подходы к ее определению** – раскрываются ключевые термины и положения, важные с точки зрения экспертной деятельности. При отборе содержания второго раздела мы исходили из того, что повышение эффективности образования является одной из актуальнейших проблем, успешное решение которой дает огромные возможности для дальнейшего развития системы образования вообще и повышения уровня образованности граждан в частности. Поэтому важно было определиться с основными формами проявления эффективности образования. Формы проявления эффективности образования были сгруппированы по следующим признакам: по функциональным подсистемам, по уровню структуры образования, по отражению затрат (ресурсов), по форме идентификации эффективности и т.д.

Особое внимание в разделе уделено характеристике сущности социальной и экономической эффективности образования. При этом были определены аспекты действительности образования, грани социальной и экономической эффективности образования, формы проявления социальной и экономической эффективности образования. Раскрытие этих вопросов осуществляется с учетом отечественного опыта определения социальной и экономической эффективности образования.

Ключевое место отведено определению понятия «общественная экспертиза». При этом мы исходили из недопустимости его отождествления с понятием «гражданская экспертиза». Из всего многообразия подходов к определению данного понятия мы придерживались тех, которые соотносят сущностное наполнение общественной экспертизы с процедурно оформленным общественным мнением определенной социальной

группы. В соответствии с подобным толкованием общественной экспертизы были определены и охарактеризованы ее основные функции: диагностическая, информационно-контрольная, прогностическая и проектировочная.

В третьем разделе – **Педагогическая квалиметрия как основание проектирования деятельности общественных экспертов** – раскрывается инструментарий, которым должен владеть потенциальный эксперт. Здесь рассматриваются понятия и сущность квалиметрии как теории оценивания, освещаются уровни и виды квалиметрии. Предполагалось показать, что педагогическая квалиметрия, которая разрабатывает методики оценки качества проектов в сфере образования, направлена на решение проблемы количественного описания качественных показателей. При этом появляется возможность от нечетких и часто субъективных оценок перейти к математическим обоснованным выводам.

При организации и проведении оценивания зачастую прибегают к экспертным методам, которые используют эвристические возможности человека, позволяя на основе знания, опыта и интуиции специалистов, работающих в данной области, получить оценку исследуемых явлений. Поэтому в программе раскрываются понятия, связанные с экспертной деятельностью (эксперт, экспертные опрос, экспертиза, экспертные оценки). Рассмотрены аспекты применения в сфере образования различных видов экспертных методов, а также особенности экспертного опроса.

Отдельное место в данном разделе программы уделено обсуждению профессионально-общественных требований, предъявляемых к экспертам в сфере образования (профессиональной компетентности, умению раскрыть содержание оценок, умению аргументировать свою точку зрения, эрудицию, креативности, эвристичности, интуиции, предикативности, конструктивности, независимости, всесторонности и др.). Среди вышеперечисленных требований первое место занимает компетентность эксперта. Исходя из этого, обращено внимание к рассмотрению понятия «компетентность» и его составных компонентов применительно к экспертам в сфере образования. Раскрыты особенности методов оценки компетентности экспертов.

В четвертом разделе – **Содержательные и процессуальные основания деятельности общественных экспертов** – анализируются способы

экспертной деятельности в ходе практических занятий. Содержание данного раздела основывается на обобщении опыта работы экспертных комиссий по работе с документами. Оно предполагает формулировку алгоритма работы эксперта с целью актуализации у него осознания важности «командной» работы, формирования умений последовательной деятельности с документационным и методическим обеспечением экспертиз при работе с конкурсной документацией, заявителями, а также при организации экспертизы. Предполагается, что в итоге это приведет к повышению эффективности процедуры экспертизы.

Предполагалось познакомить слушателей с кругом полномочий общественных экспертов, допустимых элементов процесса оценивания, прав и обязанностей экспертов относительно узкоспециализированной части их работы. Особое внимание уделяется на перечень работ, которые обязательно должны быть выполнены экспертом по ходу экспертирования. Так как содержание деятельности общественных экспертов достаточно ограничено по объему, то каждый участник экспертизы заранее должен знать набор решаемых им задач.

Здесь же рассматриваются требования, предъявляемые к экспертному оцениванию. Они изложены с различных позиций: позиции качества проведенной экспертизы; позиции затраченного на экспертизу времени; позиции соблюдения этикета. В целях выработки общего формата при проведении экспертной оценки пакета документов экспертам предлагается ориентироваться на следующие требования: соответствие представленных документов утвержденным критериям отбора; оценивание необходимого (установленного) набора документов. Обращено внимание на следующие принципы экспертизы: открытость и публичность; направленность экспертных действий, мнений и суждений на дальнейшее продвижение и развитие инновационной деятельности общеобразовательного учреждения; системность организации экспертной работы и единство ее нормативно-методологического обеспечения; независимость и правовая защищенность участников экспертного процесса; научная и экономическая обоснованность экспертных оценок; объективность принимаемых решений по результатам экспертных заключений.

К видам экспертиз, которые будут составлять сущность деятельности общественных экспертов,

были отнесены: конкурсные отборы образовательных учреждений и учителей на соискание почетных званий, премий, субсидий, грантов; конкурсы профессионального мастерства; принятие управленческих решений и т.д. К объектам оценивания, которым нужно уделить особое внимание, отнесены следующие: инновационные проекты образовательных учреждений, индивидуальные инновационные проекты, концепции, программы развития образовательных учреждений, учебные планы, учебная, методическая литература, материалы для педагогической диагностики и т.д.

Наконец, в последнем разделе – **Психолого-педагогические основания деятельности общественных экспертов** – определяются личностно-деловые и профессионально важные качества общественного эксперта пути достижения благоприятного микроклимата в экспертной группе. Анализируются такие личные и деловые качества общественного эксперта, как личностная зрелость, готовность к работе в новых для себя ситуациях, наблюдательность и восприимчивость, корректность, независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей, группы. Рассматриваются и такие составляющие, как понимание экспертом специфики проведения той или иной экспертизы, владение основными методами научного познания, способность адекватно выбирать методы в зависимости от ситуации, с учетом конкретных задач исследования.

Рассмотрение вопроса профессиональной подготовки и практического опыта общественных экспертов необходимо осуществляется в следующем направлении: знание экспертами педагогической реальности, тенденций и инноваций в сфере образования, опыт участия в экспертизах, опыт проведения исследований, желание участвовать в экспертизе, психологическая грамотность экспертов.

Уделяется внимание «фактору доверия» внутри группы экспертов. Свободное выражение собственного мнения, свобода высказываний по обсуждаемому вопросу являются составляющими благоприятного микроклимата в группе экспертов. Наряду с этим, рассмотрены вопросы, касающиеся таких аспектов, как грамотное и корректное выражение собственного мнения, умение экспертов соглашаться с точкой зрения других экспертов, приводить доводы в пользу собствен-

ной точки зрения. Работа с материалами, представленными на экспертизу, требует от экспертов сосредоточения внимания, для чего необходимо соблюдать правила научной организации труда. Данная сторона вопроса также нашла отражение в содержании пятого раздела.

Разработанная таким образом образовательная программа является универсальной. Она не преследует узкую задачу – подготовить эксперта к оцениванию материалов грантозаявителей. Программа пригодна для подготовки экспертов к оценке различных проектов в сфере образования. Например, в полной мере она подходит для подготовки экспертов в ходе аккредитации образовательных учреждений, членов жюри в различных конкурсных комиссиях, экспертов по проверке ЕГЭ и т.п. Образовательная программа была представлена на заседании учебно-методической комиссии института и получила одобрение.

Уже с сентября 2006 года осуществлялась апробация образовательной программы. Экспериментальная выборка «общественных экспертов» была сформирована из числа слушателей Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. В феврале 2007 года осуществлялась реализация образовательной программы в условиях реального процесса подготовки общественных экспертов.

Группа экспертов была сформирована по рекомендации Министерства образования и науки Челябинской области. В число слушателей, например, были включены представители таких организаций, как: «Челябинская область без наркотиков», «Областная организация профсоюзов работников народного образования и науки Челябинской области», «Ассамблея народов Челябинской области», «Институт проблем доступности образования», «Я – женщина», газета «Южноуральская панорама», Благотворительный фонд попечительского совета, Ассоциация родителей, «За возрождение Урала», «Федерация детских общественных организаций Челябинской области», Общественная палата Челябинской области, «Союз журналистов Челябинской области» и др.

Основными формами учебной работы с общественными экспертами быть лекции, семинарские и практические занятия. В качестве преподавателей здесь выступали высококвалифицированные специалисты (доктора и кандидаты наук). Тем не менее, организаторы курсов с каждым из них проводили тщательную работу по уточнению

содержания лекций и практических занятий. Преподаватели были сориентированы на то, чтобы четко следовать содержанию образовательной программы и учебного плана. Для преподавателей были разработаны методические рекомендации по подготовке и проведению занятий. Конечно, преподаватели имели возможность расширить и углубить содержание представленного там материала. Но оно составляло инвариантную часть, обязательную для освоения всеми общественными экспертами.

Помимо этого, преподаватели были сориентированы так строить учебную работу с общественными экспертами на занятиях, чтобы изучаемое содержание носило, прежде всего, практическую направленность; использовались эффективные методы и приемы в обучении взрослых людей; осуществлялась совместная деятельность преподавателя и слушателей. Поэтому рекомендовалось проведение лекции в форме лекция-диалога – педагогического процесса, построенного на равноправном взаимодействии преподавателя и слушателей.

Такая форма занятий представляла собой систематическое устное изложение преподавателем учебного материала, организованного не по описательно-повествовательному монологическому, а по проблемно-конструктивному диалогическому типу. Конечно, такая лекция требовала высокой импровизационной способности, широкой эрудиции и абсолютного владения учебным материалом от преподавателя. А от эксперта – активной мыслительной деятельности и высокой мотивации к обучению. Особенностью такой лекции было то, что в диалоге могла возникнуть проблема, не предусмотренная предварительным планом лекции, но отвечающая образовательным потребностям экспертов или определяемая уровнем имеющихся у них знаний, без разрешения которой невозможно качественное усвоение темы. Лекция-диалог стимулировала связь мышления и коммуникации, глубокое усвоение образовательной программы, совершенствование преподавания за счет мгновенной обратной связи.

Наиболее универсальным и эффективным приемом обучения слушателей в процессе практических занятий было моделирование различного рода ситуаций – построение и изучение моделей реальных или возможных явлений. Это позволяло проявлять гибкость в поисках наиболее целесообразного управленческого решения, зна-

чительно ускорять этот поиск без необратимых последствий от ошибочных вариантов.

Однако моделирование управленческих ситуаций требовало от экспертов владения определенным уровнем профессиональных знаний и опыта, культуры мышления, прогностических способностей, аналитических приемов, способности представлять и принимать аргументацию. Практика показала, что моделирование ситуаций обогащает экспертов виртуальным опытом экспертной деятельности, помогает легче ориентироваться в реальной практике общественной экспертизы.

Учебно-тематический план и расписание занятий были составлены таким образом, чтобы общественные имели возможность во вторую половину дня получить консультации как преподавателей учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, так и специалистов Министерства образования и науки Челябинской области.

В процессе консультации общественные эксперты стремились получить необходимую помощь в решении вполне конкретных проблем, имеющих место в их экспертной деятельности. Зачастую консультации выступали в качестве действенного фактора, инициирующего самообразовательную деятельность общественного эксперта.

Таковы характерные черты подготовки общественных экспертов в Челябинской области. Наш опыт доказал, что подготовка и создание института общественных экспертов перестает быть специфической и узкопрофессиональной проблемой в контексте сертификации проектов в социальной сфере. Особое звучание эта проблема получает в условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование». Мы показали, что одним из шагов в направлении ее решения можно считать реализацию в системе дополнительного профессионального образования предлагаемой нами образовательной программы подготовки общественных экспертов по оценке проектов в сфере образования.

#### Библиографический список

1. Колотушкина С.П. Экспертиза заявки на открытие: учебное пособие. – М.: ВНИИПИ, 1985. – 55 с.
2. Мкртычян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: Теория и практика: Дис. ... д-ра психол. наук. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.

3. Приказчиков В.П., Резван А.П., Косарев В.Н. Подготовка и назначение экспертиз : учеб.-метод. пособие. – Волгоград: изд-во Волгоград. юрид. ин-та, 1999. – 105 с.

4. Экспертная деятельность в образовании: рекомендации для преподавателей по проведению занятий по программе курсовой подготовки / Сост.: В.Н. Кеспиов, М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др. – Челябинск, 2008. – 51 с.

Л.Н. Колос

## ЖЕНСКОЕ ОСВОБОДИТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В РОССИИ: РУССКИЕ ЖЕНЩИНЫ В БОРЬБЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ (1861–1917)

*Освободительное женское движение в России возникло на волне крупных политических и социальных кризисов в середине XIX века в среде образованных женщин-дворянок. Цель движения заключалась в поэтапном и мирном реформировании статуса женщин, особенно в вопросах экономического положения и образования. Именно недостаток образования ставил женщину в зависимое, подчиненное положение. В изменившихся социально-экономических условиях имеющийся уровень образования не мог обеспечить удовлетворение различных потребностей женщин. Результатом борьбы, в конечном итоге, было признание за женщинами права получать не только начальное и среднее образование, но и высшее профессиональное.*

**Ключевые слова:** женское движение, женское образование, права женщин, радикализм, феминизм, эмансипация.

Освободительное женское движение в России возникло на волне крупных политических потрясений и социальных кризисов в середине XIX века в среде образованных женщин-дворянок одновременно в двух направлениях: легальное, в рамках умеренного либерализма, и подпольное – радикальное. Пропаганда женской эмансипации была начата исключительно мужчинами, обеспокоенными бесправным положением русских женщин, находящихся на разных уровнях социальной лестницы. Так, например, В.Г. Белинский в 1850-х годах писал, что женщина заслуживает гораздо больше прав, чем она имеет их на кухне и в спальне [2, с. 175–176]. А.И. Герцен в своих дневниках, мечтал о том, что в новом обществе, с помощью образования женщина нравственно укрепитесь, и не будет больше односторонне привязана к семье [4, с. 164]. Р. Стайс, анализируя освободительное движение российских женщин, отмечает, что эти идеи получили широкое распространение и разделялись несколькими поколениями русской интеллигенции. Однако в мужском мире были не только поборники изменения и улучшения социального положения женщин, но и противники. Л.Н. Толстой считал, что стремление женщин к личной свободе и экономической независимости – это не более, чем «смешная и недобрая деятельность модного женского движения, которая так путает женщин» [1]. В консервативно настро-

енных кругах даже образованные мужчины выступали против образования женщин только потому, что «материал, столь удобно эксплуатируемый, как ничего не знающая и не понимающая женщина, может ускользнуть из их рук» [5, с. 10]. Тем не менее, мужская дискуссия о женской эмансипации привела в дальнейшем к глубокой рефлексии самих женщин по поводу своего социального статуса, который не мог удовлетворять их в свете мощных социальных изменений пореформенного периода. Действительно, совершенно нелепым казался тот факт, что после отмены крепостного права крестьянин получал свободу и гражданские права, а женщина, даже из привилегированного сословия, не имела паспорта. Начать учиться она могла только с разрешения отца или мужа. Сам факт объединения женщин для защиты своих интересов стал реакцией на низкий правовой статус и нежелание властей серьезно заниматься вопросами социальной защиты женщин.

Феномен феминизма в женском освободительном движении в России начал отсчет своей деятельности в 60-х годах XIX века под воздействием идей Западного феминизма и связан был с борьбой женщин за предоставление им широкого образования и экономической независимости. На этом этапе была четко сформулирована философия феминистского движения, основанная на умеренно либеральной идеологии. Цель движения заключалась в поэтапном и мирном



реформировании статуса женщин, особенно в вопросах экономического положения и образования. Лидерами феминистского направления женского движения были М.В. Трубникова, А.П. Философова и Н.В. Стасова, посвятившие делу освобождения женщин около 50 лет своей жизни и вошедшие в историю России как «женский триумvirат». Важную роль в развитии женского движения играли и другие представительницы дворянства и интеллигенции, среди которых можно назвать М.К. Цебрикову – издательницу журнала «Воспитание и образование»; Е.И. Кондари – журналистку, которая вместе с мужем издавала журнал «Неделя», первая выступила сторонницей гендерного равноправия; А.Н. Шабанову, председателю «Русского женского взаимоблагодетельного общества»; Н.П. Суслову, одну из первых российских женщин, получивших диплом врача в цюрихском университете; Е.О. Лихачеву, писательницу-феминистку, в последствии, историк женского образования и др. [7, с. 40–111].

Несомненно, самым значимым видом деятельности феминисток была борьба за женское образование как залог экономической независимости женщин и их самореализации. Именно недостаток образования ставил женщину в зависимое, подчиненное положение. Существующая до крестьянской реформы система женского образования не вооружала женщину знаниями, необходимыми для жизни и социальной активности. Н.В. Гоголь в «Мертвых душах» писал, что основу женского образования составляют три предмета: «французский язык, необходимый для счастья в семейной жизни, фортепиано, для доставления приятных минут супругу, и, наконец, собственно хозяйственная часть: вязание кошельков и других сюрпризов» [3, с. 34–35]. Понятно, что в изменившихся социально-экономических условиях такая подготовка не могла обеспечить удовлетворение различных потребностей женщин. На помощь пришли воскресные школы. В течение короткого периода – с 1859 по 1862 г. – в России это движение получило широкий размах. К концу 1860 г. года в одном только Петербурге было открыто 23 воскресных школы. Основными задачами воскресных школ были ликвидация безграмотности и вооружение женщин необходимыми практическими знаниями. Кроме того, они давали шанс образованным состоятельным женщинам не только организовывать и финансировать эти школы, но и преподавать в них.

Однако, не смотря на все усилия по трудоустройству, женщины пока могли рассчитывать только на неквалифицированный низкооплачиваемый труд. Некоторые из женщин, пишет Р. Стайс, находили себе работу в качестве телеграфисток, бухгалтерш, кассирш, ретушеров, граверов и часовщиц. Однако таких рабочих мест было недостаточно для трудоустройства всех «независимых» женщин. К тому же эти профессии не удовлетворяли хорошо образованных дворянок, которые стремились к профессиональной культурной или литературной деятельности. Работа на фабриках в тот период была не приемлема для женщин – дворянок. Туда они пошли гораздо позднее по идейным соображениям, когда их выросшее самосознание позволило им забыть о своем происхождении [6, с. 97]. К хорошим профессиям доступ для женщин был закрыт, во-первых, из-за отсутствия соответствующего профессионального образования, а, во-вторых, мужчин раздражало, что женщины стали составлять им теперь серьезную конкуренцию, привлекая к себе работодателей своей нетребовательностью как к условиям труда, так и к низкой его оплате. Поэтому они стремились всеми способами препятствовать женщине в получении хорошего места. В 1860-е годы стало ясно, что дорога к желаемой профессиональной карьере лежит через университет. С 1868 г. начался новый этап развития феминистского движения в рамках напряженной борьбы женщин за высшее образование. Новая кампания была инициирована журналисткой Евгенией Конради. Она и другие лидеры женского движения вместе с петербургскими профессорами, в числе которых были Д.И. Менделев и И.М. Сеченов, подали прошение в администрацию Петербургского университета, с просьбой начать переговоры с Министерством просвещения о создании в университете специальных совместных курсов. Однако это предложение было отклонено, и наиболее веский аргумент состоял в том, что русские женщины недостаточно подготовлены к изучению университетских учебных программ. Несмотря на реформу образования 1864 г. женские учебные заведения немногого достигли в подготовке своих выпускниц к успешной учебе в высшей школе. Существовало несколько частных женских гимназий, учебная программа которых соответствовала программе мужских гимназий, но их было мало, к тому же, обучение в них было дорогим. Развернулась ши-

рокомасштабная работа по созданию подготовительных курсов для женщин. В ближайшее время Министерство просвещения оперативно приняло решение о создании университетских совместных курсов. Хотя надежды женщин на курсы в целом не оправдались, их посещало уже в первый год работы более 700 слушательниц. В дальнейшем университетские курсы для женщин были открыты в Казане, в Харькове, в Одессе. Однако существовала опасность их закрытия при недостатке финансовой поддержки. В 1878 г. А.П. Философов и Н.В. Стасова получили официальное разрешение на создание Общества для доставления средств Высшим женским курсам. Оно объединило 1000 человек. Исполнительный комитет, состоял в основном из руководительниц феминистского движения, который занимался организацией книжных ярмарок, лотерей, концертов в поддержку курсов, а для наиболее достойных студенток были выделены стипендии. Почетными членами комитета были такие заслуженные женщины как Софья Ковалевская.

Результатом победы за высшее образование, в конечном итоге, было признание за женщинами права на преподавание не только в начальной школе, но и в средней как для девочек, так и для мальчиков. Женщины постепенно заняли достойное место в медицине, к которой всегда имели стремление. Они не только отводили себе право изучать медицину, но и получать настоящий диплом, в котором было написано «женщина-врач», вместо – «ученая акушерка» [6, с. 132]. Отныне диплом давал женщине юридическое право заниматься врачебной деятельностью наравне с мужчинами. Турецкая война 1877 г. предоставила женщинам возможность продемонстрировать свои успехи в медицине, где их профессиональная подготовка подкреплялась профессиональным поведением и героическим самопожертвованием. По окончании Турецкой войны военные инспектора восхваляли достоинства женщин-врачей, представленных к наградам. Интенсивное развитие промышленности активизировало развитие женского профессионального образования. Так, к началу XX века кроме медицинских курсов, активно функционировали, коммерческие, бухгалтерские, технические, юридические, строительные, сельскохозяйственные курсы для женщин. Существовали объединения по профессиональным интересам, которые выполняли функции трудовой помощи и улучшения организации труда.

В 1870-е годы на первый план выходят сложные политические проблемы, и постепенно центр тяжести женского освободительного движения переместился в сторону социал-демократического, пролетарского направления, становившемся все более популярным. Студентка Дьяконова, которая внесла большой вклад в «малые дела» феминисток, постепенно осознала, что пока у женщин нет политических прав, эта бурная деятельность вряд ли достаточна для того, чтобы освободить женщину. Дьяконова была убеждена, что без политической власти женщины неизбежно останутся на обочине, рабынями однообразного механического труда. Как нельзя точно, отмечает Р. Стайс, эти слова отразили чувства неполноценности и фрустрации, которые толкали молодых женщин к борьбе за политические права. «Женщина, – писал Бебель в популярном в то время труде «Женщина и социализм», вышедшем в 1879 г., – должна искать себе союзников, и она легко их найдет в пролетарском движении» [6, с. 326]. О том, что более близкими к жизни являются теперь проблемы политики, экономики, общества признавал Петр Лавров, в своих «Исторических письмах», призывая женщин, занимавшихся наукой, принять участие в решении насущных социальных проблем [6, с. 185].

Радикальные партии поняли, что для решения поставленных задач по свержению монархического строя им необходимо привлечь в свои ряды и пролетариат и крестьянство, в которых женщины занимали довольно активные позиции, обусловленные решением экономических задач. В это время активно создаются политические кружки и женщины принимают в них активное участие. Как и феминистки, активные участницы радикального крыла вышли из дворянских семей – это Е.К. Брешковская, О.К. Буланова-Трубникова, В.Н. Фигнер, С.Л. Перовская и др. Судьба этой части женского движения отличается особой драматичностью. Многие революционерки были приговорены к смертной казни не только за участие в революционной деятельности, но и в мирных демонстрациях; к пожизненной ссылке; каторжным работам в условиях, трудно переносимых даже мужчинами. Многие из них не выдерживали и заканчивали свою жизнь в психиатрической больнице, выходили из тюрем морально надломленными или решались на самоубийство. Поражает и восхищает стойкость и преданность женщин делу борьбы, не только за личное благо-

получение, улучшение женской участи, но и за освобождение всего народа. Лидерами пролетарского направления в освободительном женском движении были, прежде всего, И.Ф. Арманд и А.М. Коллонтай, Н.К. Крупская.

Активистками радикального крыла женского движения, кроме политической, велась широко-масштабная просветительская работа: организовывались кружки по обучению грамоте женщин, политические кружки для женщин, интересовавшихся социализмом. Женщины объединялись для оказания друг другу помощи в саморазвитии. Читались лекции по истории, географии, велась активная политическая пропаганда. В рамках работы женских организаций решались задачи распространения начального образования среди женщин и девушек из низших слоев, их профессионального обучения, духовного развития личности, приобщения к культурным ценностям. Женские организации действовали в интересах различных социальных групп, однако для работниц и крестьянок доступ к высшему образованию фактически был все еще закрыт. Так, среди слушательниц женских врачебных курсов в 1913 г. 30,7% составляли жены государственных чиновников, 1,6% – из семей государственных чиновников, 1,1% – из крестьянской среды [7, с. 40–111].

Вообще деятельность российских женщин в освободительной борьбе не ограничивалась исключительно вопросами образования. Первые объединения имели своей целью обеспечение досуга женщин. Например, Вологодский женский клуб был основан «для соединения образованных женщин без различия состояний и сословий в одно общество для недорогого препровождения времени». Феминистки начали свою деятельность с благотворительности, что давало им опыт лидерства, воспитало чувство самоуважения и пробуждало осознание необходимости принимать участие в общественной жизни. По словам Н.В. Стасовой, общественная работа так же поднимала женщин на надлежащую высоту в глазах общества. Это было тем более важно потому, что женщина веками воспитывалась в убеждении своего несовершенства в сравнении с мужчиной, отчего испытывала неуверенность в своих силах. Еще одним важным направлением деятельности феминисток была борьба с проституцией. В рамках этой компании были поставлены и широко дискутировались вопросы брака, разводов, взаимоотношений

между полами, развития материнских прав и родительской ответственности [6, с. 23–101].

Деятельность женского движения пролетарского периода так же не ограничивалась образовательной и политической направленностью. Большую группу женских обществ составляли организации нравственно-этической направленности, которые ставили своей целью попечительство о молодых матерях, девушках, защиту нравственных устоев семьи, матери, отца. Их деятельность включала такие формы работы как повышение умственного и нравственного уровня, защиту от дурного обращения, устройство общежитий, библиотек, дешевых квартир. Устраивались воскресные собрания, где посещавшие работницы учились грамоте, рукоделию, с ними велись духовные беседы, коллективные чтения художественной и научной литературы. Архивные материалы свидетельствуют, что женщины очень дорожили воскресными собраниями.

В заключение можно сделать вывод, что в целом результаты деятельности российского женского освободительного движения второй половины XIX – начала XX века свидетельствуют об огромном потенциале общественной инициативы женщин. А исторический опыт российского женского движения может быть полезен современным женским организациям.

#### Библиографический список

1. Айвазова С.Г. Русские женщины в лабиринте равноправия. – М.: РИК Русанова, 1998.
2. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. – М., 1953–1959. – Т. 5.
3. Гоголь Н.В. Мертвые души. – М., 1967.
4. Герцен А.И. Сочинения: В 9 т. – М., 1955–1958. – Т. 6.
5. Кантерев П.Ф. Душевные свойства женщин. Лекции и статьи / Составление, вступительная статья, послесловие, комментарии, именной указатель Л.Э. Заварзиной. – Воронеж: Изд-во им. Е.А. Болховитинова, 2007.
6. Стайс Р. Женское освободительное движение в России. Феминизм. Нигилизм и большевизм 1860–1930 / Пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2004.
7. Хасбулатова О.А., Гафизова Н.Б. Женское движение в России (Вторая половина XIX – начало XX века). – Иваново: ФГУП «Издательство «Иваново»»: Иван. гос. ун-т, 2003.

## ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРЫ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Н**аучной разработке проблемы способностей посвящено большое количество работ как зарубежных, так и отечественных ученых. Различные психологические теории рассматривают способности как объективно существующие структуры и одновременно индивидуально-психологические образования. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность. В настоящее время в развитии психологии способностей существует несколько подходов, но спорным и нерешенным остается вопрос об интеллекте как отдельной самостоятельной способности и о внутренней структуре самого общего интеллекта как единой способности.

В нашем исследовании анализировались способности, задействованные при изучении иностранного языка, а именно часть познавательных способностей (условно лингвистические и дискурсивные), определяющих успешность обучения, и динамика их развития. Также была предпринята попытка описать предметную область понятия «дискурсивные способности» и определить ее местонахождение по отношению к смежным областям. С этими целями было проведено тестирование с использованием существующих психологических тестов и оригинальных методик.

При исследовании проблемы развития интеллекта и способностей при обучении иностранному языку представляется логичным, что на первый план выходят языковые способности. Следует подчеркнуть неоднозначность понятий «языковая способность» и «способности к языкам». Эти понятия в психологической и лингвистической науке характеризуются по-разному. Лингвистическое понимание языковой способности можно найти в следующем определении: «Языковая способность есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [1, с. 23]. В этом определении отражены общепсихологические характеристики, но не затрагивается вопрос о способности к языкам как индивидуально-психологической характеристике отдельной личности.

В собственно психологическом смысле языковые способности – это индивидуально-психологические особенности, характеризующие легкость и быстроту приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для коммуникативно-речевых целей. Они обеспечивают скорость овладения языком (родным и неродным), а также эффективность использования языка в процессе коммуникации, зависящие от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, способность накапливать и систематизировать информацию, принадлежность к психологическому типу, физическое развитие, мотивация и т.п.) [2, с. 12–13].

В общих языковых способностях обычно выделяются две категории – собственно лингвистическая (усвоение основ языка) и связанная с процессом реализации этих присвоенных знаний – коммуникативная (в целях проведения успешной коммуникации). Первая носит более обязательный характер; вторая допускает индивидуальные отклонения [3, с. 64–72; 4, с. 115]. Такие же факторы, как эмоциональная окрашенность, мотивация, интенции говорящих часто не принимаются во внимание. А между тем именно эти параметры и определяют индивидуальный стиль речи, коммуникативные аспекты. Более корректно их следовало бы отнести к проблематике дискурса, как текста «погруженного в коммуникацию» [5, с. 137]. Он одновременно обращен и к ситуации (социокультурный контекст задает правила ведения разговора и соответствующие формы выражения) и к человеку (собеседники взаимодействуют друг с другом, оказывают влияние, выражают свои мнения, интенции, представления об окружающем мире).

Изучение различных аспектов человеческой деятельности в дискурсе предопределяет развитие самых разнообразных научных направлений, но всех их объединяет основополагающая роль факторов ситуации и психологических характеристик общающихся сторон. Понятие дискурса особенно важно при интенсивном изучении языка, поскольку здесь основное внимание уделяется речи, или коммуникации на иностранном языке.

ке. Необходимо обозначить основные значимые в данной ситуации понятия. Это дискурсивная деятельность, которая рассматривается как разновидность речевой деятельности, направленная на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений; дискурсивное поведение, включающее в себя как осознанные и целенаправленные, так и непреднамеренные и не вполне контролируемые речевые поступки; дискурсивное мышление – особый вид вербального мышления, обслуживающего процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов.

Еще одно понятие, непосредственно связанное с вышеупомянутыми и являющееся наиболее дискуссионным ввиду своей неоднозначности, – это дискурсивные способности. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия.

Определяя место дискурсивных способностей в общей системе способностей, необходимо обозначить наиболее семантически близкие понятия, определяющие успешность как вербального функционирования личности в обществе, так и процесса обучения иностранному языку. Во-первых, это общий интеллект, который представляет собой достаточно общую способность к логическому рассуждению, планированию, решению задач, абстрактному мышлению, способность понимать сложные идеи, скорость обучения и способность извлекать пользу из полученного опыта. Следующее значимое понятие – вербальный интеллект, способность к вербальному мысленному анализу и синтезу, к решению вербальных задач на определение понятий, установлению словесных сходств и различий, иными словами, способность к освоению языка. Третье понятие – социальный интеллект, способность к познанию социальных явлений [6, с. 15–16].

Еще одним важным понятием в процессе обучения языку является коммуникативная компетенция, которая рассматривается как «способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность ... соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами» [7, с. 29–29]. Также под коммуникативной компетенцией понимается «совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как

приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке» [8, с. 52]. В связи с этим дискурсивные способности можно рассматривать как операционализированную часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку инициировать, поддерживать, завершать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации.

Для осуществления намеченного нами были использованы различные методики тестирования, как стандартные, так и оригинальные, специально разработанные для достижения поставленных целей. Так, мы воспользовались кратким тестом структуры интеллекта Амтхауэра (TSI) и тестом социального интеллекта Гилфорда и О'Салливана (SI). Для дифференциации лингвистических и дискурсивных способностей нами были разработана оригинальная методика, позволяющая в определенный нами краткий временной промежуток (15 минут) провести тестирование и выявить лингвистические и дискурсивные способности. Для последнего мы не могли воспользоваться стандартными тестами, так как до сих пор в разработанных методиках оценки уровня знаний по иностранному языку традиционно оценивались только языковые способности, или точнее уровень владения языком, а дискурсивные способности не принимаются во внимание. К тому же имеющиеся тесты рассчитаны на длительный период тестирования, как правило, 60 минут и более.

При разработке шкалы лингвистических способностей учитывались следующие аспекты, которые являются наиболее типичными при проверке уровня владения языком: объем словарного запаса, знание сочетаемости слов, устойчивых выражений, правильное построение структуры предложения, подбор синонимов и антонимов, владение основами словообразования, умение подобрать обобщающие понятия.

Первоначально был разработан тест, состоящий из сорока вопросов и включающий в себя задания для тестирования словарного запаса, сочетаемости слов и устойчивых выражений; задание на структуру предложения, задание на словообразование и задания на подбор обобщающего понятия.

Шкала дискурсивных способностей основывалась на существующих заданиях, включенных в лексические тесты, и ориентированных на формирование умения адекватно реагировать на

высказывания собеседника или правильно инициировать коммуникацию в предложенной ситуации общения.

Экспертная оценка качества тестов проводилась тремя группами экспертов: преподавателями кафедры английского языка №2 факультета МЭО МГИМО, студентами, получающие второе высшее образование на том же факультете, имеющие первое филологическое или психологическое образование и владеющие английским языком, носителями из колледжа по изучению английского языка "Excel English" (г. Лондон, Великобритания).

После экспертной оценки были отобраны следующие ситуации общения: знакомство, ежедневное общение, общение в общественных местах и на транспорте, деловое общение (во время работы/учебы), общение со старшими по статусу или возрасту, общение по телефону. Стимульный материал теста представляет собой краткое описание ситуации общения на английском языке и предложенные на выбор варианты продолжения ситуации (5–6 вариантов). Из предложенных вариантов ответов 1–2 являются наиболее правильными, столько же вариантов могут быть допустимы, но сточки зрения носителя языка звучат не совсем естественно, остальные варианты заведомо не подходят для данной ситуации.

Группа стандартизации для проверки свойств теста состояла из 72 человек, изучающих английский язык в возрасте от 17 до 22 лет: школьники – участники олимпиады по английскому языку Обручевского района г. Москвы, учащиеся подготовительных курсов МГИМО и студенты, получающие 2-е высшее образование на факультете МЭО МГИМО.

В результате этого предварительного тестирования, проведенного весной 2007 г., была эмпирически проверена структура сделанных априорно тестов на определение лингвистических и дискурсивных способностей. После анкетирования был проведен факторный анализ всех пунктов и шкал, посчитаны корреляции между ними. На основе данного анализа были отобраны значимые пункты из каждого теста, по 12 пунктов соответственно, которые в итоге были объединены в единый тест на выявление лингвистических и дискурсивных способностей.

Эмпирическое исследование, направленное на изучение дискурсивных и лингвистических способностей в структуре интеллекта, проводи-

лось осенью 2007 г. в группах, имеющих различный уровень подготовки по иностранному (английскому) языку.

После сбора материала и проведения факторного и корреляционного анализа были получены определенные результаты, обобщая которые можно сделать следующие выводы.

Первая протестированная группа – это учащиеся 11-х классов средней школы №46 Обручевского района г. Москвы в количестве 31 человека.

Анализ полученных результатов показал, что можно выделить следующие значимые факторы. Первый фактор – это общий интеллект в целом, в который с наибольшим весом входят числовые и логические способности. Он и выделяется как наиболее значимый. Второй фактор образован вербальными способностями общего интеллекта, а также включает в себя отдельные факторы социального интеллекта (способность предвидеть последствия поведения). Дискурсивные способности также представляют собой независимый фактор, но не являются значимым фактором.

Второй протестированной группой являлись студенты 2-го курса факультета международных экономических отношений МГИМО в количестве 29 человек.

В данном высшем учебном заведении английский язык изучается с 1-го курса фактически по программе языкового вуза. В течение первых двух лет проходит общее изучение различных аспектов языка, идет накопление лексического материала, вырабатываются навыки обобщения и анализа прочитанных или услышанных текстов, статей и выступлений.

Результаты тестирования этой группы испытуемых несколько отличаются от аналогичных результатов в школе. Здесь достаточно четко выделяются три значимых фактора.

Первый фактор – общий интеллект с опорой на невербальные способности (логические и пространственные). С ним связаны и дискурсивные способности, но с меньшим весом, чем в третьем факторе. Второй фактор объединяет вербальные способности, лингвистические способности и социальный интеллект в целом. Третий значимый фактор объединяет лингвистические и дискурсивные способности. Интерпретация последующих факторов для решения нашей задачи – нахождения места дискурсивных способностей в структуре интеллекта – дополнительной информации не дает.

Таким образом, результаты анализа этой группы свидетельствуют о том, что в процессе интенсивного изучения и освоения английского языка дискурсивные способности начинают развиваться и занимать существенное и примерно равное место среди других факторов интеллекта. Выделение первого фактора, аналогичного первому значимому фактору у школьников, свидетельствует о приоритете развития общего интеллекта, и особенно логических способностей, при обучении общению на иностранном языке.

Третьей протестированной группой являлись студенты 4-го курса факультета МЭО МГИМО в количестве 29 человек. Особенность этой группы состоит в том, что на данном этапе обучения изучаются специальные курсы – деловой английский, экономический перевод и коммерческая корреспонденция. Материал данных курсов включает в себя как расширенный объем специальной лексики по соответствующим темам (экономические циклы, производство и продажа, маркетинг, бухгалтерский учет, глобализация, мировая торговля, мировая экономическая интеграция и т.п.), так и речевые ситуации, возникающие при общении на данные темы. Все это позволяет им более гибко реагировать на реплики собеседника и ориентироваться в сложившейся ситуации.

Мы предположили, что в силу вышеизложенных причин дискурсивные способности у тестируемых этой группы должны занимать более значимое место в структуре интеллекта, чем в предыдущих группах.

Как и предполагалось, дискурсивные и лингвистические способности входят в разные значимые факторы. Первый фактор объединяет общий интеллект и его невербальные компоненты (числовые, логические и пространственные способности). Именно в этот фактор, как наиболее важный, с наибольшим весом входят дискурсивные способности. Второй фактор однозначно определяется как социальный интеллект. Третий фактор определяется способностью к распознаванию экспрессии. Четвертый фактор демонстрирует связь дискурсивных способностей с осведомленностью и высоким пространственным интеллектом. Пятый, но менее значимый фактор – собственно лингвистические способности.

## Выводы

Результаты факторного и кластерного анализа убедительно свидетельствуют о повышении роли дискурсивных способностей при более интенсивном изучении иностранного языка, и особенно при введении дополнительных аспектов, основанных на ситуативном материале.

Те же результаты свидетельствуют, что у студентов 2-го и 4-го курсов в отличие от школьников, прослеживается взаимосвязь дискурсивных способностей с уровнем развития общего интеллекта, которая проявляется только после интенсивного изучения языка в ВУЗе.

По мере овладения иностранным языком и переходу к его свободному использованию происходит дифференциация дискурсивных и лингвистических способностей, а связь этих способностей с факторами интеллекта, в том числе и социального, определяется продолжительностью изучения иностранного языка и спецификой его изучения. Дифференциация дискурсивных способностей происходит при изучении специальных курсов – аспектов языка, предполагающих ситуативность его использования.

## Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
2. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): Автореф. дис. ... д-ра наук. – М., 2003.
3. Смирницкий А.И. Объективность существования языка // История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: Хрестоматия. – М., 1981.
4. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М., 1976.
5. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М., 1998.
6. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. – М., 2004.
7. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1983.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ

*В статье рассматриваются перспективы применения исследовательского метода обучения для повышения эффективности и качества образования с учётом индивидуальных особенностей, склонностей и способностей учащихся, анализируются проблемы использования ученической исследовательской деятельности в качестве эффективного инструмента поддержания преемственности средней школой с высшим профессиональным образованием.*

**В** Концепции модернизации российского образования модель выпускника представлена следующим образом: это современно образованный, нравственный человек, самостоятельно принимающий ответственные решения в ситуации выбора, способный к сотрудничеству, отличающийся динамизмом, конструктивностью [1]. Для формирования таких качеств личности нужны новые подходы в обучении.

В последние десятилетия педагоги осваивают курс на создание для учащихся возможностей занимать активную позицию в учебном процессе, не просто «усваивать» предлагаемый учителем материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на достигнутом как на окончательной истине. В новой образовательной парадигме основной акцент делается не на усвоение информации, или готового знания, а на развитие мышления. Под развитием мышления понимается систематическая, последовательная тренировка творческих, критических, исследовательских навыков (умений, способностей, искусств) с тем, чтобы сделать сознание людей гибким, открытым для необычного. Исходя из этого, знание должно подаваться не в виде готовых истин, а как «арсенал возможных теорий, моделей, схем, приемов, необходимых для ценностно-ориентированной профессиональной деятельности и гражданской активности» [5, с. 285]. Широкие возможности в решении этой проблемы открывает раннее приобщение школьников к исследовательской деятельности.

Правильно организованная и осуществляющаяся исследовательская работа имеет и воспитательную, нравственно-эстетическую, социокультурную направленность. Системное, последовательное и структурированное использование исследовательской методологии в качестве одной из основ образовательно-воспитательного про-

цесса в школе создает условия как для развития самого образовательного учреждения, его педагогического коллектива, так и для активного, творчески ориентированного развития учащихся.

Путем обобщения позитивного опыта, накопленного в области формирования и развития учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, необходимо выявить механизмы превращения ее в эффективный инструмент познания учащимися материального и социального устройства окружающего мира.

Вся совокупность форм, средств и методов исследовательской деятельности учащихся может быть условно разделена на *учебно-исследовательские* и *научно-исследовательские*. Научно-исследовательская часть является основополагающей и базовой, но начинается она с учебно-исследовательского этапа, его средств, форм и методов, помогающих формировать и развивать основные учебные знания, умения и навыки учащихся через активизацию познавательной деятельности, в том числе самостоятельной, через проявление личностных способностей и творческих задатков.

### Педагогические аспекты формирования системы исследовательской деятельности учащихся в лицее

В Концепции профильного обучения отмечено, что недостаточность широкой специализированной подготовки учащихся привела к нарушению преемственности между школой и вузом, содействовала сохранению таких явлений как массовое репетиторство, платные курсы, отток старшеклассников из школ в подготовительные отделения вузов и т.п. [2]. Для получения качественного фундаментального университетского образования необходимо, чтобы выпускники школ хорошо представляли себе основные направления развития науки, могли самостоятель-



но выбрать наиболее перспективную для себя область реализации знаний и стремления к научно-исследовательской работе, а также были способны к творческому выполнению конкретных дел, были бы востребованы обществом [3, с. 52].

Примечательным явлением современного российского образования стало появление гимназий и лицеев, как «школ повышенного типа». Они проводят специальную подготовку учащихся для научной деятельности, характеризуются высокими требованиями к учащимся, усложнёнными программами, новыми предметами, близкой к вузовской системой обучения, высококвалифицированными педагогическими и научными кадрами, серьёзной технической базой. В основе образовательной деятельности школ повышенного уровня обучения чаще всего лежит принцип предпрофильной и профильной подготовки по предметам. По мнению Н.В. Немовой, одного из разработчиков идеи профильного обучения в школе, при его внедрении неизбежны изменения в технологии обучения, а именно: необходимо использование исследовательского метода обучения, увеличение объема самостоятельной работы, повышение ответственности школьников за результаты обучения [4, с. 58].

Экспериментальной базой проведенного педагогического исследования явился Вологодский многопрофильный лицей, цель деятельности которого – выявление одарённых детей и создание благоприятных условий, способствующих развитию интеллектуальных, творческих, личностных качеств обучающихся, их социализации и адаптации в обществе. Отличительной чертой педагогического процесса в лицее является то, что с пятого класса в него входит ученическая исследовательская работа, позволяющая воспитывать нестандартно мыслящих людей.

Под исследовательской работой понимается экспериментальная и теоретическая индивидуальная деятельность, связанная с изучением явлений и свойств реальных объектов природы и техники, направленная на выявление и развитие творческих способностей детей. Исследование как совокупность форм, методов и средств в своем диалектическом и дидактическом единстве рассчитано на проявление и реализацию личностной познавательной и творческой активности учащихся. Исследовательская деятельность позволяет реализовать такую активность как продуктивную, так как нацелена на перестройку имеющейся ин-

формации, социально-нравственных и познавательных установок, на получение новых знаний, умений и навыков, на решение конструктивно-творческих задач.

Работа лицея, основанная на исследовательских методах, осуществляется в следующих направлениях:

1. Использование учебно-исследовательских форм, средств и методов в общеобразовательных учебных курсах.

2. Организация внеурочной совместной познавательно-исследовательской деятельности педагогов и учащихся.

3. Совместная учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа педагогов и учащихся, реализуемая в форме участия в конференциях различных уровней, семинарах, мероприятиях, фестивалях, олимпиадах, в сотрудничестве с средствами массовой информации.

Практика формирования системы учебно-научно-исследовательской деятельности показывает, что необходимыми условиями для развития творческих способностей учащихся до уровня посильного самостоятельного исследования являются:

- наличие в общеобразовательном учебном заведении научно-педагогических кадров;
- ориентация администрации и педагогического коллектива на творческий поиск средств и педагогических технологий обучения приёмам исследовательской деятельности;
- создание системы обучающих исследовательских проектов и доведение их до конца; получение значимых практических и даже теоретических результатов;
- введение исследовательских заданий в преподавание предметов;
- включение учащихся в работу исследовательских лабораторий вузов, предприятий.

Процесс формирования умений ученической исследовательской деятельности проходит следующие этапы:

1. *Диагностический этап* – выявление познавательных интересов, способностей, склонностей, возможностей учащихся; формулировка противоречий, нуждающихся в скорейшей ликвидации с помощью новых методик (выявление проблемы и обоснование ее актуальности).

2. *Прогностический этап* – постановка цели и задач, построение модели новой технологии применения исследовательского подхода в обучении.

3. *Организационный этап* – составление программы эксперимента, включающее обоснование темы, определение объекта, предмета, задач и этапов исследования.

Планирование исследовательских работ для учащихся имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при разработке соответствующих учебных планов.

Во-первых, при планировании учитывается техническая оснащенность школьных лабораторий, необходимая для проведения тех или иных учебно-научно-исследовательских работ, и без которой невозможно достижение конечного результата.

Во-вторых, в разрабатываемых планах необходимо выделить время для ознакомления ребят с современными методами научно-технических и исследовательских разработок, проведения различных встреч и экскурсий, а также предусмотреть часы для обучения школьников тем или иным навыкам, необходимым при техническом конструировании.

В-третьих, работа, выполняемая учащимися, может быть обобщенно спланирована и как самостоятельно выполняемая разработка, и как часть исследования, проводимого совместно в какой-либо научно-исследовательской группе. При выборе направления исследования следует обращать внимание на реальное достижение результата, чтобы не создавать у учащихся ощущения бесполезно проделанной работы. Также следует выбирать темы, наиболее актуальные на данный момент, чтобы в большей степени использовать повышенный интерес учащихся к данной проблеме.

В-четвертых, следует предусмотреть возможности опубликования учащимися результатов своих исследований на научных конференциях, участие школьников в различных выставках и курсах исследовательских проектов.

4. *Практический этап* – реализация исследовательского проекта, отслеживание процесса, промежуточных результатов, корректировка вводимой технологии.

При практическом воплощении в жизнь исследовательской программы обучения возникают следующие основные проблемы:

- создание материально-технической базы для проведения работ;
- обеспечение исследований квалифицированными научными кадрами.

Решение первой задачи определяется связями лицея с предприятиями и учреждениями, спо-

собными оказать помощь в оснащении лабораторий физики, химии, биологии необходимым исследовательским оборудованием: приборами, инструментами, реактивами и расходными материалами.

Проблема поиска руководителей исследовательских групп в каждом отдельном случае решается сугубо индивидуально. Как правило, поиск кандидатов на эти должности осуществляется среди учителей лицея, а также сотрудников институтов и научно-исследовательских учреждений. Однако выбор осложняется тем, что среди лицейских педагогов, имеющих, вследствие объективных причин, высокую почасовую нагрузку, не всегда удается отыскать тех, кому хватает времени интересоваться широким спектром проблем современной науки и выбрать из них те направления, которые можно было бы предложить учащимся в качестве учебно-научно-исследовательской задачи. Сотрудники же институтов, несущие ауру принадлежности к научному сословию – в соблюдении научной этики, особенностях речи, в рассказах и воспоминаниях о личном общении с авторитетами науки – зачастую не обладают тем педагогическим опытом, который необходим для работы с группами подростков. В тех случаях, когда не удается отыскать единственную кандидатуру на роль руководителя, проблема решается так: учащимся в постановке и решении научно-исследовательской задачи помогают одновременно и школьный педагог, и научный сотрудник.

5. *Обобщающий этап* – обработка данных, соотнесение результатов с поставленными целями, оформление и описание хода и результатов эксперимента.

6. *Внедренческий этап* – распространение новой методики, рефлексивный анализ опыта по реализации разработанного другими педагогами проекта обучения.

Опираясь на опыт работы в лицее, приходится констатировать, что к 9–10 классам отмечается некоторая потеря интереса к научным исследованиям. Можно выделить ряд причин этого явления:

- общее снижение авторитета науки в обществе, произошедшее в нашей стране за последние годы, что не могло не сказаться на отношении к этой проблеме подрастающего поколения, выбирающего для себя в качестве перспективных направлений иные ориентиры. Зачастую к этому же приводит и отсутствие у детей подробной ин-

формации о возможностях современной науки и ее передовых областях, вызванное снижением количественного и качественного уровня научно-популярных телепередач, книг и периодических журналов;

– загруженность учащихся выполнением учебных заданий, что особенно остро проявляется в школах с повышенным уровнем обучения.

Для решения имеющихся проблем перспективно использование комплекса мероприятий, которые по отдельности достаточно широко применяются в практике общего образования. Так, для повышения информированности и интереса учащихся к научно-исследовательским проблемам весьма эффективным является организация лекций и встреч школьников с известными учеными, профессорами вузов и ведущими научными сотрудниками исследовательских институтов, проведение экскурсий на кафедры и в научные лаборатории, демонстрация уникальных исследовательских установок с целью ознакомления учащихся с передовыми возможностями современной науки. Вместе с проведением лицейских дней науки эти мероприятия способствуют повышению интереса учащихся к современным научным проблемам.

#### **Исследовательская деятельность учащихся лица – основа ранней научной специализации**

В конечном итоге учебно-научно-исследовательская работа, развивающая критическое и творческое мышление, способствует выпуску учащихся с высоким уровнем среднего образования, развития познавательных функций, мотивации достижений и адаптации к жизненным условиям. Об этом свидетельствуют результаты деятельности лицея: высокие показатели ЕГЭ, участия в предметных олимпиадах и конкурсах исследовательских работ всероссийского и международного уровня. Выпускники лицея поступают в классические высшие учебные заведения страны: на химический, биологический и механико-математический факультеты Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, в Московский физико-технический институт, в Санкт-Петербургскую государственную химико-фармацевтическую академию. Более 50% бывших лицеистов учатся в аспирантуре, 11 из них защитили кандидатские диссертации по хи-

мии, математике, экономике. Эти данные свидетельствуют о весьма успешном решении проблемы преемственности на содержательном и методическом уровне между лицейским общим образованием и высшим профессиональным образованием.

Опыт использования разнообразных приемов в организации учебно-научно-исследовательской деятельности учащихся позволяет добиться при ее проведении целого ряда позитивных факторов, не свойственных традиционному образовательному процессу. Так, увлечение учащихся решением поставленной исследовательской задачи приводит к тесному общению ребят из разных научных групп, широкому обсуждению проблем в атмосфере научного клуба, поиску общих точек соприкосновения в областях исследований различных направлений. Поиск решения проблемы на стыке разных наук является мощным фактором демонстрации межпредметных связей. Расширяется кругозор учащихся, совершенствуется техника их речи, опыт публичных выступлений и навыки работы в творческих коллективах. В целом учебно-научное исследование способствует решению одной из актуальных проблем развития лицейской и вузовской педагогики – проблемы подготовки и сохранения высококвалифицированных кадров.

#### **Библиографический список**

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002. – 24 с.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Нормативно-методические материалы Минобрнауки России // Дидакт. – 2002. – №5.
3. Кузьменко Н.Е., Лукин В.В. и др. Роль математики в фундаментальном химическом образовании // Инновационные образовательные программы в области химии: Химический факультет / Под ред. В.В. Лунина. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 51–66.
4. Немова Н.В. Профильное обучение старшеклассников – новая педагогическая стратегия российской школы // Директор школы. – 2004. – №10. – С. 49–58.
5. Оботурова Г.Н. Миф в структуре познания и деятельности. – Вологда: «Русь», 2000. – 299 с.

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ (конец XVIII – начало XX столетий)

Решающую роль в развитии школы и просветительно-педагогической мысли народов Северо-Кавказского региона, в приобщении их к передовой русской культуре сыграло присоединение Кавказа к России. Начальные школы на Северном Кавказе появились в связи с распространением христианства в середине XVIII века, когда Священный Синод на реке Фиагдон основал осетинское подворье – Осетинскую духовную миссию во главе с архимандритом Пахомием; обязанностью его было строительство церкви и «школы для осетинского юношества» [9, с. 8]. Первая миссионерская школа была открыта в местечке Моздок, куда в 1764 году была переведена Осетинская духовная комиссия (деятельность ее продолжалась до 1860 года с перерывом с 1792 по 1814 годы). В этой начальной осетинской школе учителя-священники обучали будущих проповедников православия по-русски, выпускники этого учебного заведения могли служить переводчиками между русскими и горцами, иногда они становились учителями церковно-приходских школ, находившихся в подчинении экзарха Грузии [18, с. 14].

Первые правительственные школы подчинялись нескольким ведомствам – духовному, военному и гражданскому. Церковно-приходские начальные школы, организованные миссионерами Осетинской духовной комиссии, специальных помещений не имели и занятия проходили в горских саклях приходских священников. В каждой сельской школе учились не более 15 мальчиков; но были и такие учебные заведения, которые имели при себе пансионы (Алагирская, Христиановская школы). Для обучения детей нужны были алфавиты горских языков и учебники; первые рукописные книги на осетинском языке появились еще в 1747–1753 годах для нужд Осетинской духовной комиссии, они имели чисто практическое значение.

17 марта 1803 года вышел правительственный указ об открытии в губернских городах гимназий, а в уездных городах – училищ [9, с. 17]. 30 августа 1811 года в Ставрополе появилось такое училище, а позднее на его базе открылась Став-

ропольская гимназия, при которой был создан пансион для горцев. Уездные училища были также открыты в Георгиевске (1818 год), в Моздоке и Кизляре (1820 год) [8, с. 76–77].

Параллельно (с утверждением ислама на Кавказе) получили распространение мектебы и медресе – конфессиональные школы, в которых изучали арабский язык и Коран кабардинцы, дагестанцы, ингуши, чеченцы, часть осетин. Однако в начале XIX столетия всё более усиливающиеся связи народов Северного Кавказа с капитализируемой Россией стимулировали позитивные социально-экономические факторы развития мира традиционных горских обществ, что «создавало условия для приобщения их к культуре русского народа, положило начало школьному делу и грамотности» в крае [20, с. 78]. Империя стремилась упрочить свои позиции, осуществляя строительство военных укреплений, увеличивая численность войск, подготавливая детей местных князей и дворян для службы и воздействия на умы своих единомышленников, а для этого нужны были школы.

Первые светские школы на Северном Кавказе назывались аманатскими (аманатами на Кавказе именовали заложников); академик П.Г. Бутков сообщал, что первая такая школа, в которой обучались аманаты из Большой и Малой Кабарды, была учреждена в 1735 году в крепости Кизляр [2, с. 157]. Позднее аманатские группы и школы стали появляться повсеместно: из разных мест детей привозили в крепости Терки, Дербент, Владикавказ и другие укрепления Кавказской линии, где они изучали арифметику, русский язык, священную историю. Учебный план Екатериноградской школы, открытой в 1788 году, свидетельствует о том, что царская администрация высказывала намерение обучать аманатов и родным языкам [9, с. 15–16]. Как отметил в «Путешествии в Арзрум» А.С. Пушкин, черкесские аманаты, «развитые и красивые мальчишки», ходили «в лохмотьях», а некоторые были «в деревянных колодах», они, выпущенные на волю, «не жалеют о своём пребывании во Владикавказе» [17, с. 614]. Князь Цицианов, главнокомандующий на Кавказ-

ской линии и в Грузии, предлагал открыть в Георгиевске и Екатеринограде школы «для обучения княжеских детей русскому языку, после чего отправлять в кадетские корпуса» [7, с. 41–42]. В крепости Нальчик первая аманатская светская школа была открыта в 1820 году [11, с. 336]; в 1828 году 4958 адыгов приняли присягу на подданство России и отдали в крепости для обучения 916 аманатов [13, с. 333]. Из них вышло много образованных и грамотных людей, которые пользовались уважением и на родине, и в России. Такие горцы получали образование и в учреждённых в 30–40-х годах XIX столетия при полках Отдельного Кавказского корпуса школах военных воспитанников. Нальчикская школа военных воспитанников открылась в 1851 году, в списках учеников было 4 кабардинца, 4 осетина, 1 карачаевец, 1 представитель Сванетии [10, с. 210–212]. Они изучали русский, арабский и турецкий языки, Закон Божий, арифметику, алгебру, геометрию, географию, историю и рисование.

В 1836 году открылось духовное училище для подготовки священнослужителей во Владикавказе, а годом раньше – в Дербенте; сеть приходских школ продолжала расти, так как церковь стремилась расширять сферы своего влияния, однако в условиях начавшейся Кавказской войны православному миссионерству пришлось сворачивать свою деятельность и рост количества приходских школ прекратился.

Для зажиточных горцев в учебных заведениях Санкт-Петербурга, Москвы и других городов империи число мест, выделяемых правительством, ежегодно возрастало. Архивные документы это подтверждают, например, в 1849 году для кавказских уроженцев было выделено 147 мест. К поступлению в военно-учебные заведения России детей осетинских, кабардинских, балкарских владельцев готовила Ставропольская гимназия; М.Б. Краснов замечает, что в 1859 году для детей кабардинских князей и узденей в ней было выделено 21 место. Для горцев учреждались казённые стипендии (в 1858 году их было 90 в Ставропольской, 30 – в Майкопской гимназиях, во Владикавказском реальном училище – 30). В 1848 году по «Положению о Кавказском учебном округе и учебных заведениях, оному подведомственных» был утверждён сроком на три года самостоятельный Кавказский учебный округ; это, «в основном, отвечало требованиям времени» [14, с. 506].

60-е годы XIX века стали переломным периодом в истории школы и педагогической мысли России, так как в это время широко развернули свою педагогическую деятельность знаменитые педагоги и представители общественной мысли в России, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, а на Кавказе – Л.Г. Лопатинский, Я.М. Неверов и другие. Школьный устав 1864 года допускал существование классических (с одним или двумя древними языками) и реальных гимназий (без древних языков); здесь углубленно изучали математику и естественные дисциплины. Новый Устав декларировал всесословность образования, расширял права педагогических учреждений и преподавателей при выборе учебников и составлении программ; в школах отменялись телесные наказания. Эта реформа стала компромиссом между сторонниками классического образования, так как увеличивала количество часов, отводимых на древние языки, и сторонниками «новых знаний», так как были узаконены реальные гимназии. После отмены крепостного права появилась необходимость в создании школ для всех слоев населения, а несправедливость сословной политики в области образования стала очевидной. В Осетии, например, существовали начальные церковно-приходские и частные мужские и женские начальные школы, в Кабарде и Балкарии – арабские, а правительственных школ было очень мало.

В связи с развитием промышленности и сельского хозяйства во второй половине XIX века возросла потребность в грамотных людях, способных применить свои знания на практике, поэтому объём знаний должен был стать иным. В системе образования Северного Кавказа преобладали конфессиональные школы – исламские и православные, школ же светского характера было немного. Кроме того, для горских народов Северо-Кавказского региона правительство стало учреждать горские школы, которые организовывались по уставу горских школ, утверждённому 20 октября 1859 года. Такие школы были открыты во Владикавказе – для осетин, в Нальчике – для кабардинцев [11, с. 337]; в Усть-Лабе – для карачаевцев, в Грозном – для чеченцев, Аварская, Казикумухская, Акушино-Кайтанская, Табасаранско-Кюринская – для дагестанцев. Они делились на окружные (для национальных округов) и начальные горские, приравненные соответственно к начальным и уездным училищам; следует отметить,

что начальные школы были трёхклассными с пятилетним сроком обучения (в подготовительном классе дети учились два года, а срок обучения для каждого класса определялся в один год). Горские школы носили сословный характер, а отдельные случаи зачисления в них детей горской бедноты положения не меняли. В окружных школах обучались горцы, дети русских военных и гражданских чиновников, в них могли также учиться мальчики из всех других свободных сословий независимо от вероисповедания. В окружных школах обучение шло на русском языке, окончившие окружную школу могли поступать в четвёртые классы кавказских гимназий. Учебный план начальных школ, обучение в которых было платным, предусматривал изучение в них таких дисциплин, как Закон Божий для православных, Мусульманский Закон для мусульман, русский язык, арифметика, чистописание, география и других предметов [3, с. 10–11].

Русские писатели и педагоги оказывали положительное влияние на народы Кавказа, так как образованные горцы познакомили население с произведениями русских писателей, переводили на местные языки произведения И.А. Крылова, А.С. Пушкина, К.Д. Ушинского, становились пропагандистами прогрессивной русской культуры [6, с. 96]. Считая, что обучение должно быть доступно всем детям, русские педагоги боролись за то, чтобы образовательных элементарных школ становилось всё больше и больше, ведь, по словам К.Д. Ушинского, начальная (элементарная) школа «вызывает развитие способности в душе ребёнка», вводит его в жизнь, в науку [19, с. 90].

В Нальчикской горской школе, открытой на базе Кабардинской школы в 1860 году, в 1889 году обучались 106 человек, в том числе дети кабардинских, балкарских, чечено-ингушских, осетинских и других дворян, преподавание велось на русском языке, а в воскресной школе, в 1897–1898 годах обучались 46 учеников, все православные [22, с. 62].

В 1860 году было создано «Общество восстановления православного христианства на Кавказе», деятельность которого способствовала развитию начального образования, а вскоре была упразднена Осетинская духовная комиссия. Школьные проблемы теперь перешли в ведение Общества, главной задачей которого было расширение сети церковно-приходских школ, в которых элементарное образование детям давалось

на родном языке. 16 мая 1863 года появились «Правила о приходских школах ведомства Общества восстановления православного христианства на Кавказе». Воспитание детей в одноклассных и двухклассных школах предполагало привитие православной христианской веры и «распространение необходимых по образу жизни горцев, нуждам и занятиям их сведений» [15, с. 116]. Обучение в одноклассных школах было рассчитано на два года, а в двухклассных – на четыре и начиналось с 1 сентября, в летнее время проводились годичные испытания. В одноклассных школах учащиеся изучали следующие предметы: «чтение и письмо местного письменного языка; Закон Божий, т.е. символ веры, заповеди Господни, молитвы и главнейшие сказания из священной истории на природном языке; четыре первые действия арифметики; церковное пение; ознакомление посредством чтения и разговоров с предметами внешней природы..., письмо и практическое изучение разговорного русского языка» [15, с. 117]. Обучение в приходских школах русской грамоте производилось после изучения материнского языка, так как преподавание горцам первоначально русского языка не было успешным. В двухклассных школах на родном языке изучались катехизис и краткая священная история, а также краткая русская грамматика, общие понятия о географии Российской империи, давались сведения об именованных числах и простых дробях. Платы за обучение от учащихся не требовалось, учителя не должны были заставлять детей зубрить тексты, а добивались понимания прочитанного [15, с. 118–119].

В 60-е годы на Кавказе открывались начальные школы, в которых дети обучались родному языку на основе алфавитов, созданных русскими учёными, а в Нальчике была открыта школа для обучения сельских учителей. Преподавание в ней состояло в обучении правильно, внятно и отчётливо читать по-кабардински и писать на этом языке с соблюдением главных правил правописания, а также в сообщении понятий об арифметике... «Учениками этой школы избраны кабардинцы, заявившие желание поступить в оную» [21, л. 15 об.]. К сожалению, уровень подготовки преподавательского состава был невысоким, поэтому страдало качество обучения [5, с. 116], однако сельские (аульные) школы появлялись повсеместно: «С 1875 по 1878 годы в селениях Шалушкинском, Куденетово-1, Кучмазукино функционировали

школы для обучения детей на русском языке... Массовая же сеть начальных училищ стала развиваться только с 1898 года и к 1916 году достигла 48 единиц» [16, с. 65], Аульные школы функционировали за счёт общественных сумм: в 1901 году расходы казны на содержание таких школ составляли только 256 рублей [7, с. 77]. В 1914 году в Нальчикском округе было 112 школ, в которых обучались 6700 человек, в 1916 году в Баталпашинском районе, куда входили Карачай и Черкесия, было 125 школ [12, с. 31]. В Дагестане в конце XIX столетия было 26 школ, в которых преподавание велось на русском языке (здесь обучались и девочки), в селах, где проживало 95% населения, в школе обучались только 493 ребенка [4, с. 72].

На протяжении столетия за просвещение народа совместно с русскими учёными и деятелями церкви боролись просветители-горцы, так как капиталистические отношения предполагают новую картину мира, отличную от традиционной, новые способы интерпретации окружающей действительности и, наконец, особую категорию представителей интеллектуальной деятельности – интеллигенцию, которая возникла «на скрещении автохтонного и российского обществ», на стыке цивилизаций и культур [1, с. 6–7]. Деятельность просветителей горских народов носила энциклопедический характер, их идеи были адекватны прогрессивным тенденциям развития русской общественной и педагогической мысли; она оказала позитивное влияние на развитие и становление начальных светских школ для горцев.

#### Библиографический список

1. Айларова С.А. Северокавказская интеллигенция на рубеже культур // Актуальные проблемы истории, культуры, образования. Вып. III. – Владикавказ, 2001. – С. 6–29.
2. Бутков П.Г. Материалы для новой истории Кавказа с 1722 по 1803 годы. – СПб., 1869. – Т. 1.
3. Габеев А.Я. Основные этапы развития народного образования в Осетии (1740–1917 гг.) // Материалы по истории осетинского народа. Т. V. – Орджоникидзе, 1942. – С. 3–24.
4. История Дагестана. Т. I. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1967. – 432 с.
5. История Кабарды с древних времен до наших дней. – М., 1957. – 394 с.
6. Каймаразов Г.Ш. Просвещение в дореволюционном Дагестане. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1989. – 157 с.
7. Копачев И.П. Развитие школьного образования в Кабардино-Балкарии в XVIII веке – 30 годы XX в. – Нальчик, 1964. – 196 с.
8. Краснов М.В. Историческая записка о Ставропольской гимназии. – Ставрополь-Кавказский, 1887. – 130 с.
9. Краснов М.В. Просветители Кавказа. – Ставрополь, 1913. – 102 с.
10. Кумыков Т.Х. Некоторые вопросы народного образования в Кабарде и Балкарии во второй половине XIX – начала XX века // Культура, общественно-политическая мысль и просвещение Кабарды во второй половине XIX – начале XX вв. – Нальчик, 1996. – С. 209–251.
11. Кумыков Т.Х. Экономическое и культурное развитие Кабарды и Балкарии в XIX веке. – Нальчик, 1965. – 420 с.
12. Мамбетов Г.Х. Традиционная культура кабардинцев и балкарцев. – Нальчик: Изд-во «Эльфа», 1999. – 306 с.
13. Очерки истории Адыгеи. – Майкоп: Адыгейское книжное изд-во, 1957. – 484 с.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
15. Правила о приходских школах ведомства Общества восстановления православного христианства на Кавказе. 16 мая 1863 г. // Материалы по истории осетинского народа. Т. V. Сборник документов по истории народного образования в Осетии. – Орджоникидзе, 1942. – С. 116–123.
16. Смирнин В.В. Из истории кабардинской школы // Учетные записки Сев.-Осетинского пед. института. Т. XXI. Вып. 2. – Орджоникидзе, 1956. – С. 65–82.
17. Пушкин А.С. Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года // Избранные сочинения: В 2-х т. Т. II. – М.: Художественная литература, 1978. – С. 608–614.
18. Тотоев М.С. История русско-осетинских культурных связей. – Орджоникидзе, 1977. – 80 с.
19. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Пед. сочинения: В 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1988. – С. 81–107.
20. Хатаев Е.Е. Просветители горских народов XIX века. – Орджоникидзе: Изд-во СОГУ, 1985. – 85 с.
21. Центральный государственный архив Республики Северная Осетия – Алания, ф. 12. Канцелярия начальника Терской области. 1866–1870 годы, оп. 5, д. 95. Переписка об открытии Нальчик-

ской школы для подготовки сельских учителей. Рапорт начальника Терской области, 97 л.

22. Центральный государственный архив Республики Северная Осетия – Алания, ф. 123, оп. 1, д. 1067, 106 л.

Н.И. Лазарева

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Изменение социально-экономических и социокультурных условий в стране потребовало соответствующей образовательной парадигмы, например, помимо знаниевого подхода к определению содержания образования становится полноправным компетентностный подход, в лоне которого лежит проектная деятельность. Мощная, имеющая многовековой опыт, традиционная система обучения, доминированием которой является объяснительно-иллюстративная система обучения, сегодня вполне обоснованно «идет на платформу сотрудничества» с активными методами обучения, среди которых значительное место отводится проектным методам.

Изучив различные подходы к рассмотрению проектов, как инструмента метода проектов и средства организации проектной деятельности учащихся (В.В. Гузеев, Т. Новикова, Н.Ю. Пахомова, И.Д. Чечель, Е.Н. Ястребцев и другие), мы пришли к выводу, что проект обладает специфическими ему признаками и характеризуется как: личностно-ориентированное средство обучения и организации проектной деятельности; деятельностный подход в обучении; обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности; построенный на принципах проблемного обучения; развивающий умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии; формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах; воспитывающий целеустремленность, толерантность, индивидуальность, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу.

Все это позволило выделить наиболее существенные признаки учебного проекта и проектной деятельности в нем: самостоятельность, включение личностной мотивации, творческого процесса, процесса самостоятельной мыслительной работы, практическое применение имеющихся знаний. То есть речь идет о самостоятельности

при выполнении проекта в мыслительной, практической и презентационной частях [2].

В нашем исследовании проект находится «в оболочке» творческого и потому требует обоснование его с точки зрения педагогической направленности, его воспитывающее, обучающее и развивающее воздействие.

С точки зрения функционального определения творческого проекта вычленяется то характерное, что происходит при решении поставленной задачи. Во-первых, безусловно, деятельность. Каждый что-то обдумывает, предлагает, то есть мыслительная деятельность. Все учащиеся делятся своими мыслями, идеями, то есть осуществляется коммуникативная деятельность. Результат требует практического воплощения, то есть налицо в творческом проекте практико-ориентированная творческая деятельность. Кроме того, учащиеся показывают, рассказывают, что и как сделано ими, а это значит, что имеет место презентационная деятельность. В основе творческого (как и любого) проекта лежит проблема, которая обуславливает мотив деятельности, направленной на ее решение. Целью проектно-творческой деятельности становится поиск способов решения проблемы, а задача проекта формулируется как задача достижения цели в определенных условиях [3].

Следовательно, творческий проект это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный способ решения проблемы проекта. Это позволяет рассматривать творческий проект как интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки творческого проектирования, а именно:

– умения проблематизации (рассмотрение проблемного поля и выделение подпроблем,



формулирование ведущей проблемы и постановка задачи, вытекающей из этой проблемы);

- целеполагание и планирование деятельности;
- самоанализ и рефлексию (самоанализ успешности и результативности решения проблемы творческого проекта);

- презентация (самопредъявление) хода своей деятельности и результатов;

- умение готовить материал для проведения презентации в наглядной форме, используя для этого специально подготовленный продукт проектирования;

- поиск нужной информации, вычленение и усвоение необходимого знания из информационного поля;

- практическое применение знаний, умений и навыков в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;

- выбор, освоение и использование технологии изготовления продукта творческого проектирования;

- проведение исследования (анализ, синтез, выдвижение гипотезы, детализация и обобщение).

Вышеизложенное позволяет конкретизировать функции творческого проекта, которые воспроизводятся в контексте воспитания интереса к изобразительной деятельности: *воспитывающая* – работа над творческим проектом развивает самостоятельность учащихся в проявлении себя, так как в процессе совместной деятельности над проектом они учатся высказывать свое мнение, слушать и слышать других, учатся поиску согласия, выработке общего мнения, учатся не входить в конфликт, если собственное мнение не совпадает с мнением другого; *мотивирующая* – обеспечивается доступными, выбранными сообразно с интересами и возможностями возраста темой, сюжетной канвой и проблемой творческого проекта. Мотивирующая роль творческого проекта состоит и в том, что решение проблемы необходимо не вообще, а для практической пользы – а это привлекательно для учащихся, стремящихся к социализации; самостоятельная активность позволяет испытывать себя в деле; личностная заинтересованность в решении задачи творческого проекта создает мотивацию личного участия в работе; *активизирующая* – в процессе работы над творческим проектом учащиеся проявляют заинтересованность, которая является незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и твор-

ческой активности; *информационно-наполняющая* – для успешной работы над творческим проектом учащиеся должны иметь достаточный выбор источников информации, но это не предоставление им готовой информации, а напротив, осуществляется тематический поиск информации, выделение в ней главного и структурирование данных, исследование их на предмет решения задач. Все это «наполняет» имеющиеся знания новыми сведениями; *дидактическая* – в работе над творческим проектом требуются стартовые знания, умения и навыки и специфические – используемые и развиваемые в ходе работы над проектом – это умения собственно проектирования.

Исходя из функциональных возможностей творческого проекта, мы наполнили собственным содержанием его определение – это **интегративное дидактическое средство, которое позволяет укреплять интерес к изобразительной деятельности, вырабатывать и развивать рефлексивные, исследовательские, презентационно-творческие умения, в основе которых четко проявляется операциональная сущность творческой деятельности.**

Возведение творческого проекта в «франг» средства воспитания интереса к изобразительной деятельности, мы выдвигали следующие задачи:

- приобретение учащимися умений критически разбираться в различных проблемах, логически связывать и сопоставлять изученный материал с другими школьными дисциплинами;

- вовлечение учащихся в творческую исследовательскую работу, последовательно проводя их через этапы научного поиска;

- усвоение учащимися материала через последовательное решение учебных задач, которое происходит в едином процессе приобретения новых знаний.

Эти задачи конкретизированы в логический конструкт уроков изобразительной деятельности:

- формирование у учащихся необходимых умений и навыков изобразительной деятельности и создание для этого необходимой активной художественной практики для каждого ученика;

- формирование эстетической компетенции, предоставив возможность учащимся мыслить, рассуждать над возможными путями решения проблем;

- включение учащихся в активный диалог, чтобы на практике познавать особенности изобразительной деятельности.

Заводя творческий проект в процесс воспитания интереса к изобразительной деятельности, мы руководствовались тем, что они предполагают соответствующее оформление результатов, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, произведения изобразительного искусства, видеофильмы и пр.

Наше исследование дает нам основание утверждать, что использование творческого проекта как средства воспитания интереса к изобразительной деятельности учащихся общеобразовательной школы, обладает достаточным педагогическим потенциалом в силу следующих обстоятельств:

*Во-первых*, творческий проект характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

*Во-вторых*, применение творческого проекта основано на циклической организации учебного процесса. Отдельный цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения, направленный на решение творческой задачи в достижении общей цели овладения умениями и навыками изобразительной деятельности.

*В-третьих*, отличительная черта творческого проекта – особая форма организации коммуникативно-познавательной деятельности детей на уроке изобразительной деятельности в виде проекта.

Можно сказать, что творческий проект на уроке изобразительной деятельности – это самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой учебное общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, изготовление плакатов, буклетов и пр. Новизна подхода в том, что школьникам дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия по проекту.

Эффективность творческих проектов в большей мере обеспечивается интеллектуально-эмоциональной содержательностью и новизной изображаемого продукта. При этом необходимо учитывать, что при работе над творческим проектом

учителю необходимо следить за психологическим климатом в группе. Именно здесь помогают идеи педагогики сотрудничества и знание индивидуальных особенностей каждого ученика. Необходимо также поощрять спокойное отношение к неопределенности, так как творческое мышление требует много времени. Процесс развития творческой идеи фрагментарен, часто неприятен, необходимо осмыслить период неопределенности, для этого необходимо понимание, которого пока не хватает учащимся.

В процессе воспитания интереса к изобразительной деятельности у учащихся на основе творческого проектирования мы пришли к необходимости научно-обоснованного сопровождения проектно-творческой деятельности учащихся со стороны педагогов. Это потребовало кардинального изменения роли учителя: от учителя предметника он должен стать организатором проектно-творческой деятельности, оказывать поддержку учащимся, то есть выступать консультантом, инициатором творческих идей, стимулировать учащихся к творческой самостоятельности.

Необходимым условием для выполнения учащимися творческого проекта является наличие избыточной информации, обеспечивающей самостоятельность в процессе выполнения проекта. Необходимо создать условия для публичной презентации результатов творческой деятельности, продуктом которой является проект.

На наш взгляд, творческий проект как способ организации творческой деятельности и как следствие средство воспитания интереса к изобразительной деятельности определяет путь познания учеником личностно-значимой проблемы и потому следует учитывать внутренний и внешний результат (продукт).

Внутренний результат – это успешное выполнение творческого замысла, принятие ценностей творческой деятельности и интериоризация их как личностно-значимых результатов. Это, своего рода естественная среда, способствующая воспитанию интереса к творческой деятельности в целом, и интереса к изобразительной деятельности, в частности, в которой находят место стремление к самосовершенствованию, самовыражению личности.

Внешний результат это, по сути, результат или продукт творческого проектирования, понимание его полезности и осязаемости в плане конкретного результата. То есть, решение творческой проблемы выражается в результате творческого

продукта – картина, репродукция, сказочное представление, видеофильм и пр.

В качестве вывода отметим, что творчество – это не только получение нового результата, это творческое видение проблемы, а сам результат творческого проектирования в виде творческого проекта состоит в способе получения результата: рисунок, составление композиции, драматизация, от которых учащиеся должны получать не только знаниевый результат, но и наслаждение полетом фантазии, восхищение своей интеллектуальной силой в процессе создания творческого продукта.

#### Библиографический список

1. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для

учителей и студентов педагогических вузов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

2. Пахомова Н.Ю. Метод проектов: функции и структура учебного проекта // Технологическое образование. – 1997. – №1. – С. 92–96.

3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

4. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2003. – 80 с.

УДК 37.013

Е.С. Маренцева

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА, КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

*Проблема педагогической поддержки в настоящее время разрабатывается достаточно широко, но несмотря на это остается актуальной. В статье мы даем анализ современных научных исследований по проблемам педагогической поддержки, а также определяем сущностные черты и различия понятий педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение и педагогическая помощь.*

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическая помощь.

Образование в гуманистической парадигме вписывается в непрерывно изменяющееся общество, в котором человек, сохраняя свою «самость», живет и реализуется. Гуманизация образовательного пространства предполагает организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, потребностей, проблем его субъектов. В этом русле в сегодняшней педагогической науке активно разрабатывается теория и практика педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка в образовании преимущественно связана с гуманистической традицией в философии и педагогике, которые корнями уходят в глубинные слои человеческой культуры (Сократ, Аристотель, Т. Кампанелла, Я. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой и др.).

Идеи педагогической поддержки, нацеленные на оказание помощи подрастающему поколению, на приоритет индивидуальности и самооценности в процессах свободного воспитания возникли на

основе опыта выдающихся педагогов (Ж.Ж. Руссо, Д. Дьюи, Я.А. Коменский, Ф. Дистерверг, Ф. Фребель, И. Зайлер, М. Монтессори, С.Т. Шацкий и др.).

В современной отечественной педагогике идеи педагогической поддержки, разрабатывались группой, которая себя называла Центром творческого воспитания (О.С. Газман, Н. Харитонов, В. Бедерханова, М. Гусаковский, С. Поляков, В. и Л. Хороши), а затем группой, которая занималась экспериментальным обучением школьных команд (А. Иванов, Н. Иванова, Н. Михайлова, Т. Фролова, Т. Шарыгина, С. Юсфин).

Термин «педагогическая поддержка» довольно часто используют зарубежные исследователи при характеристике процессов индивидуального развития («pedagogical support» / К. Валстером, К. МакЛафлин, И. Зваал, Д. Романо).

В педагогической литературе чаще всего встречается термин «гайденс», который в Российской педагогической энциклопедии трактуется

следующим образом: «Гайденс» (англ. guidance, or guide – вести, руководить, направлять), психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования США. В широком смысле «guide» – помощь в любой затруднительной ситуации, когда личность стоит перед необходимостью выбора, принятия решения или адаптации к новым условиям. В узком смысле – процесс оказания помощи личности в самопознании ею окружающего мира с целью применения знаний для успешной учебы, выбора профессии и развития своих способностей. Осуществляя воспитывающее воздействие на американских школьников для привития им определенных личностных качеств, «гайденс» активно участвует в их социализации, фиксирует академические успехи, контролирует идеологическое и нравственное развитие, содействует разрешению возникающих в их жизни конфликтов.

Интеграция педагогики с другими науками дает возможность к расширению собственного предмета за счет возможности взглянуть на проблему становления ребенка в процессе образования из других предметных реальностей и конкретизируется, когда речь идет о конкретных задачах, для решения которых требуется определенный тип деятельности.

С этой точки зрения педагогическая антропология дает возможность найти педагогике собственное место в ряду других наук (обозначить свой предмет и деятельность) и определить методологию собственного развития как позиционный диалог между науками, влияющими на образовательную практику, и самой этой практикой. Педагог как бы стоит в центре перекрещивающихся диалогических линий, поскольку проблематизирует других, задавая вполне конкретное направление содержанию диалога, и проблематизируется другими, за счет выявления соотносительности педагогической деятельности с существенными принципами становления человека.

Изучив ряд исследований, относящихся к понятию «педагогическая поддержка», его содержанию, мы пришли к выводу, что завершено целостного описания данная категория пока не имеет. Это происходит в силу неоднородности и объемности понятия, часто в нем выделяются признаки, относящиеся к различным областям научного знания: педагогике, социальной педагогике, психологии, социологии. Так, педагогическая поддержка характеризуется как метод

и форма воспитания, технология образования, позиция педагога, как свободное общение, отношение взрослого и ребенка.

Другое направление в интерпретации педагогической поддержки предполагает ее рассмотрение как принципа всей гуманистически ориентированной системы образования (всех ее субъектов). Именно в этом значении его чаще всего используют практики. Если существующая или проектируемая воспитательная система ориентирована на реализацию гуманистического подхода к взаимодействию взрослых и детей, поддержка в ней приобретает смысл принципа педагогической деятельности [1].

Выделение проблемы учащегося в качестве стержня, на котором удерживается педагогическая поддержка, как деятельность конкретного педагога с конкретным ребенком, является попыткой выделить специфику педагогической поддержки как особой деятельности, отличной от обучения и воспитания, требующей от педагога умения задавать направление и управлять, таким образом, динамикой развития личности.

Ряд авторов под педагогической поддержкой понимают помощь в развитии и содействии саморазвитию учащегося, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных с продвижением в профессиональном самоопределении. Поддержать учащегося – значит оказать ему в той или иной форме помощь: прямую, непосредственную или опосредованную; педагогическую, психологическую или социальную; индивидуальную, групповую или общую [3].

Категория педагогической поддержки, как мы выяснили, непосредственно связана с такими понятиями, как педагогическое сопровождение и педагогическая помощь.

Очевидно, что теория педагогической поддержки и теория сопровождения строятся на одном фундаменте – доминанты развития в условиях образовательного процесса. Возможно, в перспективе обе эти теории сольются в одну, отражая объективные закономерности нового облика образования в гуманистическом обществе.

Методология педагогической поддержки, а вслед за ней и основная идея педагогического сопровождения базируются на том, что «субъектным потенциалом принципиально обладает каждый человек, он проявляется в способности продуцировать собственные интересы, осознавать, анализировать, выбирать, видоизменять и удерживать».

живать их с помощью собственной активности и волевых усилий» [4].

С этой позиции, педагогическое сопровождение это, прежде всего, механизм автономизации личности, «присвоения ею права на уникальность, то есть возможность существовать в собственном сознании и в сознании других как нечто неповторимое, один раз встречающееся, имеющее самоценность; самореализацию как выражение собственной жизненной траектории на основе самоопределения.

С педагогической точки зрения поддержку и сопровождение можно рассматривать как организацию условий, при которых учащийся может безопасно для себя и других реализовать природную потребность в автономии, постепенно овладевая процессами самосознания (самопознания, самооценки, самоконтроля, самопринятия) и рефлексивного сознания (преобразование бытийного сознания в рефлексию). Предметом, на котором постепенно происходит сосредоточение навыков, полученных в ходе овладения данными процессами, является жизнедеятельность.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается любая развивающаяся социальная система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого, целевым назначением которого выступает научение субъекта развития искусству предупреждения и решения проблем наиболее позитивным для развития методом.

В современной педагогике в контексте теории педагогической поддержки разрабатывалось понятие «помощь». В теории педагогической поддержки О.С. Газмана, основной целью помогающего является не увеличение продуктивности деятельности человека, а «определение нуждающимся в помощи его собственных интересов, целей, препятствий на пути достижения этих целей и путей преодоления этих препятствий» [2].

Проблемы оказания различных видов социальной помощи и поддержки активно разрабатываются в рамках социальной работы. В.И. Кур-

батов, П.Д. Павленок и др. считают оказание помощи в первую очередь государственной прерогативой. В такой трактовке – это предоставление малоимущим или одиноко проживающим гражданам за счёт средств соответствующих бюджетов, бюджетной системы Российской Федерации социальных пособий, субсидий, компенсаций, жизненно необходимых товаров. То есть государственная помощь сводится к совокупности социально-экономических методов.

Педагогическая поддержка предполагает объединение усилий общества и педагога. Но цель этого объединения исследователями трактуется по-разному. Одни считают, что общество и педагог объединяются для социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, другие – для помощи в развитии индивидуальности, личности ребенка (В.А. Горский, Н.Ю. Конасова, Р.А. Литвак, Л.Я. Олиференко и др.).

Анализ современных научных исследований по проблемам педагогической поддержки позволил нам сделать заключение, что педагогическая поддержка рассматривается учеными как особая педагогическая деятельность, обеспечивающая развитие индивидуальности, личности ребенка в процессе образования; принцип действия в педагогическом процессе, ориентированный на создание условий для преодоления ребенком препятствий в интеллектуальном, нравственном, эмоционально-волевом развитии; процесс совместного с ребенком определения его интересов, путей преодоления проблем, помогающих самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. *Анохина Т.В.* Педагогическая поддержка, как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 32–40
2. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – 58 с.
3. *Макеева Т.В.* Индивидуализация педагогической поддержки старшеклассников в решении жизненных проблем: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 23 с.
4. *Муратова А.А.* Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся в предпрофильной подготовке: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2006.

## КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*В статье рассматривается комплексная реабилитация инвалидов как основными, так и вспомогательными средствами адаптивной физической культуры и предлагаются педагогические условия ее реализации. Процесс реабилитации инвалидов будет эффективнее при комплексном взаимодействии всех специалистов и отслеживании результатов на каждом этапе исследования.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, физическая реабилитация, инвалиды, средства адаптивной физической культуры.

**П**о данным Министерства труда и социального развития России около 10% населения составляют инвалиды [2; 3]. Для человека, ставшего инвалидом, начинается новый этап жизни: деформируются привычные жизненные стереотипы, нарушается сложившаяся система социальных контактов, меняется общественный статус личности, появляются барьеры на пути осуществления важнейших биологических и социальных потребностей.

**Цель исследования:** выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия комплексной реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры.

**Методы и организация исследования.** Основной базой исследования служило Муниципальное учреждение «Дом-интернат для пожилых и инвалидов «Родник» в г. Нягани Тюменской области. Дополнительной базой выступали отделение дневного пребывания граждан пожилого возраста и инвалидов «Катарсис» в г. Нягани, клубы для инвалидов «Надежда» и «Искорка» в п. Таalinka Тюменской области.

Для организации и проведения исследования использованы следующие методы: теоретический анализ и обобщение литературных источников, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, социологический опрос (анкетирование), хронометрирование, анамнез, пульсометрия, динамометрия, тонометрия, соматоскопия, соматометрия, тестирование физической активности, интеллекта, психических и физических качеств. Результаты исследования обрабатывались с использованием методов математической статистики, применялись сравнительный анализ, корреляционный и факторный анализ.

В основе принятой нами гипотезы лежит тезис, что комплексная реабилитация инвалидов

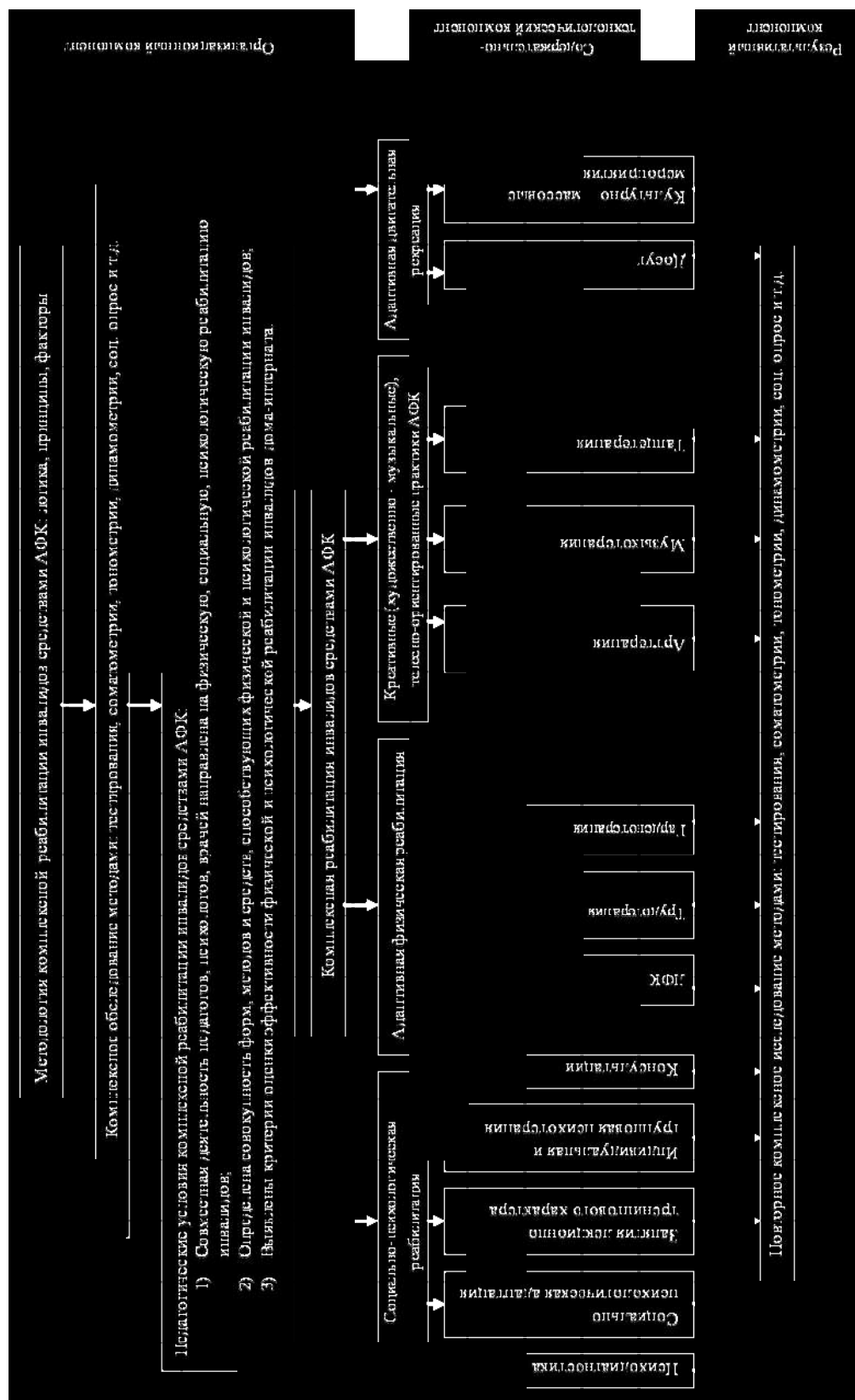
средствами адаптивной физической культуры протекает более эффективно при выполнении следующих условий, если:

- а) совместная деятельность педагогов, психологов, врачей направлена на физическую, психологическую и социальную реабилитацию инвалидов;
- б) определена и экспериментально проверена совокупность форм, методов, средств, способствующая физической, психологической и социальной реабилитации инвалидов;
- в) выявлены критерии оценки эффективности комплексной реабилитации инвалидов дома-интерната.

При выделении первого условия мы руководствовались представлением о том, что процесс реабилитации инвалидов должен быть комплексным охватывать все виды реабилитации (физическую, психологическую, социальную и т.д.) при взаимодействии всех специалистов вовлеченных в данный процесс на каждом этапе реализации.

При определении методических механизмов реализации данного условия мы учитывали, во-первых, что инвалиды нуждаются не только в физической реабилитации, задача которой восстановление здоровья больного посредством комплексного использования различных средств, но и психологической реабилитации, направленной на коррекцию психического состояния инвалида, а также формирование его отношения к лечению, врачебным рекомендациям, выполнению реабилитационных мероприятий.

При выделении второго условия мы исходили из того, что основной исследовательской базой бы дом-интернат, где инвалиды помимо существующих заболеваний, которые оказывают существенное негативное влияние на физическое и психологическое состояние, оказались в одиночестве, изолированными от социума, что сказывается на общем состоянии здоровья. Депрес-



**Рис. 1. Модель комплексной реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры**

сивное психологическое состояние обследуемых – один из факторов, препятствующих комплексной реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры. Мотивация к реабилитации у инвалидов находящихся в домах-интернатах отличается от уровня и содержания мотивации реабилитантов других медицинских и реабилитационных учреждений, а в большинстве случаев вообще отсутствует. Поэтому возникла необходимость в определении форм, методов, средств, способствующих физической, психологической и социальной реабилитации инвалидов учитывающие индивидуальные особенности контингента и условия пребывания.

При выделении третьего условия мы исходили из того, что необходимо выявить критерии оценки эффективности комплексной реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры, а также отслеживание и коррекция полученных результатов на протяжении всего эксперимента.

Выделенные педагогические условия, взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, образуя единый комплекс. На основе данного комплекса была разработана модель комплексной реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры.

Модель представлена тремя взаимосвязанными компонентами: 1) организационным, включающим методологию и педагогические условия комплексной реабилитации инвалидов средствами АФК (логика, принципы, факторы), а также комплексное обследование; 2) содержательно-технологическим, представленным компонентами адаптивной физической культуры (средства, методы, формы) и социально-психологической реабилитацией (реализация второго условия); 3) результативным (реализация третьего условия), включающим повторное комплексное обследование инвалидов (рис. 1).

При создании нашей модели комплексной реабилитации инвалидов средствами адаптивной физической культуры соблюдены основные педагогические принципы процесса реабилитации, а также мы учитывали весь комплекс морфологических, физиологических, психологических изменений.

Проанализировав работу многих домов-интернатов и клубов для инвалидов, мы сделали вывод, что каждый специалист выполняет свои обязанности, согласно своей специализации не

взаимодействуя с другими работниками и этапами реабилитации. Мы разработали методику согласно которой:

– до начала применения реабилитационных мероприятий нами составлен социальный паспорт инвалида, заполнены индивидуальные карты обследования с показателями соматометрии (антропометрии) и соматоскопии, проведено тестирование комплексной оценки состояния здоровья (способность к самообслуживанию, уровень социальной активности, состояние здоровья по данным о заболеваемости);

– предусмотрено комплексное взаимодействие всех специалистов, систематически уточняются показания и противопоказания к применению одного из видов АФК;

– на всех этапах реабилитационной деятельности предусматривается обращение к личности больного, сочетание биологических и психосоциальных форм лечебного восстановительного воздействия. Взаимозаменяемость одного реабилитационного мероприятия другим согласно режиму дня с учетом индивидуальных особенностей (пожеланий) проживающих не нарушая основных педагогических принципов АФК.

#### Результаты исследования и их обсуждение.

Для характеристики состояния здоровья обследуемых использованы медико-статистические показатели заболеваемости. Основным источником информации при ее изучении являлись медицинские карты. После эксперимента была применена шкала динамики восстановления и возможных исходов заболеваний и проведена оценка функциональных возможностей, результаты представлены на рисунке 2.

С целью изучения уровня алкогольной и никотиновой зависимости инвалидов, было проведено социологическое исследование методами анкетирования и беседы.

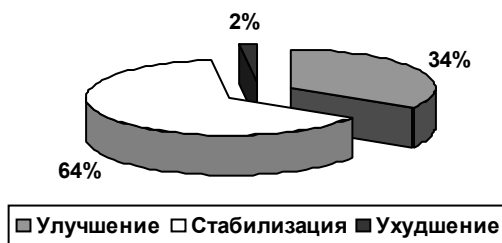
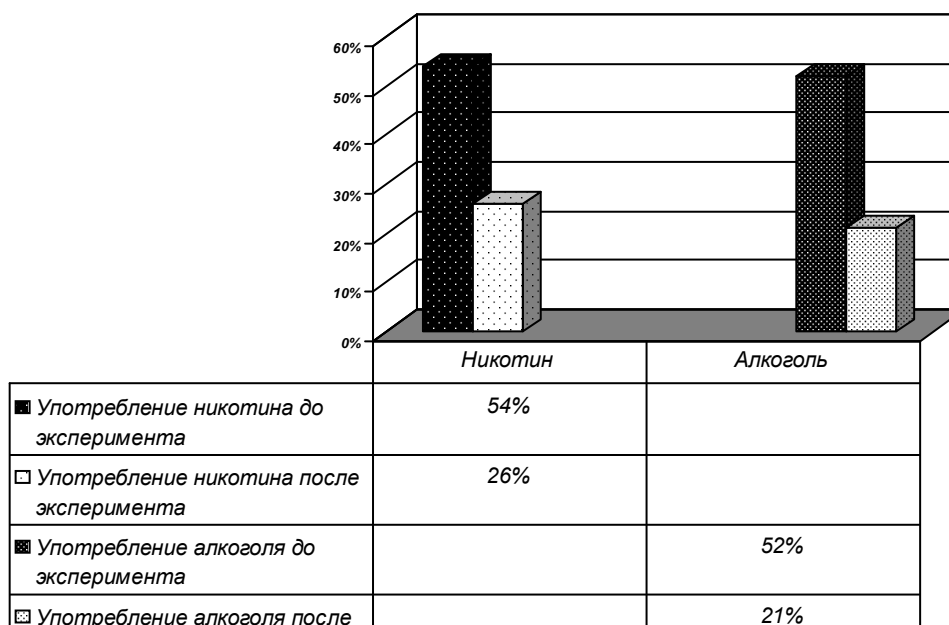


Рис. 2. Уровень восстановления функциональной способности





**Рис. 3.** Уровень алкогольной и никотиновой зависимости до и после эксперимента

Анализируя данные рисунка 3, в конце эксперимента прослеживается тенденция снижения количества проживающих употребляющих алкогольную и никотиновую продукцию.

На основании соматоскопии, антропометрии, анкетирования составлены индивидуальные карты обследования, в которых фиксировались данные до и после эксперимента для прослеживания динамики физической реабилитации инвалидов.

Использованы основные антропометрические показатели: рост, масса тела, окружность грудной клетки (при максимальном вдохе, паузе и максимальном выдохе), сила кистей. Все данные были внесены в индивидуальные карты обследования и высчитаны при помощи индексов, таких как весо-ростовой индекс Кетле, индекс пропорциональности развития грудной клетки (индекс Эрисмана), силовые индексы, показатель крепости телосложения (по Пинье).

Рассмотрим динамику показателей уровня физического развития за период проведения педагогического эксперимента, а также проведём сравнительный анализ темпов прироста показателей, их морфофункционального комплекса.

Согласно результатам исследования, полученных после обработки при помощи выше перечисленных индексов, показатель массы тела в норме только у 5% обследуемых, у 16% сред-

ний, у 16–21% показатели ниже нормы и ниже среднего и у 58% наблюдается чрезмерный вес.

Данные показатели после проведенного эксперимента остались практически на том же уровне, т.е. без изменений. Показатель внешнего дыхания был следующим: норма числа вдохов и выдохов в покое наблюдалась у 55,5% обследуемых, после эксперимента данный показатель улучшился на 12%.

Показатели кистевой динамометрии ниже нормы наблюдаются у 89,5% испытуемых. После эксперимента средний показатель кистевой динамометрии улучшился, прирост на правую руку составил 23 кг, а на левую 15 кг.

Результаты индекса Эрисмана, полученные до эксперимента, свидетельствуют, что у 60% обследуемых показатели ниже нормы. После эксперимента данные результаты значительно не улучшились.

Таким образом, исследования с измерением различных антропометрических показателей у инвалидов при занятии адаптивной физической культурой позволяют контролировать рост и развитие их физической работоспособности.

Для исследования и оценки функционального состояния организма использовались различные функциональные пробы, а именно ортостатическая и клиностатическая, а также проба Ромберга и т.д.

Проводя сравнительный анализ показателей частоты сердечных сокращений (ЧСС) до и после экс-

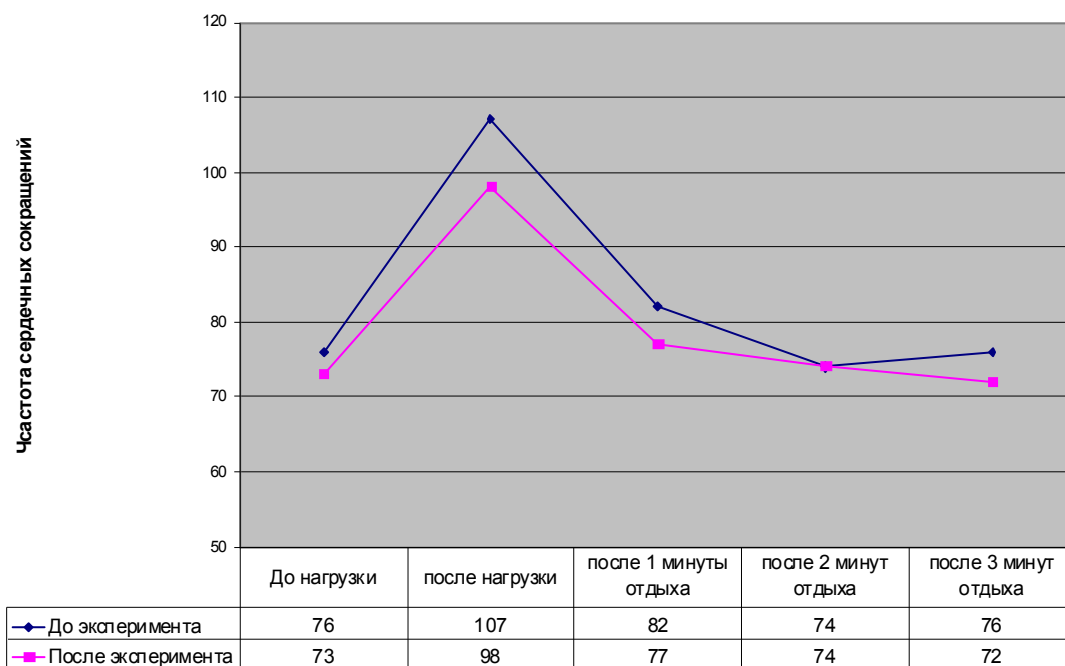


Рис. 4. Динамика приспособляемости к физической нагрузке

перимента, можно констатировать, что произошло урежение ЧСС в покое на 3 уд/мин, а после физической нагрузки она стала реже на 9 уд/мин, что свидетельствует об улучшении реакции сердечно-сосудистой системы (ССС) на физическую нагрузку и более быстрым восстановлению после неё (рис. 4).

Изменения ЧСС и уровня артериального давления (АД) возникающие после физической нагрузки, позволяют судить об адаптации к выполненной работе (нагрузке) и об уровне функционального состояния ССС.

На протяжении всего педагогического эксперимента систематически два раза в день фиксировались показатели АД, все данные внесены в индивидуальные карты обследования.

Анализируя данные рисунка 5, можно проследить положительную динамику систолического (САД) и незначительные изменения диастолического артериального давления (ДАД) после эксперимента.

В результате экспериментальных исследований и наблюдений установлено, что после физи-

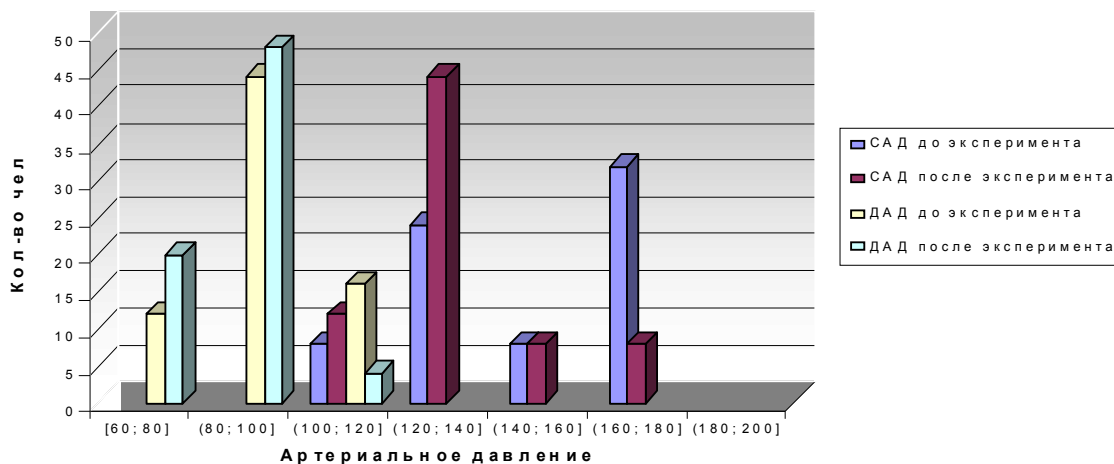


Рис. 5. Динамика показателей артериального давления до и после эксперимента

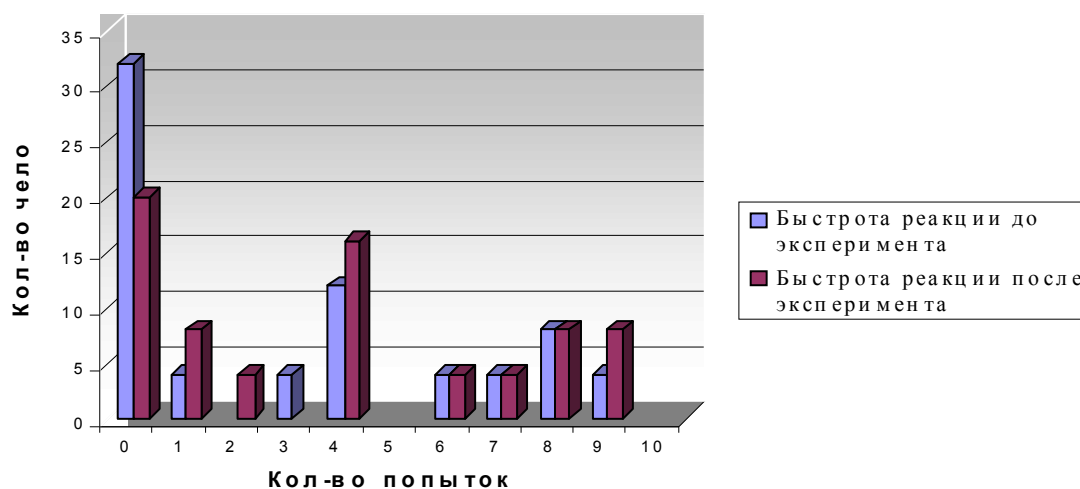


Рис. 6. Динамика быстроты реакции до и после эксперимента

ческой нагрузки АД повышается, но под влиянием систематических занятий нормализуется.

Из вышеуказанных показателей достоверные различия в приростах подтвердились в показателе ЧСС ( $p < 0,05$ ), а также САД и ДАД ( $p < 0,05$ ).

Обследуемым был предложен тест для определения уровня быстроты реакции. Показатели в норме составили у 20% обследуемых до эксперимента и 30% после.

Как видно из рисунка 6, у обследуемых прослеживается положительная динамика быстроты реакции после эксперимента.

Также в начале и в конце эксперимента проведено тестирование способности к самообслуживанию, результаты которого показывают, что 60% (50% после эксперимента) обследуемых не способны самостоятельно себя обслужить, 30% (40% после) нуждаются в помощи и только 10% обслуживают себя без посторонней помощи.

Количественный анализ прироста физического развития инвалидов за время эксперимента показывает, что достоверное увеличение уровня развития морфофункциональных показателей обусловлено оптимальным объемом нагрузки, соблюдением основных педагогических принципов адаптивной физической культуры.

В итоге проведенного эксперимента выявлен факт положительного влияния различных средств и методов адаптивной физической культуры на комплексную реабилитацию инвалидов, наблюдалось достоверное увеличение показателей веса, САД, ДАД, быстроты реакции, ЧСС после нагрузки. Не было достоверных изменений показателей в пробах Ромберга, кистевой динамометрии, теппинг-теста, ЧСС в покое (табл.).

Таким образом, выявленная и теоретически обоснованная совокупность педагогических условий оказывает эффективное влияние на комп-

Таблица

Изменение функциональной и физической подготовленности инвалидов до и после педагогического эксперимента

Этап тестирования	Вес, кг	САД мм рт. ст.	ДАД мм рт. ст.	Проба Ромберга	Динамометрия		Теппинг тест	Быстрота реакции	ЧСС в покое, уд/мин	ЧСС после нагрузки, уд/мин
					правой руки	левой руки				
Исходная величина (1)	66,8 ±1,4	141 ±7,8	84 ±1,2	16,2 ±1,9	20,5 ±1,4	18,9 ±1,6	45,5 ±1,7	2,7 ±0,3	76 ±1,9	107 ±0,3
Конечная величина (2)	67 ±1,4	123 ±2,8	80 ±1,6	16,2 ±1,9	21,8 ±1,5	20 ±1,6	47 ±1,7	3,4 ±0,3	73 ±1,4	98 ±1,7
Разница	2	2,2	2	0	-0,65	-0,5	0,625	3,9	1,25	5,3
p	≤0,05	≤0,05	≤0,05	≥0,05	≥0,05	≥0,05	≥0,05	≤0,05	≥0,05	≤0,05

Примечание. 1 – тестирование до начала педагогического эксперимента; 2 – тестирование по завершении педагогического эксперимента.

лексную реабилитацию инвалидов средствами адаптивной физической культуры. Апробация обозначаемых условий и ее положительные результаты подтвердили достаточность данных условий.

#### Библиографический список

1. Грец Г.Н. Технология сохранения и восстановления двигательных возможностей инвалидов и спортсменов-инвалидов средствами физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №7. – 42 с.
2. Губарева Т.И. Гуманистически ориентированная педагогическая технология культурно-спортивной работы с инвалидами: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 54 с.
3. Жбиковский Я. Физкультура и спорт как средство социальной интеграции и адаптации инвалидов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 21 с.
4. Зайцева В.В. Методология индивидуального подхода в оздоровительной физической культуре на основе современных информационных технологий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 47 с.
5. Кабанов М.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / М.М. Кабанов, А.В. Личко, В.М. Смирнов. – Л.: Медицина, 1983. – 311 с.
6. Храмов В.В. Институционализация адаптивной физической культуры // Адаптивная физическая культура. – 2007. – №4 (32). – С. 16–19.

УДК 37.0

И.В. Мизинцева

### ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ

*Средствами воспитательного потенциала русской духовной музыки, способными воздействовать на толерантное поведение подростка являются: основные этические категории, проблематика, функции и система музыкально-выразительных средств. Художественное познание русской духовной музыки активизирует деятельность учащихся и закрепляет ценностно-значимый мотив этой деятельности – человеческих взаимоотношений. Под воспитанием толерантного поведения подростка средствами РДМ мы понимаем: становление системы осознанных личностных действий подростка, направленных на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей в процессе художественного познания РДМ, основными этапами которого являются: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий.*

**Ключевые слова:** толерантность, толерантное поведение, подросток, средства русской духовной музыки, художественное познание.

Задачей данной статьи является: на основе анализа сущностных характеристик «толерантности», выявления психологических особенностей подростка связанных с толерантным поведением – определить основные этапы процесса воспитания толерантного поведения подростка средствами русской духовной музыки (далее РДМ).

Согласно декларации принципов толерантности, утвержденной ЮНЕСКО, толерантность означает уважение, принятие и признание многообразия культур, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [1].

Педагоги и психологи (А.Г. Асмолов, Г.В. Бєзюлева Б.З. Вульф, Н.В. Морозов, П.В. Степанов, Г.М. Шеламова и др.) дают различные толкования понятий «толерантности», «толерантного

поведения» [1]. В словаре по этике под редакцией И.С. Кона «толерантность» рассматривается как «терпимость». Это понятие определяется как «моральное качество, выражающее систему отношений человека к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей» [6]. Важными компонентами толерантности являются: эмпатия (постижение эмоционального состояния, проникновение, то есть понимание человека на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на его проблемы) и коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, принятие себя и принятие других [1].

Раскрывая сущность толерантного поведения, необходимо уточнить понятие «поведение». В.Г. Крысько рассматривает поведение, как осо-

бенности действий и поступков, совершаемых личностью в ходе и в результате воспитания [4]. В словаре по этике поведение – это совокупность поступков [6]. К фактам поведения относятся: 1) все внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью и общением людей – поза, мимика, интонации и пр.; 2) отдельные движения и жесты; 3) действия как более крупные акты поведения, имеющие определенный смысл; 4) поступки – еще более крупные акты, как правило, социальное значение и связанные с нормами поведения, отношениями, самооценкой. В методике К. Томаса отмечены пять типов поведения людей: *соревнование, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество*. Можно отметить, что из перечисленных пяти типов толерантному поведению соответствует – *сотрудничество*. При таком типе поведения участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон [2]. Сотрудничество, в котором проявляется толерантное поведение, достигается на основе ценностного отношения между участниками взаимодействия. В нашем исследовании толерантное поведение определяется, как этическое понятие, характеризующее способ ценностного отношения человека к миру, к другим людям с позиции добра и зла как нравственных законов, что приближает его к таким феноменам как альтруизм и гуманность.

Толерантное поведение подростка имеет свою специфику. Ведущими типами деятельности у подростков является общение, освоение новых норм поведения. В подростковый период формируется самооценка, характер. Для подростков характерно отсутствие подлинной самостоятельности, наличие повышенной внушаемости и конформизма по отношению к ровесникам. Важнейшими процессами переходного возраста являются расширение жизненного мира подростка, круга его общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых он ориентируется. Поведение подростка определяется промежуточностью (маргинальностью) его положения. Это проявляется в психике, для которой типичны внутренняя застенчивость, неопределенность уровня притязаний, внутренние противоречия, агрессивность, склонность к крайним точкам зрения и позициям. Повышенная утомляемость и эмоциональность, импульсивность способствуют развитию конфликтного поведения. Конфликтность тем

больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости. В этой связи с особой актуальностью встает *проблема воспитания толерантного поведения подростка*. В воспитании толерантного поведения очень важно подготовить подростка к осознанному личностным действиям, направленным на достижение взаимопонимания и согласия в процессе общения и взаимодействия с другими людьми.

В исследовании данной проблемы нами определены основные этапы процесса воспитания толерантного поведения подростка: *мотивационный* (актуализация потребностей, мотивов, целей толерантного поведения); *когнитивный* (информирование по вопросам толерантности; повышение психологической культуры); *эмоционально-волевой* этап (совершенствование коммуникативных навыков с позиции толерантного взаимодействия, развитие эмоциональной саморегуляции в процессе общения и деятельности); *поведенческий* (развитие навыков толерантного взаимодействия на основе сотрудничества, навыков толерантного общения). Процесс воспитания толерантного поведения подростка средствами русской духовной музыки организован на базе учреждения дополнительного образования. РДМ представляет собой общемировую культурную ценность. В ней веками складывались ценностные ориентиры народа: эстетические и художественные идеалы, нравственные правила поведения в обществе. В современном образовании РДМ, имея большой воспитательный потенциал, используются недостаточно. Восполняя пробел в воспитании толерантного поведения подростка, автором разработана программа «Русская духовная музыка» для подростков, обучающихся в группах общезстетического развития Детской музыкальной школы №5 г. Вологды. В процессе исследования мы определили средства воспитательного потенциала РДМ, способные воздействовать на толерантное поведение подростка. К ним относятся: *основные этические категории, проблематика, функции и система музыкально-выразительных средств*.

В РДМ особенно ярко отражены *этические категории* (добро – зло, честь – бесчестье, совесть, счастье, гуманность-жестокость, любовь и подвиг и др.), включающие в себя все виды ценностных отношений, определение этих отношений, суммируя их в целостную поведенческую систему. *Проблематика* РДМ, основанная на

идеях христианства, разрешает круг очень важных вопросов, связанных с характером взаимоотношений между людьми с одной стороны, с другой – предлагает ориентиры разрешения проблемных ситуаций – модели толерантного поведения. Опираясь на разработку функций искусства в трудах М.Г. Арановского, В.Н. Холоповой, А.Г. Юсфина мы выделяем следующие функции *воспитательного потенциала РДМ* – информационно-просветительскую; коммуникативную; экологическую; суггестивную; моделирующую. Система музыкально-выразительных средств включает в себя динамику, темп, ритм, интонацию, гармонию, стиль, жанр. Проблема художественного воздействия системы музыкально-выразительных средств исследована в теории А.А. Асафьева, Д.Б. Кабалевского, В.В. Медушевского, А. А. Пиличаускаса, Б.Л. Яворского [3]. Сущность и структура художественного познания с точки зрения музыкально-психологического подхода была освещена А.Г. Костюком, Е.В. Назайкинским, В.И. Петрушиным, Б.В. Тепловым [3].

РДМ – один из видов искусства и поэтому ей присущи свойства художественного воздействия, которые являются общими для различных видов искусства. Л. Мазель выделяет принцип множественного и концентрированного воздействия. Сущность данного принципа заключается в том, что искусство воздействует на различные слои и «этажи» психики, на эмоции и на интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания. Художественное воздействие целостно и именно потому множественно. Расшифровке и присвоению предмета музыкального искусства служит *художественное познание*. Его отличительной чертой является то, что оно осуществляется на основе чувственной индивидуальной формы присвоения предмета искусства [3].

Природа музыкального искусства коммуникативна, именно она определяет особенности художественного познания. Ядром процесса художественного познания искусства является переживание, ему принадлежит организующая и направляющая главная роль в становлении художественной ценности в эстетическом сознании. Сочинение понимается как система закодированных художественных переживаний и помыслов, относящаяся к герою, действующему лицу или их группе и нуждающаяся в её осознании (декодировании) слушателем. Сущность формулы понимания искусства предложенной психологом

Б.М. Тепловым в том, что понять художественное произведение значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним [3]. А. Пиличаускас выделяет несколько, традиционно сложившихся видов познания музыки: *пассивный-любительский; активный-любительский; научный; художественный*. По мнению А. Пиличаускаса, перечисленные первые три вида познания, мало способны непосредственно влиять на личность, как в эстетическом, так и в нравственном отношении. Воспитывающего воздействия музыки на слушателя не происходит, т.к. на первый план выходит характеристика настроения или осознание формы произведения. А. Пиличаускас понимает художественное познание, как особый вид познания, при котором задача школьника заключается в познании *личностного смысла* произведения. Осмысленные переживания и помыслы отличаются яркой индивидуальностью, отражающей субъективный мир воспринимающего, его общую духовно-нравственную направленность [5]. Такой подход к музыке активизирует деятельность учащихся и закрепляет ценностно-значимый мотив этой деятельности – человеческих взаимоотношений, самого себя. А. Пиличаускас отмечает, что для становления художественного познания учащихся важно, чтобы учитель сам владел *педагогическим видом познания музыкального сочинения*. Педагогический вид познания включает идеально-комплексную модель художественного познания музыки, в которой содержание музыкального произведения рассматривается как трехкомпонентная структура (музыкальный образ – эстетически-нравственный фон – художественный образ).

Итак, на основе анализа сущностных характеристик «толерантности», выявления психологических особенностей подростка под воспитанием толерантного поведения подростка средствами РДМ мы понимаем: *становление системы осознанных личностных действий подростка, направленных на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей в процессе художественного познания РДМ, основными этапами которого являются: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий*.

#### Библиографический список

1. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. – М.: Вербум, 2003.

2. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. – М., 2008.

3. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность. – М.: Институт психологии РАН, 1999.

4. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Минск: Харвест, 1999.

5. Пиличяускас А. Познание музыки как воспитательная проблема: Науч.-метод. пособие для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету «Музыка». – М.: МИРОС, 1990.

6. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – М., 1975.

Г.М. Морозова

## К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется тем, что в современных условиях в России идет становление новой системы высшего образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается изменениями педагогических условий подготовки специалистов. В условиях рыночной экономики формирование конкурентоспособного специалиста на рынке труда неразрывно связано с формированием его экономической компетентности. Поиск педагогических условий, способствующих эффективно формированию экономической компетентности специалистов обуславливает цель нашей работы.*

Понятие «условие» традиционно определяется как причина, обстоятельство детерминирующее тот или иной процесс [7]. Условия мы рассматриваем как обстоятельства от которых зависит наличие или изменение чего-либо.

В настоящее время меняются педагогические условия подготовки специалистов: создается нормативно-правовая база обеспечения развития отношений в сфере образования; развивается материальная база учреждений профессионального образования, в первую очередь, высших учебных заведений. «В новых условиях открываются широкие возможности привлечения студентов к компьютерному, экономическому, маркетинговому, организационно-управленческому творчеству, к предпринимательству и т.д., т.е. к творчеству во всех аспектах будущей профессиональной деятельности» [1; 2].

Проблема совершенствования профессионального образования включает совершенствование его содержания и технологического обеспечения (В.В. Краевский [3; 4; 5], А.М. Новиков [6], А.В. Сидорович [8] и др.). Она является актуальной при подготовке студентов по специальности «менеджмент» в условиях вуза. Последнее связано с тем, что в современных социально-экономических условиях в России экономическая компетентность приобретает все большее значение. В условиях рыночной экономики она

становится силой, соединяющей все основные факторы профессионального мастерства в единый процесс формирования конкурентоспособного специалиста, удовлетворяющего потребности общества на рынке труда.

Компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. В этой связи компетентность обучаемых является основным качественным показателем образовательного процесса в вузе и, следовательно, ее достижение можно считать педагогической целью в области гармоничного развития личности.

В соответствии со сказанным, **экономическую компетентность** специалиста можно представить как качественную характеристику его личности, которая состоит из системы **компетенций** (табл.).

Следует отметить, что сущностные характеристики экономической компетентности (экономические компетенции) специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят системный, целостный характер, являются продуктом профессионально-экономической подготовки в целом.

Педагогические исследования показывают, что в современных условиях формирование экономической компетентности необходимо осуществлять во всех вузах, не зависимо от их профессиональной направленности. Эффективное достижение, поставленной перед образовательным процессом, цели возможно при наличии определенных педагогических условий.

Система экономических компетенций

Экономическая компетентность – это система, которая включает:								
Базовые компетенции		Функциональные компетенции				Практические компетенции		
Опорные знания основных экономических понятий, процессов, явлений		Информационная	Аналитическая	Оrientировочная	Управленческая	Контрольная	Применение рациональных методов расчета экономических показателей	Эффективное решение экономических задач на практике
Приобретение теоретических знаний		Формирование умений применить теоретические знания в учебно-практической ситуации				Формирование способности применять полученные знания и умения в современной действительности		
Качественные характеристики экономической компетентности специалиста								

Под *педагогическими условиями* понимается совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса с использованием определенных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами.

Исходя из понимания того, что отдельные педагогические условия не могут существенно повлиять на процесс формирования экономической компетентности, мы выделили комплекс педагогических условий способствующих его эффективной реализации. При его выделении мы учитывали:

- а) потребности современного общества;
- б) особенности функционирования рынка труда России, в современных экономических условиях и определение требований, предъявляемых к профессиональной деятельности специалистов;
- в) требования стандартов высшего профессионального образования;
- г) определение экономической компетентности и её значимость для специалиста любого уровня;
- д) содержание понятия экономической компетентности как системы экономических компетенций, позволяющей судить о качестве подготовки специалиста при изучении блока экономических дисциплин.

Теоретический анализ и анализ собственного опыта позволил обосновать педагогические условия, способствующие формированию экономической компетентности современного специалиста. Формирование экономической компетентности специалистов, будет эффективным, если:

- а) будет использован учебный блок экономичес-

ких дисциплин, разработанный с учетом современных требований, предъявляемых к подготовке современного будущего специалиста; б) разработана система формирования экономической компетентности специалистов (рис.); в) создано и внедрено учебно-методическое обеспечение блока экономических дисциплин, объединяющего три основных курса: «Экономическая теория», «Микроэкономика», «Макроэкономика»; г) реализован комплекс педагогических условий:

1. Использование при изучении учебных дисциплин экономического блока методов, способствующих принятию оптимальных управленческих решений будущими специалистами в различных экономических ситуациях (лекции, семинары, беседы, диспуты, решение проблемных ситуаций и экономических задач, тестирование, анализ и т.д.).

2. Применение модульного обучения при организации самостоятельной работы студентов, принцип которого состоит в том, что учебный материал изложен в доступном виде и обеспечивает каждому достижение дидактической цели, которую нужно понять.

3. Воспитание у будущего специалиста личной ответственности за результаты экономической деятельности, т.е. направленность на личностно-ориентированный и деятельностный подход; применение учебно-методической литературы, спецсеминаров и спецпрактикумов.

Таким образом, в ходе анализа педагогической и специальной литературы, нами уточнено понятие и содержание экономической компетентности будущих специалистов, как системы эко-



1. Целевой компонент	<i>Цель:</i> определение основ формирования экономической компетентности будущего специалиста (менеджера) на примере учебного блока экономических дисциплин. <i>Задачи:</i> 1) формирование у студентов базисных экономических знаний; 2) формирование системы экономических компетенций; 3) подготовка будущего экономически компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда; 4) развитие профессионально-экономических качеств, входящих в систему экономических компетенций.
2. Содержательный компонент	<i>Базисные знания</i> формирует курс экономической теории, а <i>дополнительные знания</i> – микроэкономика и макроэкономика. Сочетание теоретической и практико-ориентированной экономической направленности с развитием у студента системы экономических компетенций (см. программы курсов).
3. Организационно-деятельностный компонент	<i>Этапы процесса:</i> становление, развитие, преобразование. Отбор содержания учебного материала, с учетом поставленных перед курсами задач и требований Государственного образовательного стандарта; <i>Педагогические условия:</i> 1) использование при изучении дисциплин экономического блока методов, способствующих принятию оптимальных управленческих решений будущими специалистами в различных профессионально-экономических ситуациях; 2) применение комплексных модульных заданий при организации самостоятельной работы студентов; 3) воспитание у будущего специалиста личной ответственности за результаты профессионально-экономической деятельности; применение спецкурсов, спецсеминаров, спецпрактикумов. <i>Педагогические технологии:</i> совокупность методов, средств, приемов и форм обучения.
4. Критериально-оценочный компонент	<i>Уровни, критерии, показатели:</i> на сколько реализованы задачи создания блока экономических дисциплин и достигнута поставленная цель формирования экономически компетентного специалиста.
5. Итог	<i>Конечный результат:</i> построение учебного блока экономических дисциплин, обеспечивающего подготовку экономически компетентных специалистов (см. цель).

Рис. Система формирования экономической компетентности

номических компетенций. В соответствии с этим, мы выделили три группы экономических компетенций, как взаимосвязанных составляющих экономической компетентности: базовые, функциональные и практические.

Проведенный анализ исследований позволил сделать вывод о том, что формирование экономической компетентности будущих специалистов возможно при соблюдении ряда педагогических условий, среди которых выделена необходимость формирования блока экономических дисциплин включающегося в педагогическую технологию формирования у студента экономической компетентности, а также разработку методического обеспечения блока учебных экономических дисциплин.

#### Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Высшее образование сегодня. – 2001. – №2. – С. II–IV.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – №6. – С. 11–42.

3. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1997. – 264 с.

4. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 3–12.

5. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 36 с.

6. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. – 2000. – №9. – С. 3–10.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986. – 796 с.

8. Сидорович А.В. Социально-гуманитарное образование в меняющейся России // Общество и экономика. – 1999. – №3–4. – С. 323–335.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

*Статья освещает актуальность проблемы эстетического воспитания дошкольников. Приобщение к региональному искусству рассматривается автором как первоначальный этап в становлении эстетически развитой личности ребенка. В статье раскрываются педагогические условия становления эстетически развитой личности дошкольников.*

С тех пор, как существует человеческое общество, процесс духовного воспроизводства человека не обходится без эстетического воспитания как одного из средств выращивания сущностных сил человека. В научных исследованиях философов (Э. Бёрка, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Хатчесона и др.) эстетиков (А.И. Бурова, М.С. Кагана, Б.Т. Лихачева, Л.Н. Столовича и др.), психологов (Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, И.П. Павлова, Б.М. Теплова и др.); педагогов (Е.В. Гончаровой, Т.Н. Дороновой, Р.И. Капустиной, Б.М. Неменского, И.А. Старковой, Е.А. Флёринной и др.), генетиков (В.П. Эфроимсона) значительное внимание уделяется вопросам «эстетического» в рамках разработки сущностного содержания данной категории, подчеркиваются разные точки зрения на феномен эстетического воспитания.

Проблема эстетического воспитания неоднократно рассматривалась в дошкольном образовании. Теоретические аспекты эстетического воспитания в дошкольном образовании разработаны Н.А. Ветлугиной, З.Н. Новлянской, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой и др. Изучению основных функций изобразительного искусства и его значения в процессе эстетического воспитания и личностного развития ребенка посвящены работы В.В. Алексеевой, В.А. Езикеевой, Н.М. Зубаревой, Н.П. Сакулиной, Б.Н. Теплова, Б.П. Юсова и др. Проблему формирования эстетического восприятия у дошкольников на материале изобразительного искусства изучали Г.Г. Виноградова, Н.М. Зубарева, Р.А. Мирошкина, Г.М. Вишнева, Н.А. Вершинина, Л.В. Компанцева, Р.М. Чумичева и др. Важную роль народного и декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании дошкольников отмечали многие исследователи детского изобразительного творчества З.А. Богатеева, А.А. Грибовская, Н.С. Карпинская, Е.Г. Ковальская, Е.Ф. Федяевская, Н.Б. Халезова, А.П. Усова, и др.

Современное состояние педагогической науки и практики характеризуется изменением некоторых приоритетов в области эстетического воспитания. Многие исследователи (В.В. Алексеева, С.Ю. Бубнова, Е.В. Гончарова, Т.Г. Казакова, Р.И. Капустина, Б.П. Юсов и др.) рассматривают эстетическое воспитание как процесс совместной деятельности педагогов и воспитанников, направленный на формирование эстетической культуры ребенка. В процессе приобщения ребенка к культурным ценностям особое внимание уделяется ведущей роли эстетического воспитания, которое определяет саморазвитие личности, способной продуктивно реализовать себя в современном обществе. Сущность системы эстетического воспитания заключается в том, что в центре находится личность ребенка, совершающая долгий и сложный путь внутреннего содержательного эстетического становления.

По мнению Ю.Б. Борева, А.В. Пирадова, В.И. Самохваловой эстетическое становление личности зависит от эстетического уровня материальных и духовных ценностей в обществе, качества эстетической деятельности и ее продуктов, которые имеют существенные отличия не только во временном контексте, но и в зависимости от конкретной страны, нации и региональных компонентов.

Становление эстетически развитой личности – это длительный процесс приобщения ребенка к ценностям мировой художественной культуры через наиболее близкое ему искусство малой родины, региональное искусство. Приобщение к региональному народному и декоративно-прикладному искусству в нашем исследовании рассматривается как первоначальный этап в становлении эстетически развитой личности дошкольника. Под эстетически развитой личностью мы понимаем личность ребенка, способную воспринимать и оценивать эстетические явления в жизни, природе, искусстве с позиций эстетического

эталона, способную к творческому саморазвитию и созиданию эстетической реальности в разных видах детской изобразительной деятельности.

Развитие личности всегда происходит в социокультурном пространстве жизни своего народа, обладающего собственной историей, культурой, менталитетом, в которое ребенок включается самым фактом своего рождения. Вслед за Т.С. Есаян, Т.С. Комаровой, Т.А. Котляковой, И.А. Старковой, Р.М. Чумичевой мы придерживаемся той точки зрения, что становление эстетически развитой личности ребенка начинается с познания самого близкого окружения: родной природы, культурных традиций своего края, присвоения эстетических ценностей малой родины, что и способствует более гармоничному вхождению ребенка в мировую художественную культуру, способствует его приобщению к общечеловеческим эстетическим ценностям. Народное и декоративно-прикладное искусство региона как геостноисторический феномен развивалось по своим законам, отличается своеобразием материалов, технологий, образов, семантических смыслов. Разнообразие уральского искусства, его многофункциональность, богатство и доступность художественного материала создают широкие возможности для многогранного проявления педагогической деятельности.

Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в педагогической литературе рассматривались лишь отдельные аспекты приобщения дошкольников к уральским ремеслам. Дошкольные образовательные учреждения проявляют интерес к региональной народной художественной культуре, однако изучение художественной культуры и традиций родного края является результатом индивидуальной заинтересованности отдельных педагогов без опоры на научные основы изучаемой проблемы. Работа по приобщению дошкольников к традициям народного и декоративно-прикладного искусства региона в практике дошкольных учреждений носит эпизодический характер, воспитатели затрудняются в отборе доступного для детей дошкольного возраста содержания знаний о данных видах искусства, выборе форм и методов работы с дошкольниками.

Приобщение дошкольников к уральским промыслам народного и декоративно-прикладного искусства (камнерезного искусства, каслинского

лития из чугуна, урало-сибирской росписи, вышивки, златоустовской гравюры на стали, ниже-тагильских подносов и др.) является эффективным средством становления эстетически развитой личности ребенка при наличии следующих педагогических условий:

1) если региональное народное и декоративно-прикладное искусство будет определено как эстетическая ценность;

2) приобщение дошкольников к региональному народному и декоративно-прикладному искусству будет расширять проявление творческих способностей старших дошкольников в художественной деятельности;

3) восприятие произведений народного и декоративно-прикладного искусства региона будет способствовать формированию образа «Я» и побуждать ребенка к творческому саморазвитию в изобразительной деятельности.

Первое условие предусматривает определение народного и декоративно-прикладного искусства Урала как эстетической ценности. С нашей точки зрения, аксиологические идеи являются основополагающими на современном этапе развития образования. Для педагогики эстетические ценности имеют особую значимость, так как они имеют дело с величайшим феноменом — личностью ребенка, связаны с ее эстетическим становлением.

Эстетические ценности — это чувственные ценности, представленные эстетическими чувствами, отношениями, вкусами, идеалами. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам утверждать, что освоение различных ценностей в процессе восприятия произведения искусства предполагает единство эмоционального и рационального при доминанте переживания; связанность с текстом и выход за его пределы; диалектическую сопряженность эмпатии и созерцания красоты, гармонии, выразительности художественной формы [1, с. 56].

В рамках нашего исследования наибольший акцент делается на формирование эстетических ценностей малой родины: красоты природы, традиций народного и декоративно-прикладного искусства, так как развитие ребенка в значительной мере определяется культурой той региональной среды, в которой он непосредственно живет и которая обеспечивает эстетическое становление его личности. Народное и декоративно-прикладное искусство региона, опираясь на традиции народа, имеет неповторимо яркое, многообразное

содержание, это важный раздел региональной культуры, который является связующим звеном между человеком и природой, историей родного края и его традициями. Это часть географии, истории и культуры региона, содержащая в себе истоки его духовной жизни, содержащее в себе эстетические и этические идеалы. Произведения народного и декоративно-прикладного искусства представляют собой естественную, художественно-организованную форму, понимание сущности которой влияет на эмоциональное развитие ребенка и имеет широкие возможности для приобщения к региональным, отечественным и общечеловеческим ценностям.

Мы предполагаем, что произведения декоративно-прикладного искусства, формируясь в истории культурного развития уральского региона, выражающие традиции, обычаи, эстетические взгляды народа, заключающие в себе единство материальной конструкции и духовного образа, принимают статус эстетической ценности и имеют непосредственный выход на процесс становления эстетически развитой личности ребенка.

В соответствии со вторым условием: ознакомление дошкольников с региональным народным и декоративно-прикладным искусством будет расширять проявление творческих способностей старших дошкольников в изобразительной деятельности.

Народное и декоративно-прикладное искусство, по мнению ряда исследователей (Н. Алпатова, Ю. Арбат, В.С. Воронова, Л.Д. Рондели, Н.П. Сакулиной, Т.Я. Шпикаловой и др.) как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка (простотой, завершенностью формы, обобщенностью образа) [3, с. 8].

Возможности осмысления народного и декоративно-прикладного искусства в дошкольном возрасте объясняются бурно развивающейся эмоционально-чувственной сферой, воображением, наглядно-образной памятью и мышлением, которые обладают именно в этом возрасте наибольшей пластичностью и легко поддаются педагогическому воздействию. В дошкольном возрасте проявляются внутренний план деятельности, первые формы креативности и попытки создания и реализации замысла (Л.А. Блашук, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, Н.П. Сакулина, О.И. Сомкова, Е.А. Флериной и др.) [2, с. 2].

По мнению Б.М. Неменского начинать работу по формированию у детей навыка общения с народным и декоративно-прикладным искусст-

вом необходимо как можно раньше – с дошкольного возраста, и ставить перед ребенком как творческие задачи (формирование образа), так и задачи содержательные (выражающие отношения). Т.С. Комарова считает, что включение ребенка в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества, – одно из главных условий полноценного эстетического воспитания ребенка и развития его художественно-творческих способностей.

Таким образом, на основе приобщения дошкольников к региональному искусству, ребенка необходимо подводить к пониманию особенностей регионального народного и декоративно-прикладного искусства, к освоению художественно-эстетического опыта данного вида искусства, побуждать к саморазвитию и проявлению творческих способностей в процессе изобразительной деятельности по его мотивам.

Назовем третье условие, при котором восприятие произведений народного и декоративно-прикладного искусства будет способствовать формированию образа «Я» и побуждать ребенка к творческому саморазвитию в изобразительной деятельности.

Психологи (Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др.) отмечают возможности раннего зарождения у детей эстетического восприятия, которое в своем развитии проходит определенный путь становления. Восприятие произведений искусства проходит несколько этапов развития от поверхностного, чисто внешнего схватывания очертаний и бросающихся в глаза качеств, до постижения сути и глубины художественного содержания.

Проблема приобщения ребенка к эстетическим ценностям в процессе ознакомления с произведениями изобразительного искусства тесно связана с вопросами саморазвития личности. А.Н. Леонтьев утверждает, что способность ребенка к саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве. Восприятие произведений искусства невозможно без художественно-оценочной деятельности ребенка. Изменения, произошедшие с ребенком в процессе восприятия произведений изобразительного искусства, осознаются ребенком на основе сравнения себя до и после восприятия художественного произведения. Процесс восприятия произведений изобразительного искусства осуществляется как интегративный процесс самосознания и самоиз-

менения ребенка, следовательно, рассматривается нами как процесс его личностного саморазвития. Процессы саморазвития личности ребенка, сопровождающие восприятие произведений изобразительного искусства побуждают его к самовыражению в художественно-творческой деятельности, в конечном счете, к творческому саморазвитию в продуктивной деятельности.

Основная педагогическая задача заключается по нашему мнению в том, чтобы через организацию художественно-творческой среды, расширение эмоционального поля переживаний детей в процессе восприятия народного и декоративно-прикладного искусства, создание специальных педагогических ситуаций, способствовать творческому саморазвитию дошкольников в продуктивной художественно-творческой деятельности.

#### Библиографический список

1. Давыдова С.Д. Искусство как фактор формирования ценностных ориентаций личности // Эстетическое образование и период детства: традиции, новации, реальность. Материалы Международных педагогических чтений «Образование и детство – XXI век». – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 53–58.
2. Котлякова Т.А. Формирование выразительного образа под воздействием малых фольклорных жанров в рисовании старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 16 с.
3. Народное искусство в воспитании детей: Кн. для педагогов дошкольных учреждений, учителей нач. кл., руководителей художественных студий / Под ред. Т.С. Комаровой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

Ю.Б. Орлов

### ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ, ПОРОЖДАЮЩИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ЗАПУЩЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ

*Причины социальной запущенности подростков и условия, при наличии которых в несколько раз увеличивается возможность дезадаптации детей, различны в зависимости от времени и культуры.*

*Сегодня отклонения в поведении социально запущенных подростков могут быть обусловлены следующими группами причин:*

- глубоким психическим дискомфортом детей, вызванным систематическими учебными неудачами и деструктивными взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми;
- сформированностью у ребёнка негативных стереотипов поведения;
- социально-психологической дезадаптацией детей в результате отрицательного влияния окружающей среды.

**Ключевые слова:** дезадаптация, социальные девиации, депривация, социальная запущенность.

**П**ричины социальной запущенности подростков и условия, при наличии которых в несколько раз увеличивается возможность дезадаптации детей, различны в зависимости от времени и культуры. Каждому обществу присущи свои комплексы причинно-следственных связей.

Под причинами мы понимаем явления (реальные события, объективные жизненные ситуации, психическое состояние подростка), вызывающие или обуславливающие возникновение другого явления, в данном случае – социальную запущенность детей.

Сегодня отклонения в поведении социально запущенных подростков могут быть обусловлены следующими группами причин:

1) сформированностью у ребёнка негативных стереотипов поведения в силу невоспитанности

и отсутствия необходимых позитивных знаний, умений и навыков;

2) глубоким психическим дискомфортом детей, вызванным неблагополучием семейных взаимоотношений, отрицательным психологическим климатом в семье, систематическими учебными неудачами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в школе, деструктивным (несправедливым, грубым, жестоким) отношением к нему со стороны взрослых (родителей и учителей);

3) отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами и акцентуацией характера подростков;

4) безнадзорностью, смещением общественных и личностных ценностей с позитивных на негативные, социально-психологической дезадаптацией детей в результате отрицательного влияния окружающей среды.

Для успешной работы с социально запущенными детьми необходимо наряду с причинами рассматривать и факторы, порождающие различные формы отклонений.

Данные факторы можно представить тремя группами:

- 1) процессы, происходящие в обществе;
- 2) индивидуальные факторы;
- 3) внутрисемейные отношения.

*Процессы, происходящие в обществе:*

– отсутствие ясной позитивной государственной идеологии, направленной на изменение иерархии общественных ценностей;

– несовершенство законов и работы правоохранительных органов, безнаказанность преступников;

– безработица (явная и скрытая);

– отсутствие социальных гарантий и государственной поддержки экономически несостоятельных семей с детьми;

– пропаганда различных проявлений девиантного поведения через средства массовой информации;

– доступность алкоголя и наркотических средств;

– приобщение культурно-досуговой сферы молодёжи к распространённому модным течениям.

Ещё в 60 годы прошлого века стали появляться особые подростковые группировки, молодёжные течения, новая музыка, новая одежда, новые манеры вести себя – всё то, что позднее получило название «подростковой субкультуры».

Трансформированная профессиональным мышлением система ценностей традиционной культуры, получившая своеобразную мировоззренческую окраску, и есть молодёжная субкультура. Это особая форма организации подростков, автономное целостное образование внутри господствующей культуры, определяющее стиль жизни и мышления её носителей, отличающееся своими обычаями, нормами и ценностями. В педагогическом аспекте молодёжную субкультуру можно рассматривать с позиции формирования и функционирования неформальных молодёжных объединений, характерными особенностями которых являются:

– демонстративная, эпатажная от национальных традиций и культурных ценностей старших поколений отстранённость;

– преобладание потребления над творчеством;

– обособленность;

– авангардность;

– экстремальность.

Всё это сочетается с отсутствием исторических и культурных традиций. Неформальное молодёжное движение существует как стихийный, неуправляемый государством процесс, противостоящий существующей социальной ситуации в стране. Возникновение этого явления не сводится лишь к особенностям возрастной психологии, оно связано с целым рядом объективных причин (невозможность самореализации детей в семье, школе и формальных общественных организациях, расхождение во взглядах с родителями и учителями, отсутствие взаимопонимания со взрослыми), которые часто переплетаются с причинами социальной запущенности подростков.

Среди побуждающих мотивов вступления подростков в неформальные группировки можно назвать такие, как желание уйти от постоянного надзора взрослых, обрести единомышленников, оказаться в среде себе подобных, получить возможность общения и взаимопонимания, заполнить своё свободное время.

Социально запущенные подростки могут войти в состав любой молодёжной организации. Часто это люди, оказавшиеся невостребованными обществом.

Формы поведения в неформальных группировках подростков чаще всего направлены на гедонические или утилитарные потребности. Та или иная молодёжная субкультура – это поле самореализации, которое избрали для себя подростки. Адаптированный к социальному окружению ребёнок выбирает социально одобряемую (креативные организации, спортивные секции, творческие кружки и т.д.) группу сверстников для самореализации, социально запущенный подросток – асоциальную.

Одним из факторов, порождающих социальные девиации, а, следовательно, и социальную запущенность детей, является проблема лидерства в различных молодёжных организациях. Лидерам характерна повышенная активность среди сверстников во всех делах, демонстративное поведение, а также желание стать своеобразным законодателем моды. Асоциальные лидеры ориентируют свою группу не на общепринятые, а доступные только его нездоровой психике «ценности» (грабежи, разбои, насилие и т.д.). Между тем именно в подростковом возрасте формируются основные позиции личности, закладывается система моральных норм, идёт активный поиск иде-

ала, усваиваются общественные ценности и правила поведения.

Второй группой факторов, способствующих возникновению социальной запущенности подростков, являются *индивидуальные факторы*:

- ощущение собственной незначимости и ненужности;
- низкая самооценка;
- неуверенность в себе;
- недостаточный самоконтроль и самодисциплина;
- незнание и неприятие социальных норм и ценностей;
- неумение критически мыслить и принимать адекватные решения в различных жизненных ситуациях;
- неумение выражать свои чувства и реакции на самого себя и других людей.

Суть психологических особенностей подросткового возраста составляют свойственные этому периоду подростковые поведенческие реакции. Именно в период полового созревания поведение определяется характерными для этого возраста процессами эмансипации, имитации и компенсации, реакциями протеста и группирования со сверстниками, увлечениями и формирующимся сексуальным влечением.

Процесс эмансипации проявляется стремлением высвободиться из-под контроля и покровительства родителей, учителей, вообще всех старших по возрасту, от установленных ими порядков, правил, законов. Обострённым проявлением эмансипации служит особая форма поведения, названная «отравлением свободой» [4]. Такое поведение развивается, когда строго регламентированный порядок жизни заменяется полной свободой, а постоянная опека в повседневной жизни – самостоятельностью. Поведение подростка становится противоположным тому, что прежде не позволялось.

Реакция имитации характеризуется копированием поведения наиболее авторитетного для подростка лица. Он может подражать активности взрослого или поведению референтной группы. Нарушения возникают, когда копируются асоциальные формы поведения (курение, употребление алкоголя, бродяжничество и др.) Эта реакция приводит к более глубокой дезадаптации, если развивается на фоне расторможенных влечений и сама провоцирует преждевременное развитие инстинктивных проявлений (например, сексуальных) [5].

Реакция компенсации может возникать как форма психологической защиты, при которой разочарованные своей неудачей в одной сфере дети стремятся достичь больших успехов в других областях. Эта реакция может лечь в основу нарушения поведения, если подросток, не сумевший проявить себя в школе, станет укреплять свой авторитет асоциальным поведением.

Реакция оппозиции или протеста первоначально проявляется в той микросреде, где возникли конфликтные переживания и направлена против того, кто, по мнению подростка, виноват в их возникновении (родители, педагоги и др.). Различают реакции активного и пассивного протеста. Активный протест проявляется в непослушании, грубости, агрессивном поведении. Пассивный – это отказ от еды, уход из дома, попытки суицида, замкнутость, энурез, нарушение эмоциональной сферы. Самая распространённая форма протеста – побег из дома – в 30% случаев сочетается с противоправным поведением.

Реакция группирования со сверстниками определяется жёстко регламентированными или свободными подростковыми объединениями, где нет лидера и чётких требований. Часто эти группы образуются благодаря общим интересам: спортивным, творческим, познавательным. Наиболее склонны к объединению подростки, запущенные и безнадзорные. Активность таких групп нередко носит асоциальный характер.

Реакция увлечения (хобби) может быть как мощным фактором, определяющим профилактическую деятельность по предупреждению социальной запущенности подростков, так и наоборот, способствующим различным социальным отклонениям в поведении детей. Например, молодёжь, увлекающаяся восточной религией и философией, может употреблять гашиш с целью проникнуть в сокровенный смысл этих учений. Увлечение спортом обычно препятствует аддиктивному поведению, но оно может и подтолкнуть к злоупотреблению допингами (чтобы развить мускулатуру) или стимуляторами (чтобы добиться каких-либо достижений).

В настоящее время большая часть подростков ничем не увлекаются, всё свободное время проводят на улице в бездумном общении со сверстниками, занимаются только поглощением и обменом малозначимой и не требующей никакой интеллектуальной переработки информацией (информационно-коммуникативный вид хобби).

Это может привести к социальной незрелости и запущенности подростков.

Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением, влияют на потребление подростками алкогольных напитков и некоторых наркотических веществ. В среде школьников бытует мнение, что, например, курение «травки» повышает сексуальную потенцию или делает сексуальные переживания особенно острыми и привлекательными. Но речь идёт не о повышении сексуальной потенции, а о сексуальной расторможенности – устранении социальных и психологических барьеров. Это приводит к сексуальной распушенности подростков, промискуитету и проституции, что является характерной чертой социальной запущенности.

Все эти реакции не являются патологическими, а представляют собой лишь адаптацию социально незрелой личности.

К факторам риска возникновения социальной запущенности подростков относят определённые индивидуальные черты личности подростков: нерешительность, низкую переносимость отрицательных эмоций, напряжённость и беспокойство, склонность к тоске и депрессии, интравертированность, недостаток жизненных интересов, духовную пустоту.

Если отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определённого рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим, то можно говорить о крайних вариантах нормы развития личности – акцентуациях характера.

В подростковом возрасте данные типологические варианты нормы выступают наиболее ярко, так как черты характера ещё не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом. Акцентуации указывают на слабые места характера ребёнка, и тем самым позволяют предвидеть факторы, ведущие к социальной дезадаптации и запущенности, что открывает перспективы для психопрофилактики.

Говоря о факторах, порождающих различные социальные отклонения, необходимо помнить о *внутрисемейной атмосфере*, которая предопределяет возникновение социальной запущенности подростков.

Данная группа факторов является основной и её можно представить следующими направлениями:

- деструктивные отношения,
- материальное положение семьи (как бедность, так и богатство);
- низкий социально-культурный уровень родителей;
- стиль воспитания в семье (отсутствие единых требований к ребёнку, жестокость родителей и бесправие детей);
- злоупотребление родителями алкоголем и наркотиками, а также попустительское отношение взрослых к употреблению психоактивных веществ их детьми.

Семейному воспитанию свойственны непрерывность, устойчивость и продолжительность. Являясь для подростка микромоделью общества, семья оказывается важнейшим фактором в выработке системы социальных установок и формирования жизненных планов. Активнейшее воздействие семья оказывает на развитие духовной культуры, на социальную направленность личности, мотивы поведения [1].

Многолетние наблюдения показывают, что довольно значительной части семей присущ противоречивый психологический климат. В таких семьях часто возникают проблемы различного характера: конфликты, разводы, родительская депривация, чаще всего материнская и как следствие социальная депривация (ограниченность материальных и духовных ресурсов, необходимых для нормального развития ребёнка).

Трудно понять, как действуют отдельные депривационные факторы в детском возрасте, когда они накладываются на процесс развития, включающий в себя и физический рост, и созревание нервной системы, и формирование психики. Тем более трудно это в условиях воспитания в детском образовательном учреждении, когда социальная депривация сопряжена или даже является следствием материнской депривации.

Чем старше дети, тем в более мягких формах проявляется социальная депривация и тем быстрее и успешнее происходит компенсация в результате проведения специальной психолого-педагогической работы.

И.В. Гребенников [1] указывает на первоочередную зависимость социальной запущенности детей от характера внутрисемейных отношений. Он раскрывает три типа таких отношений: сотрудничество (единство и близость взглядов и интересов, сплочённость и взаимопомощь), конфронтация (противоборство супругов, столкновение



их взглядов), сосуществование (каждый живёт своей жизнью, невмешательство в дела друг друга). Оба последних типа отношений в семье отрицательно сказываются на формировании личности подростка. В таких семьях не создаются условия для развития гуманных взаимоотношений.

Именно в семье впервые осознаются общественные правила и культурные ценности общества, закладывается психологический фундамент для дальнейшей социальной адаптации подростка.

Правильное отношение к воспитанию детей положительно отражается потом на их учебной, трудовой и общественной деятельности. И наоборот, недостаточное внимание родителей отрицательно сказывается на социальной активности подростков.

Процесс становления личности ребёнка состоит из непрерывных вызовов со стороны общества. Любая задержка в психическом и соци-

альном развитии затрудняет адаптацию подростка к обществу и тем самым приводит к различным социальным отклонениям, деструктивному поведению, социальной запущенности.

#### Библиографический список

1. Гребенников И.В. Основы семейной жизни: Учебное пособие для студентов пед. инст. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
2. Зотова Т.В. Воспитание человечности у подростков и их родителей. – М., 2002.
3. Кочубей А., Умарова Н. Визит в семью, или практика работы с семьями: Учебное пособие. – Псков: ПОИПКРО, 2002. – 118 с.
4. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
5. Шишкова Т.А. Осложнённое поведение подростков: Причины, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция: Справочные материалы. – М.: 5 за знания, 2006. – 192 с.

А.К. Павлов

### УПРАВЛЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ В ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*В статье рассматриваются особенности управления профильным обучением в общеобразовательной школе с позиций личностно ориентированного подхода; характеризуются педагогические условия реализации и развития личностного потенциала участников процесса обучения; актуализируется задача формирования культуры жизнедеятельности обучающихся в условиях профильного обучения.*

**Ключевые слова:** модернизация образования, профильное обучение, ценности профильного обучения, профильная школа, управление качеством процесса обучения, личностно ориентированный подход, гуманистически ориентированное образование, педагогическая технология, педагогические условия.

Согласно личностно ориентированному подходу к управлению профильным обучением, каждый человек – уникальная система, а управление педагогическим коллективом – это перманентный, исключительно сложный, ответственный, но наиболее важный атрибут развития образовательного учреждения. Путь к эффективному управлению профильным обучением связан с мотивацией обучаемых. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно приступить к разработке действенной системы методов и форм управления целостным педагогическим процессом. Человек в образовательном пространстве проявляет себя не только как ис-

полнитель определённой работы или определённой функции, но выражает ту или иную степень заинтересованности в том, как организована его работа, в каких условиях она протекает, как его работа сказывается на деятельности организации.

Личностно ориентированное управление профильным обучением характеризуется следующими особенностями:

– во-первых, участники процесса обучения получают право самостоятельно принимать решения по поводу того, как им осуществлять свою деятельность. Самостоятельность проявляется даже в таких видах деятельности, как планирование индивидуального образовательного маршрута ученика, выбор образовательной технологии;

– во-вторых, члены школьного коллектива участвуют в принятии решений по поводу выполняемых ими обязанностей. В этом случае руководитель обсуждает в коллективе «правила игры», советуется с коллегами по вопросам делегирования им конкретных полномочий, способам и срокам выполнения поставленных перед ними задач. Члены педагогического коллектива привлекаются к постановке управленческих целей, выбору технологий обсуждения и оценки результатов деятельности руководителя;

– в-третьих, личностно ориентированное управление предполагает оптимальное использование самоанализа, самооценки, самоконтроля участниками педагогической деятельности;

– в-четвёртых, члены школьного коллектива имеют широкие возможности в проявлении инициативы, свободы творчества в осуществлении инновационной деятельности как в сфере своей собственной работы, так и развития школы в целом;

– в-пятых, возможным направлением осуществления личностно ориентированного управления является предоставление участникам педагогического процесса права на формирование рабочих групп из тех членов коллектива, с которыми им хотелось бы работать вместе. В этом случае могут возникать новые подсистемы («малые группы»), в которые объединяются люди с единством общественных (деловых, служебных, деятельностных) и личных (психологических, эмоциональных, межличностных) связей и отношений [5, с. 27–28].

В личностно ориентированном управлении безусловный приоритет приобретает человек как ценность. В этом заключается суть новой парадигмы внутришкольного мотивационного управления.

Рассмотрение профильного обучения с позиций синергетического подхода позволяет воспринимать его как самоуправляемую целостность в следующих ракурсах:

– во-первых, профильное обучение в школе – открытая система, его взаимодействие с другими системами может быть организовано по типу диалога, сотрудничества. Такое сотрудничество профильных классов с другими окружающими системами, безусловно, во многом определяется стилем деятельности управляющих подсистем;

– во-вторых, важными особенностями профильного обучения как объекта управления являются его динамичность, гибкость и сложность. Старшая школа непрерывно адаптируется к слож-

ной цепи изменяющихся внешних и внутренних условий;

– в-третьих, самоуправляемое развитие профильного обучения в школе характеризуется неопределённостью – взаимодействие компонентов школьной системы детерминировано лишь частично;

– в-четвёртых, профильному обучению характерна автономность его жизнедеятельности. Однако «границы» отнюдь не для того, чтобы отмежевываться от внешнего мира. Свою автономию профильное обучение призвано направить для создания и сохранения индивидуального своеобразия, которое определяется прежде всего контингентом учащихся, педагогическими и управленческими кадрами, инфраструктурой, финансами, материально-техническими ресурсами, информационным, программно-методическим, психологическим, медицинским, валеологическим обеспечением [6, с. 29–30].

Главный результат жизнедеятельности профильных классов – их выпускники. Результат личностно ориентированного профильного обучения выражается, прежде всего, в развитии человека в человеке, в «запуске» механизмов саморазвития, адаптации, саморегуляции, самоопределения, самозащиты, самовоспитания, самовыражения, самореализации и др., необходимых для становления самобытной личности, её достойной жизни, для диалогичного и безопасного общения с людьми, взаимодействия с природой, культурой, цивилизацией. При этом значение знаниевого, практического, поведенческого, информационного компонентов в результатах общего образования не принижается, так как они выполняют инструментальный характер по отношению к главной ценности – культурному, личностно-смысловому развитию личности выпускника.

Изменение ценностей неизменно ведёт к переосмыслению как основных педагогических процессов в профильных школах (профильных классах), обеспечивающих их реализацию, так и к пересмотру традиционной парадигмы управления профильным обучением. В личностно ориентированном профильном обучении основными педагогическими процессами становятся: 1) образование личностных смыслов учения и жизни; 2) развивающее профессионально ориентированное обучение; 3) педагогическая поддержка развития индивидуальности старшеклассника; 4) воспитание как забота о духовно нрав-

ственном развитии личности [8, с. 11–12]. Названные процессы характеризуют ценностное отношение к ученику как субъекту жизни и требуют соответствующего содержательного наполнения, методического оснащения.

Успех профильного обучения невозможен без учёта образовательных потребностей, ожиданий, запросов, ценностных ориентаций, имеющихся в социуме вообще и в ближайшем, наиболее значимом для конкретной школы, окружении. Задача управляющей системы профильного обучения – обеспечить прогнозирование содержания и уровня потребностей общества в образовании, трансформировать их в конкретную деятельность. В то же время современная школа получила достаточную самостоятельность в выборе собственных целевых ориентиров, функций, которые определяются с учётом потребностей учащихся, учителей, руководителей, родителей. Внутренние потребности профильной школы и отдельных профильных классов складываются из множества «Я-потребностей» (т.е. потребностей учащихся, педагогов, администрации школы, родителей учеников и других «Я» в личностном становлении, саморазвитии, самоопределении, самовыражении и самореализации).

Система управления зависима от социокультурных особенностей, детерминирована менталитетом, поведением людей, особенностями культуры определённого этапа общественного развития. Развитие личностного и творческого потенциала школы зависит от её уклада, ориентиров, традиций культуры жизнедеятельности. Школьная культура – это уникальная, неповторимая, сугубо индивидуальная, очень часто неосознаваемая система норм, обычаев, традиций, стилей поведения, которые бытуют в данной школе. Личностно ориентированное управление профильным обучением направлено на формирование культуры жизнедеятельности учащихся, основу которой составляют ценности, выступающие в качестве относительно устойчивых ориентиров, устремлений, идеалов участников процесса обучения. Руководитель призван организовать коллективную работу по построению иерархии ценностей, которые необходимо культивировать в профильной школе. С этой целью можно выявить уровни ценностей.

**Первый уровень ценностей.** На этом уровне могут выступать: экологические ценности, раскрывающие значение и смысл взаимодействия

школы и окружающей природной среды; общественные ценности, характеризующие взаимодействия общества в целом, отдельных его институтов и школы; экономические ценности, определяющие материально-финансовое положение школы; образовательные ценности, раскрывающие смысл взаимодействия школы с непосредственной образовательной средой; ценности локального сообщества, раскрывающие смысл взаимодействия школы и конкретной социально-профессиональной группы, на которую она ориентирована, обеспечивая для неё процессы производства и воспроизводства кадров.

**Второй уровень ценностей** может определяться взаимодействием компонентов школы; в нашем случае это взаимодействие как различных групп из числа участников процесса обучения (учащихся, учителей, руководителей, родителей и др.), так и субъектов школы, имеющих одинаковый статус, деятельность которых направлена на достижение конкретных целей. К числу ценностей ориентаций второго уровня можно отнести так называемые «инструментальные ценности»: этические (честность, ответственность); ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость, терпимость); индивидуалистические (запросы, независимость, воля); конформистские (исполнительность, самоконтроль, ответственность); альтруистические (чуткость, жизнерадостность, воспитанность, терпимость); ценности самоутверждения (независимость, запросы, нетерпимость к собственным недостаткам, воля); принятие других (широта взглядов, чуткость, терпимость); интеллектуальные (образованность, рационализм, самоконтроль); непосредственно-эмоциональные мироощущения (жизнерадостность, честность, чуткость); коммуникативные ценности (совокупность представлений, принципов, правил), характеризующих коммуникативные процессы внутри школы.

**Третий уровень ценностей** определяется взаимодействием личности и школы. Личностные ценности – это сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевые и мотивационные направленности личности. Система ценностных ориентаций представляет собой аксиологическое «Я», данная личности не как система знаний, а как система когнитивных образований, сопряжённых с эмоционально-волевыми компонентами, и принимаемая личностью в качестве собственного внутреннего ориентира,

побуждающего и направляющего её деятельность. Личностные ценности отражают то, как личность воспринимает школу и профильное обучение, какую роль оно играет в его жизни и какой смысл личность вкладывает в своё взаимодействие с образовательным учреждением [5, с. 35–36].

Условия жизнедеятельности профильной школы (профильных классов) включают в себя:

1. Организационно-педагогические (уровень организованности, порядка, дисциплины в школе).
2. Психологические (морально-психологический климат в коллективе).
3. Материальные (материально-техническая база обучения, развития, воспитания, управления).
4. Социально-бытовые (уровень социальной защищённости учителей и учащихся).
5. Санитарно-гигиенические.
6. Эстетические.
7. Пространственные.
8. Временные (ритм жизни школы, темпы её жизнедеятельности, объём нагрузок в работе).

Согласно личностно ориентированной концепции образования, жизнедеятельность профильной школы должна протекать в такой среде, в которой обеспечиваются психологический комфорт, духовно-нравственное благополучие и достижение успеха [6, с. 36–37].

Практика построения и реализации личностно ориентированного профильного обучения, представленная в опыте работы образовательных учреждений, возглавляемых А.А. Захаренко, В.А. Караковским, В.С. Петренко, В.А. Кирилловой, Е.А. Ямбургом и др., свидетельствует о его социальной востребованности и эффективности.

Под нашим руководством проводится опытно-экспериментальная работа по изучению организации и развития личностно ориентированного управления профильным обучением в общеобразовательной школе, результаты которой будут изложены в последующих публикациях.

#### Библиографический список

1. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 1–2. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 102 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 196 с.
3. Пинский А.А. Комментарий к концепции профильного обучения // Вестник образования. – 2002. – №12. – С. 38–46.
4. Писарева С.А. Проектирование образовательной среды профильного обучения: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.
5. Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н., Сабынина О.И. Личностно ориентированное управление профильным обучением: Учебное пособие. – Курск, 2005. – 150 с.
6. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
7. Хуторской А.Ф. Личностно ориентированная направленность модернизации образования в российской школе // Ученик в обновляющейся школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – С. 12–30.
8. Чистякова С.Н. О принципах профильного обучения и проблемах их реализации // Профильное обучение в условиях школьного образования. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С. 10–14.

## ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ

*Статья посвящена изучению особенностей формирования навыка чтения у детей с дислексией. Исследование дошкольного читательского опыта первоклассников проводилось с помощью специально разработанной анкеты для родителей. Выявлены факторы обучения чтению до школы, участвующие в возникновении дислексии в период овладения грамотой в первом классе.*

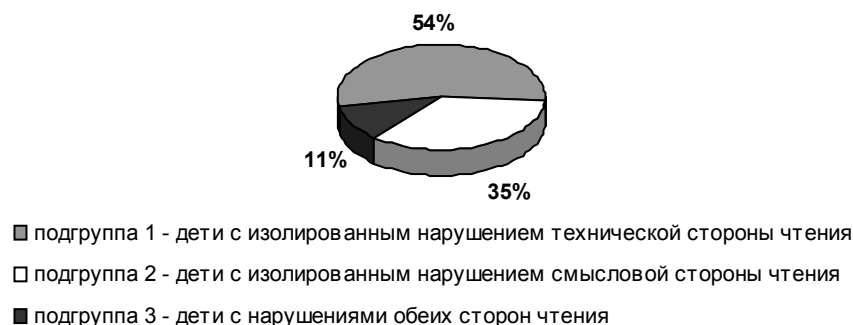
Одной из наиболее распространенных причин школьной неуспеваемости являются трудности в овладении детьми навыка чтения. В современных исследованиях отмечается, что специфическое нарушение чтения (дислексия) является следствием недостаточной сформированности функциональной основы чтения, т.е. вербальных и невербальных высших психических функций. К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, относят устную речь, пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторную координацию, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память. Становлению навыка чтения препятствует совокупность нарушений этих функций, что достаточно хорошо изучено в отечественной литературе (Р.И. Лалаева [7], О.Б. Иншакова [2], М.Н. Русецкая [10], А.В. Огаркина [9]).

Ряд авторов (А.Н. Корнев [3], А.В. Лагутина [6] и др.) подчеркивают также роль дидактогенных факторов в возникновении дислексии. Неоправданно раннее и не всегда правильное обучение чтению детей в детских садах или дома родителями может приводить к нарушениям чтения уже в процессе овладения навыком в школе. И хотя в настоящее время педагоги придерживаются мнения о том, что учить читать лучше до школы, нет единого взгляда на то, какой возраст ребенка является самым оптимальным для начала обучения. Так, одни специалисты (Г. и Дж. Доман [1]) предлагают учить читать ребенка с первых месяцев жизни, вешая карточки со словами или буквами к кроватке рядом с погремушкой. Педагоги, использующие методику М. Монтессори, начинают обучение чтению с 3–4-х лет. Методика, разработанная Д.Б. Элькониным [11], ориентирована на детей 6–7 лет. Среди такого разнообразия точек зрения родителям дошкольников приходится выбирать, учитывая мнения специалистов, а чаще используя просто первую попавшуюся книгу, букварь. В результате в первый класс при-

ходят дети с совершенно разным уровнем овладения навыком чтения. У одних этот навык еще не сформировался, другие читали очень медленно и не понимали значения длинных слов, а кто-то научился беглому чтению, но допускал при этом много ошибок.

В литературе практически нет данных о взаимосвязи дошкольного и школьного обучения чтению, которые позволили бы снизить риск появления дислексии. Целью нашей работы стало выявление показателей, затрудняющих процесс обучения чтению до школы и участвующих в возникновении дислексии в первом классе. Популяционное исследование проходило в два этапа. На первом этапе, в начале учебного года был изучен читательский опыт у 190 первоклассников. Задачей этого этапа стало выявление особенностей дошкольного обучения чтению. Была специально разработана анкета, адресованная родителям детей, пришедших в первый класс. Опросник состоял из 5 блоков и включал в себя 25 вопросов. При ответе на каждый вопрос испытуемым предлагалось выбрать один из четырех вариантов ответов или дописать свой. За каждый ответ начислялся балл и подсчитывался суммарный балл анкеты.

В **первый блок** вошли общие вопросы, касающиеся отношения родителей к чтению и к процессу обучения данному навыку. **Второй блок** был посвящен началу обучения детей чтению: с какого возраста следует учить ребенка читать; кто должен обучать чтению до школы; каков был уровень овладения данным навыком у ребенка до поступления в школу. **Третий блок** анкеты объединил в себе вопросы по материалам, используемым для обучения чтению: кто выбирал книги для чтения; какой материал использовался для обучения; стоит ли особым образом подбирать методику обучения чтению для каждого конкретного ребенка. В **четвертом блоке** были вопросы, касающиеся мотивации детей при обучении чтению: пытался ли ребенок сам научиться



**Рис. 1.** Количество детей с различными нарушениями чтения

читать; любит ли он читать и сколько времени проводит за чтением. Вопросы **пятого блока** выявляли те трудности, которые сопутствовали обучению чтению дошкольников: были ли вообще трудности при обучении чтению или ребенок научился читать с легкостью; как ребенок запоминал буквы; каковы были ошибки при чтении, и как на них реагировал ребенок.

На втором этапе, в конце учебного года, проводилось обследование навыка чтения тех же первоклассников с помощью стандартизированной методики О.Б. Иншаковой и Т.В. Ахутиной [8]. Задачей данного этапа было определение степени сформированности как технической, так и понятийной сторон навыка у детей. Им предлагалось прочитать рассказ Н. Носова «Живая шляпа», самостоятельно пересказать и ответить на уточняющие вопросы.

Анализ результатов обследования **навыка чтения** показал, что в среднем дети читали со скоростью 248 знаков в минуту и допускали 1,5 ошибки в тексте; средний балл за пересказ составил 18 (из 30 возможных).

На основании популяционных данных были выделены две группы. В контрольную группу во-

шел 21 ребенок без нарушений в овладении навыком чтения. Эти дети к концу учебного года уже настолько овладели навыком чтения, что могли с его помощью свободно получать знания. В экспериментальную группу были отобраны 46 плохо читающих первоклассников, имеющих специфические трудности формирования навыка чтения.

Экспериментальная группа разделилась на 3 подгруппы (рис. 1).

У 54% детей была нарушена только техническая сторона чтения. Изолированное нарушение понимания текста наблюдалось у 35% первоклассников, а 11% детей имели низкие показатели и технического, и смыслового компонентов чтения. Сопоставление скорости, количества ошибок и понимания смысла при чтении детей этих подгрупп и контрольной группы показаны в таблице.

Из таблицы видно, что изолированные нарушения технической стороны чтения проявлялись в низкой скорости и наличии большого количества ошибок, а балл за понимание читаемого был таким же, как и средний популяционный показатель (18). Учащиеся подгруппы 1 читали в 3 раза медленнее, чем дети контрольной группы. Дети с нарушением технических параметров чтения так-

**Таблица**

**Средние показатели основных параметров чтения детей выделенных групп**

Группы детей \ Параметры	Скорость (количество знаков в минуту)	Количество ошибок	Понимание (баллы за пересказ)
Контрольная группа	446	0,5	21
Подгруппа 1 (нарушение технической стороны)	145	3,7	18
Подгруппа 2 (нарушение смысловой стороны)	190	1,2	8
Подгруппа 3 (нарушение обеих сторон чтения)	150	5,2	9

же, как и хорошо читающие, тратили на первую половину текста достоверно больше времени, чем на вторую, что можно объяснить их медленной включаемостью в задание. По данным исследования, учащиеся подгруппы 1 допускали в среднем 3,7 ошибки при прочтении текста, что в 7,4 раза больше ошибок детей контрольной группы.

При оценке понятийной стороны чтения детям подгруппы 1 начислялось в среднем 18 баллов. Это достоверно меньше ( $p=0,032$ ), чем у детей контрольной группы. В среднем учащиеся с нарушением технической стороны чтения за самостоятельный пересказ получали 14 баллов и 4 балла за ответы на уточняющие вопросы по содержанию, тогда как в контрольной группе детям начислялось соответственно 18 баллов и 3 балла. Пересказы детей обеих рассматриваемых групп были самостоятельными, отличались связностью и цельностью, верным пониманием смысла происходящего, и нередко – краткостью, что говорило о способности учащихся сжимать пересказываемый текст.

У первоклассников с нарушением только смысловой стороны (подгруппа 2) скорость чтения была выше, чем у детей подгруппы 1 (что достоверно значимо при  $p=0,002$ ), и составила 190 знаков в минуту. Текст прочитывался также сначала более медленно, а затем – быстрее. Ошибок при чтении учащиеся не делали, либо допускали одну-две. Дети данной подгруппы получили самую низкую оценку (8 баллов) за пересказ, который характеризовался фрагментарностью, непониманием скрытого смысла, бедностью лексического оформления. Часто испытуемые не могли само-

стоятельно передать содержание рассказа и лишь в ответах на вопросы экспериментатора вспоминали прочитанное.

Все основные параметры чтения детей подгруппы 3 характеризовались низкими показателями. Скорость чтения этих первоклассников составила 150 знаков в минуту. В среднем учащиеся с нарушением обеих сторон чтения допускали 5 ошибок в тексте, что в 10 раз больше ошибок детей контрольной группы. При передаче смыслового содержания прочитанного дети подгруппы 3 с трудом пытались самостоятельно пересказать текст и получали от 2 до 6 баллов, а, отвечая на вопросы, набирали еще в среднем 4 балла. В их пересказах отмечалось нарушение связности и цельности, незаконченность высказываний.

Таким образом, исследование навыка чтения в конце первого года обучения выявило значительное количество детей (24% исследованных школьников), имеющих те или иные трудности в овладении чтением. Проведенное исследование подтвердило полученные ранее данные [10].

Результаты **анкетирования** показали достоверные отличия в ответах родителей детей контрольной и экспериментальной групп на вопросы всех блоков, кроме первого. Ответы практически всех родителей говорят о понимании ими всей значимости чтения, об их интересе к проблеме обучения чтению.

Основные различия в формировании навыка чтения до школы у детей двух групп просматривались во втором блоке анкеты, посвященном началу обучения чтению. Учащихся, хорошо овладевших навыком чтения к концу первого клас-

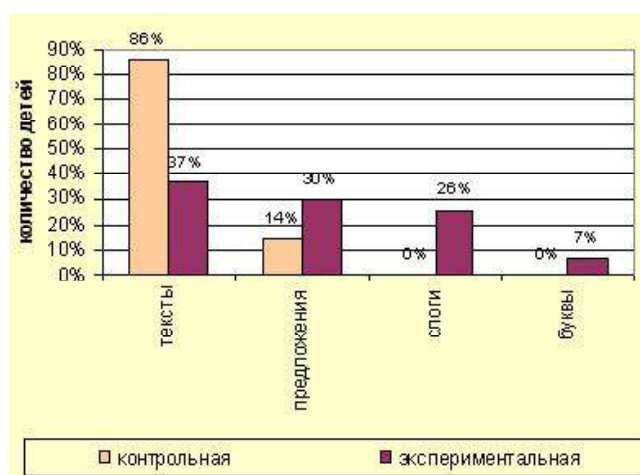


Рис. 2. Уровень овладения чтением детьми до школы

са (контрольная группа), родители начинали обучать в среднем в 4 года 10 месяцев. Тогда как средний возраст начала обучения чтению детей, у которых в конце первого года обучения была обнаружена дислексия, составил 5,5 лет, 33% из них пришли в первый класс не умея читать. Почти все дети контрольной группы до школы прочитали уже несколько детских книжек, учащиеся же экспериментальной группы – только одну, по которой их обучали родители (как правило, это букварь). 29% детей контрольной группы поступило в школу, по словам родителей, овладев навыком чтения «про себя». Уровень чтения учащихся обеих групп, которого они достигли до школы, представлен на рисунке 2.

Дети контрольной группы до поступления в школу справлялись с прочтением словосочетаний, предложений и небольших текстов. Тогда как среди учащихся с дислексией только 37% до школы научились читать тексты. Были и дети, которые могли прочитать только слоги и знали еще не все буквы. Таким образом, дошкольный читательский опыт плохо читающих ощущают меньше, чем детей, нормально овладевающих чтением в первом классе.

Говоря о третьем блоке анкеты, можно отметить, что родители учащихся обеих групп в большинстве случаев сами подбирали материал для обучения чтению до школы, иногда опираясь на рекомендации специалистов. Однако достоверно больше ( $p=0,056$ ) родителей детей с нарушениями чтения были согласны с необходимостью выбора методики обучения чтению в школе, подходящей именно для их ребенка. Большинство же мам хорошо читающих детей настороженно относились к подбору особой методики для обучения чтению в школе и считали, что лучше использовать хорошо отработанную ранее.

Значимой разницы в читательской мотивации (четвертый блок анкеты) учащихся двух групп не обнаружено: и в контрольной и в экспериментальной группе были дети, любящие читать, были и те, у которых родители отмечали отрицательную мотивацию. Однако в отличие от хорошо читающих, большинство испытуемых с трудностями в овладении навыком ( $p=0,034$ ) проводили очень мало времени за чтением, а некоторые не могли усидеть и пяти минут.

Оценивая пятый блок анкеты, посвященный трудностям при обучении чтению, мы выявили, что нарушения в овладении навыком проявлялись уже в дошкольном возрасте. Родители учащихся

экспериментальной группы отмечали, что навык по чтению, приобретенный их детьми до школы, не совсем достаточен для успешного обучения в школе. По данным анкет, 24% учащихся с дислексией испытывали трудности уже при знакомстве с буквами: они очень плохо запоминали буквы, долго заменяли их. Среди детей контрольной группы этого не было отмечено, наоборот 70% обследованных быстро запомнили все буквы, а остальные – не сразу выучили лишь некоторые буквы. Кроме того, для большинства детей с нарушениями чтения были характерны сложности слияния букв в слог и нарушение понимания читаемого. В равной мере у учащихся двух групп наблюдались интонационные ошибки оформления предложений. Среди хорошо читающих детей 27% вообще не имели трудностей. Значимые различия ( $p=0,004$ ) детей двух групп наблюдались при оценке функции контроля. Так, каждый третий ребенок экспериментальной группы с трудом исправлял допущенные в чтении ошибки или не замечал их вообще. Все учащиеся контрольной группы либо сами исправляли ошибки, либо исправляли после указания на них взрослыми.

Подводя итоги, можно отметить, что особенности дошкольного обучения чтению во многом влияют на дальнейшее овладение этим навыком в первом классе. По данным нашего исследования, дети, у которых в конце первого года обучения были выявлены нарушения чтения, имели очень маленький читательский опыт до школы (их позже стали обучать читать, чем хорошо читающих сверстников) и низкую мотивацию к чтению. Поэтому начинать обучать лучше к 5 годам, необходимо добиваться положительной мотивации и постепенно формировать функцию контроля и самокоррекции. Следует также сказать, что выраженные трудности при запоминании букв дошкольниками могут свидетельствовать о предрасположенности к дислексии.

Для правильного обучения чтению необходимо учитывать уровень сформированности навыка ребенка до момента обучения, и в соответствии с ним подбирать материал для развития навыка чтения. Знания о закономерностях приобретения детьми читательского опыта также очень важны и для родителей, которые, видя отклонения в формировании навыка, могут вовремя обратиться к специалистам за помощью.

Результаты исследования дают возможность разработать методические рекомендации, которые



помогут родителям детей с нарушениями развития правильно выбрать методику и сроки для начала обучения чтению, снизив риск возникновения дислексии в период начального школьного обучения.

#### Библиографический список

1. Доман Г., Доман Д. Как научить ребенка читать: пер. с англ. — М.: АСТ: Аквариум, 1999. — 350 с.
2. Иншакова О.Б. Основные теоретические представления о природе дислексии // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. — М.: «Прометей» МПГУ, 2005. — С. 264–271.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: Речь, 2003. — 330 с.
4. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод. пособие. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 128 с.
5. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. — М.: Ось-89, 2004. — 240 с.
6. Лагутина А.В. Проблема раннего обучения чтению дошкольников с нарушениями речи // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. — М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного ин-та, 2004. — С. 140–145.
7. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб.: Изд-во «Союз», 2003. — 224 с.
8. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М.: Секачев, 2008. — 128 с.
9. Огаркина А.В. Проблема раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. — С. 116–121.
10. Русецкая М.Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003. — 166 с.
11. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. — М.: Знание, 1991. — 80 с.

О.Н. Подвилова

### ОРГАНИЗАЦИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С ЦЕЛЬЮ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*В работе обоснована актуальность проблемы воспитания толерантной культуры, даётся определение понятию «толерантная культура дошкольника», уточнено понятие «толерантная образовательная среда», обозначена структура толерантной образовательной среды, описаны её структурные компоненты.*

Высокий уровень тревожности, фобии, жёсткая имущественная дифференциация, ситуации риска, в которых находятся различные социальные группы, способствуют формированию в сознании людей интолерантных установок. В такой ситуации именно толерантная культура является важнейшим условием нахождения компромисса и преодоления конфликтов в детской среде. Помимо сдерживания конфликта и перевода его в мирное, ненасильственное русло, толерантность как фактор культуры обладает огромным интегративным потенциалом.

Под толерантной культурой дошкольника мы понимаем общечеловеческую ценность, отражающую интеграцию духовно-нравственных качеств

ребёнка, гуманных демократических поступков, общения и норм поведения, проявляющуюся в терпимом отношении, уважении и правовом понимании окружающих людей, независимо от их национальных, культурных, религиозных принадлежностей, взглядов и привычек. В настоящее время задача воспитания толерантной культуры должна пронизывать деятельность всех социальных институтов и в первую очередь тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности ребёнка, в том числе и дошкольное образовательное учреждение.

С приходом ребёнка в детский сад его общение усложняется, становится разнообразным, требующим учёта точки зрения партнёра. Поэто-

му детский сад как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у детей основ толерантной культуры. Задачу детского сада мы видим в том, чтобы из его стен выходили воспитанники не только с определённым багажом знаний, но и дети, обладающие основами толерантной культуры.

Культуру нельзя сохранить иначе, как через ребёнка. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации – установление духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие её ценностей в качестве своих [5, с. 12]. Одним из обязательных условий достижения этого является создание толерантной образовательной среды.

В основу определения толерантной образовательной среды дошкольного образовательного учреждения нами было взято определение А.А. Погодиной [4, с. 39]. Толерантная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения определяется нами как сложная и динамичная система деятельности, общения, жизни субъектов воспитания и обучения, обеспечивающая атмосферу ненасилия, конструктивное взаимодействие субъектов и основанная на демократическом стиле руководства и общения, принятии субъектами друг друга, независимо от особенностей их поведения, мышления, культурного опыта, национальной принадлежности и др. Толерантная образовательная среда имеет структуру, компоненты которой взаимосвязаны и взаимопроникновенны. Она организуется двумя основными социальными институтами – семьёй и дошкольным образовательным учреждением. В основе толерантной образовательной среды находится создание атмосферы ненасилия и безопасного взаимодействия в социальной среде окружения ребёнка. Данное положение реализуется при помощи компонентов, которые осуществляют оба социальных института – семья и дошкольное образовательное учреждение. Рассмотрим компоненты, которые непосредственно относятся к дошкольному образовательному учреждению.

Толерантное взаимодействие в толерантной образовательной среде проявляется через сотрудничество и диалог – это виды взаимодействия, обеспечивающие субъектам личностный рост [2; 5]. Сотрудничество позволяет создать условия для совместной деятельности, проживания, рефлексии ситуации (в том числе и непосредственно

связанных с толерантностью). Жизнь детей должна быть наполнена соответствующими ситуациями (подготовка подарков друг другу, забота о заболевшем, уход за животными). Ребёнку необходимо учиться организовывать деятельность с партнёром независимо от его каких-либо особенностей. Воспитатель должен не только использовать случаи, возникающие стихийно, но и должен специально организовывать ситуации, включая детей в разные виды деятельности: игру, труд, занятия по всем разделам программы. Таким образом, воспитанник учится сочувствию, эмоциональной саморегуляции, толерантности.

Диалог между детьми, а так же между воспитателем и ребёнком в воспитательно-образовательной среде обучает воспитанника принятию позиции партнёра, уважения его мнения, открывает перспективы для свободного и безопасного общения [2]. При организации толерантной образовательной среды диалог способствует максимальному проявлению самобытности личности при равноправной позиции всех субъектов, формированию ценностной сферы личности и свободному познанию ценностной сферы другого [1, с. 82].

Вторым компонентом является то, что толерантная образовательная среда должна ориентироваться на уже имеющийся у ребёнка опыт толерантного взаимодействия с миром. В жизни почти каждого существуют подобные контакты. Вместе с тем у воспитанника может быть практика интолерантных отношений. В связи с этим задача педагога – помочь проанализировать различные жизненные ситуации и актуализировать положительный опыт, продемонстрировав преимущества толерантного взаимодействия. Педагогическое воздействие должно быть ориентировано на воспитание доброжелательного и требовательного отношения детей друг к другу. Воспитателю следует обратить внимание на то, что дети, высказывая свои оценки поступков товарищей, принимая какое-то решение, бывают слишком строги, а порой даже жестоки по отношению к «не такому, как они», «нарушителю норм». Принимая во внимание детский максимализм, воспитатель все же должен приучать детей быть более терпимыми друг к другу.

Следующий компонент – организация просвещения детей с целью повышения их информационной грамотности. В рамках данного компонента основные положения толерантной культуры

реализуются через решение задач поликультурного образования, включающего овладение дошкольниками знаниями истории и культуры своего народа, формирование представлений о многообразии культур в мире и воспитание положительного отношения к ним и прошлому своего народа. Специфика данного компонента состоит в необходимости:

- введения этнокультурного компонента в содержание образования с целью приобщения детей к родной культуре и познания культуры других народов;

- проведения мероприятий, направленных на удовлетворение потребностей в уважении и признании национальной самобытности и культурных ценностей. Например, проведение фольклорных концертов, праздников и театрализованных представлений, празднование памятных дат национально-исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы, науки, являющихся представителями того или иного народа;

- а также необходимости организации практического обучения, ориентированного на преодоление трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с членами различных этнических общностей и повышение межкультурной сензитивности.

Материальный или пространственно-предметный компонент – это прежде всего здание, оборудование, пособия, участок образовательного учреждения и т.д. Специфика данного компонента состоит в том, что он направлен на удовлетворение и развитие познавательных потребностей субъектов и развитие их творческого потенциала. Содержательно пространственно-предметный компонент толерантной образовательной среды предусматривает:

- создание краеведческих и этнографических музеев, выставок и «уголков»;

- функционирование кружков, клубов, секций (например, секция по национальным видам спорта или кружок по народным промыслам и декоративно-прикладным видам искусства);

- наличие в библиотеках достаточного информационно-познавательного материала (например, национальная художественная литература; разнообразный этнографический материал; медиатеки, позволяющие «посетить» всемирные выставки, галереи, театры различных народов и стран, познакомиться с их культурой и т.д.);

- наличие игр, способствующих воспитанию коллективизма, дружелюбия, сплочённости;

- насыщение среды символическими артефактами этнокультурной направленности (например, украшение рекреаций декоративной росписью, атрибутами народных праздников или произведениями искусств, отражающих своеобразие и колорит культуры народов;

- дизайн помещений и участков образовательных учреждений в различном этническом стиле и др.

Не менее значимым компонентом толерантной образовательной среды является психолого-педагогическая поддержка участников воспитательно-образовательного процесса. В современной науке психолого-педагогическая поддержка предстаёт как деятельность профессиональных педагогов и психологов по оказанию оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с психическим или физическим здоровьем, межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении [3, с. 115]. Результатом психолого-педагогической поддержки является полноценное и свободное развитие ребёнка. Особое значение психолого-педагогическая поддержка имеет в работе с воспитанниками, по каким-либо причинам ставшими объектами интолерантности сверстников или педагогов. Здесь же мы предлагаем рассматривать оказание помощи семье в рамках социальной медико-психолого-педагогической семейной службы.

Воплощение данных компонентов толерантной образовательной среды на практике зависит от стиля руководства и педагогического общения в образовательном учреждении. Мы предполагаем, что в толерантной образовательной среде таким стилем руководства станет демократический, позволяющий гуманизировать отношения, свободно развиваться и проявлять активность, инициативу любому члену коллектива независимо от его особенностей, повысить восприимчивость к любым интолерантным проявлениям в социальной среде и сформировать неодобрение их.

Обобщая, отметим, что создание и организация толерантной образовательной среды отвечают требованиям основных принципов гуманистической педагогики. В такой среде принимается право на индивидуальность, непохожесть, отличия от других, обеспечивается субъективная позиция ребёнка. Оказываясь принятым, понятым

в толерантном образовательном пространстве и становясь активным его субъектом, ребёнок учится проецировать толерантность на свои отношения с социумом. Следовательно, через собственную деятельность формируется направленность и отрабатываются умения по толерантному взаимодействию. Тем самым закладываются основы толерантной культуры.

#### Библиографический список

1. Асташова Н.Л. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). Сборник научно-методических статей. – М.: Мос-

ковский психолого-педагогический институт; Воронеж: НПО «Модэк». – 2002. – С. 74–83.

2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Л.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 176 с.

4. Погодина А.А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 209 с.

5. Трубайчук Л.В. Реализация принципа преемственности в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс. – 2008. – №1. – С. 10–14.

УДК 37.012.1; 37.035

Л.А. Роганова

### ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЪЕДИНЕНИЯ ЮНЫХ ТЕХНИКОВ

*Данное исследование было проведено в январе 2008 года в государственном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Станция юных техников города Костромы». Участниками стали 24 мальчика-подростка в возрасте 13–15 лет. Целями исследования стали следующие: изучение социальной идентичности воспитанников; исследование субъективного восприятия норм и правил, регламентирующих жизнедеятельность внешкольного объединения юных техников; изучение субъективного восприятия смысловых конструктов жизнедеятельности станции юных техников.*

**Ключевые слова:** жизнедеятельность; дополнительное образование детей; социальная идентификация; мотивация.

Проведённое исследование включало в себя три части. Для осуществления первой части исследования была использована методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?». Полученные данные были объединены в 12 групп по сферам социальной идентификации (табл. 1).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми для участников исследования являются сферы семейных отношений, школьного образования и реализации воспитательных задач. Данный показатель является нормой для подросткового возраста. К сферам социальной идентификации среднего уровня значимости относятся любительская сфера, общечеловеческая; роли, касающиеся черт характера; межличностные отношения, половая идентификация. В группе сфер социальной идентификации низкого уровня значимости оказались

сфера субкультурной принадлежности, познавательная, профессиональная, гражданская и патриотическая сфера.

Вторая часть исследования состояла в изучении субъективного восприятия норм и правил, регламентирующих жизнедеятельность объединения юных техников. Участникам предлагалось продолжить следующие фразы: «У нас в коллективе ценится», «У нас поощряется», «У нас рекомендуется», «У нас запрещается». Ответы участников были объединены в две группы – нормы, регламентирующие отношения, и нормы, регламентирующие действия. Наиболее значимые сферы жизнедеятельности объединения юных техников отражены в таблице 2.

Как показано в таблице 2, первое место по значимости для юных техников занимает сфера реализации воспитательных задач (26%), на втором месте вредные привычки (запрет) (23%), да-

Таблица 1

## Сферы социальной идентификации объединения юных техников

№	Название сферы	Примеры ответов	Абсолютные значения	Относительные значения (%)
<i>Высокий уровень значимости</i>				
1	Семейные отношения	сын (21), брат (9), племянник (4), внук (9), 4 раза брат, ребёнок (2)	46	21,8
2	Школьное образование	ученик (19), школьник (6), шестиклассник (3), хорошист, обучающийся, пятиклассник, девятиклассник	32	15,2
3	Сфера реализации воспитательных задач	судомоделист (16), авиамоделист, моряк, автомоделист, моделест (2), специалист, мастер (3), изготовитель кораблей, конструктор, плотник, токарь, архитектор, подводник, фрезеровщик	32	15,2
<i>Средний уровень значимости</i>				
4	Любительская	спортсмен (12), футболист, рыбак (3), карточный шулер, ездю на квадроциклах, охотник, велосипедист, художник, шахматист, любитель компьютерных игр, художник, кандидат в мастера спорта	25	11,8
5	Общечеловеческая	человек (22), подросток	23	10,9
6	Роли, касающиеся черт характера	хорош собой, лентяй, победитель (3), скромный, добрый, ценящий, ответственный, быстрый, смелый, стремящийся, трудолюбивый, экспериментатор (3)	16	7,6
7	Межличностные отношения	друг (12), помощник	13	6,2
8	Половая	пацан (2), мальчик (10)	12	5,7
<i>Низкий уровень значимости</i>				
9	Сфера субкультурной принадлежности	рэпер (3), панк, рокер, пацан (2)	7	3,3
10	Познавательная	не дурак, умный (3)	4	1,9
11	Профессиональная	юрист, дворник	2	0,9
12	Гражданская и патриотическая	костромич	1	0,5

лее следуют межличностные отношения (16,2%), деловые отношения и трудовая дисциплина (15,6%), познавательная деятельность (15%), сфера достижений, поощрения и наград (2,6%), последнее место по значимости занимает отношение к старшим (1,9%). Объединение юных техников, судя по месту сферы реализации воспитательных задач в таблице, оказывает сильное влияние на подростков. Юные техники ценят труд, целеустремлённость, упорство, терпение, активность; хотят быть самостоятельными, добросовестными, честными, изобретательными.

Участники исследования в полной мере осознают запрет на курение, употребление алкоголя и наркотиков: нормы, связанные с запретом вредных привычек, стоят у подростков на втором месте (23%). Межличностные отношения также составляют довольно высокий процент (16,2%), что является нормой для подростков. Примерно такое же место (15,6%) занимают деловые отношения и трудовая дисциплина, вероятно потому, что при изготовлении моделей и работе с инструментами необходимы организованность и осторожность. Подростки стараются быть дисциплиниро-

Таблица 2

## Нормы, регламентирующие жизнедеятельность объединения юных техников

	Нормы отношений к миру	Кол-во	Нормы взаимодействия с миром	Кол-во	Всего
Сфера реализации воспитательных задач		0	труд (10), усердие (3), трудолюбие (4), терпение (2), добросовестность, старание (7), усидчивость, упорство, целеустремлённость, осторожность, честность (2), изобретательность, инициатива (2), активность, самостоятельность, не лениться, стремление	40	40 (26%)
Вредные привычки		0	Запрещается: курить (12), пить (4), пить водку, алкоголь (2), наркоманить, ругаться (2), ругаться матом (13)	35	35 (23%)
Межличностные отношения	доброта, уважение, юмор (2)	4	дружба (6), общение (4), взаимопомощь, помогать другим (2), не предавать, давать руку Запрещается: бить в лицо, драться (4), воровать	21	25 (16,2%)
Деловые отношения и трудовая дисциплина		0	заниматься, посещать занятия, ходить на все занятия, работать, работа, хорошая работа (2), дело (4), большие дела, посещать соревнования, не торопиться, убирать за собой, не включать станок без разрешения, пунктуальность, чёткость, точность (2), исполнительность Запрещается: бить стёкла, портить инструменты, портить вещи	24	24 (15,6%)
Познавательная деятельность	ум (5), мысли, смекалка, думать (4), мудрость, мозги, извилины, мышление, что-то новое (идеи), умения (4), навыки (2), знание	23		0	23 (15%)
Достижения, поощрение, награды		0	призы, грамоты (2), достижения	4	4 (2,6%)
Отношение к старшим		0	выполнять советы учителя, слушаться, слушаться учителя	3	3 (1,9%)

ванными и соблюдать правила техники безопасности.

Для проведения третьей части исследования была использована методика свободных ассоциаций. Участники должны были придумать ассоциации к следующим словам: «модель», «судно», «корабль», «инструмент», «ручной труд», «творче-

ство», «станция», «чертёж», «соревнование», «станок», «мастер», «идея». На основе ассоциаций вырисовывается субъективный образ среды детского объединения, видов жизнедеятельности в нём и мотивации участия в деятельности (таблица 3).

Говоря о среде объединения юных техников, можно выделить следующие составляющие:

Таблица 3

## Результаты, полученные при помощи методики «Свободные ассоциации»

	Примеры ответов	Кол-во ответов
<i>Среда детского объединения</i>		
Объекты судомоделизма	корабль (34), лодка (16), судно (7), торпедник (3), плавательный аппарат, яхта, крейсер, торпедное судно, ракета (2), ракетный катер, рыбачье судно, тральщик, учебный тральщик 602, ракетник, водолазный бот, пулемёт, торпеда, пароход (2), баржа, гражданское судно, военное судно, катер (2), «Волго-Дон», авианосец, военный корабль, гражданский корабль, Р.К.Р. «Слава»; мачта (4), палуба (3), паруса (3), рубка (8), борт, корма, дейдвуд, кран, иллюминатор, винт (2), дуль, двигатель (2), руль (2), лобовое стекло, спасательный круг, мерное ограждение, якорь, корпус (2), киль, орудия, шпангоут, надстройка; модель (11), уменьшенная модель, большая модель, модель самолёта в уменьшенном виде, уменьшенная лодка	142
Инструменты и материалы	инструмент, острый инструмент (3), тупой, заточенный, длинный, напильник (11), паяльник (10), отвёртка (2), кусачки (4), киянка (3), лобзик (7), щипцы, ключи, молот, молоток (11), резец, пила (7), ножовка (6), дрель (2), сверло (3), плоскогубцы, лопата, надфиль (3), стамеска, гайка, рубанок (3), станок (3), нож (4), ножницы (2), тиски (5), наждачка, пинцет (2), бита, кол, гвозди (3), трубина, паяльная кислота, тумблер, шкурка, топор, олово, железо, металл	117
Станки и устройства	токарный (станок) (11), сверлильный (6), точильный (2), сварной, пильный, фрезеровальный, фрезерный, шлейфовочный, заточный (2), станок по дереву, передняя бабка, упор, мотор, задняя бабка, пускатель, резец (3), пуск, стоп, настройка, упор, центр, патрон, фрезы, игла, шестерёнки (3), кнопки, электричество (2), выключатель (2), мотор (2)	53
Технический чертёж	чертёж (7), чертёж корабля (3), чертёж машины, чертёж самолёта (2), проект (2), рисунок (чертёж) (4), план (4), чертёж модели, чертёж предмета, чертёж конструкции, эскиз, крестики, нолики, линейки (2), линия (2), инструкция, рисунок, граффити, анимация, карандаш, бумага (3), масштаб (3), размер, описание всех деталей, рельеф	47
Площадка жизнедеятельности	СЮТ (станция юных техников) (13), областная станция (2), городская станция, кружок, судомodelьная станция	18
Технические характеристики	ёмкость (2)	2
Случайные ассоциации	самолёт (6), вертолёт, аэроплан, машина (6), автомобиль, танк, пилот, парашютист, бритвенный (станок), вокзал, энергостанция, модель здания, здание, Клуб Юных Моряков, копия, автобусная станция, атомная станция, Чернобыль, космическая станция, АЭС, ГЭС, фото модель, манекенщица, корабль пришельцев, НЛО, модель космического корабля, огород, дом, школа, чертёж робота	40
<i>Деятельность</i>		
Виды деятельности	моделирование кораблей, судомоделирование (3), судомоделизм (2), моделирование (3), ломать, мастерить, создание модели, черчение (6), сверлить (3), долбить, колотить, крутить, обрабатывать, трудиться, выпиливание (2), паяние, пилить, точить (3), резать по металлу и по дереву, уборка (2), убирать, стройка, строгать, вырезать, резать	41
Субъективное отношение к деят-ти	работа (5), труд (2), дело (2), упорство, долго, сложно, интересно, наконец-то получилось, азарт	15

Окончание таблицы 3

Обобщённый образ деятельности	занятия, заниматься (2), техника (5)	8
Случайные ассоциации	считать, земледелие, программирование, бег, баскетбол, футбол, волейбол, стрельба, бокс, рукопашный бой	10
<b>Мотивация участия в деятельности</b>		
Соревнования, оценка, признание, награждение	победа (6), успех, участие (2), сопоставление сил, кубок (4), соперники, выставки, соревнования, приз (4), судья, конкурент, гонка, соперничество, место (в соревновании), состязания, борьба, первенство (2), чемпионат, гонка, эстафета (2), грамота (5), соревнование моделей, борьба за приз, старт, финиш	42
Необычные условия деятельности	прогулка (7), плеск, волна (4), река (3), ветер, берег (2), вода (7), бассейн (3)	28
Познавательный интерес	мысль (4), выдумка, работа мозгов, гениальная мысль, эврика (4), ум (3)	14
Романтика и фантазирование	море (3), айсберг, дельфин, водопад, океан, рыбы, мель, ржавое корыто (судно), моряк, капитан корабля	12
Межличностные отношения	общаться, дружить, друзья (2), люди (4)	8

объекты судомоделизма (то, что дети изготавливают, а также отдельные части этих объектов), инструменты и материалы, станки и устройства, технический чертёж (ассоциации, связанные с чертежом, по которому дети создают модели), площадка жизнедеятельности (ассоциации, связанные с местом, где занимаются юные техники), технические характеристики, случайные ассоциации (ассоциации, не связанные с деятельностью объединения юных техников).

В деятельности данного объединения можно выделить следующие группы: виды деятельности (моделирование, черчение), субъективное отношение к деятельности, обобщённый образ деятельности (такие общие понятия, как занятия, заниматься, техника), случайные ассоциации.

Мотивацию участия в деятельности объединения юных техников можно разделить на следующие группы мотивов: соревнования, оценка, признание, награждение (победа, грамота); необычные условия деятельности (прогулка, река, ветер, бассейн), познавательный интерес (мысль, выдумка, эврика, ум), романтика и фантазирование (море, айсберг, дельфин, водопад), межличностные отношения (общаться, дружить, друзья, люди). Количественные показатели мотивов участия в деятельности можно изобразить с помощью диаграммы (см. рис.).

Диаграмма показывает, что наиболее значимым мотивом участия в деятельности для юных техников является соревновательная сторона. Участвуя в соревнованиях, дети стремятся к са-

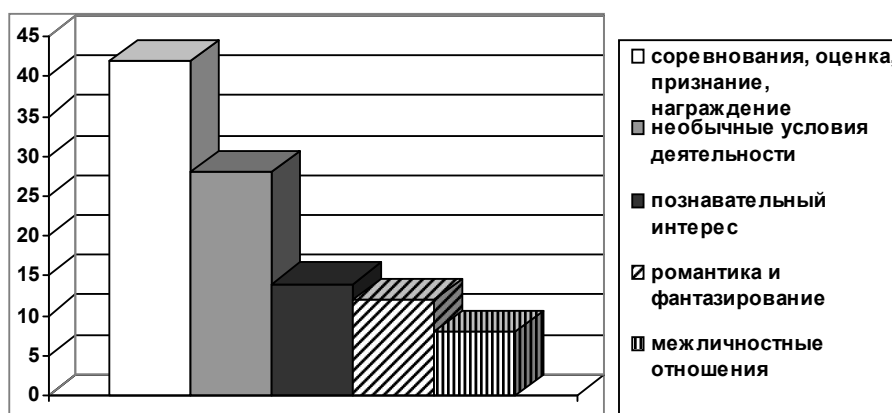


Рис. Мотивация участия в деятельности



мореализации и признанию, что является естественным для подростков. Значимым является также такой мотив, как необычные условия деятельности. Занятия проходят не только в стенах мастерской, но и на природе или в бассейне, что вносит некоторое разнообразие в повседневную жизнь подростков.

### Выводы

1. Говоря о сферах идентификации юных техников, необходимо отметить, что любительская сфера является для них важной, их увлечения разнообразны, но сфера реализации воспитательных задач стоит выше по значимости. Из всех увлечений самое большое количество ответов было связано с деятельностью объединения юных техников: подростки видят себя в качестве судомоделистов, моряков, мастеров, подводников и т.д.

2. Исходя из того, что сфера реализации воспитательных задач оказалась на первом месте по значимости среди всех других норм, регламентирующих жизнедеятельность данного объедине-

ния, можно предположить, что внешкольное объединение в данном случае оказывает сильное влияние на подростков. Любовь к труду и удовлетворение от результатов собственного труда являются для них чрезвычайно важными, в соответствии с результатами исследования даже более значимыми, чем отношения со сверстниками (межличностные отношения).

3. Деятельность в объединении ассоциируется у подростков с нелёгким трудом (работа, труд долго, сложно), но сама деятельность и её результат приносят удовлетворение и положительные эмоции.

### Библиографический список

1. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 111 с.
2. Шитова И.Ю. Отношения в психолого-педагогической структуре личности: концепции и подходы. Режим доступа: <http://www.ccssu.crimea.ua/internet/Education/notes/edition6/n06016.html>.

Е.Н. Сепиашвили

## ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*В статье рассмотрены управленческие компетенции, интегрированные в систему профессиональной деятельности студентов ССУЗов. Дано авторское видение структуры и содержания управленческих компетенций в их системной и процессуальной интерпретации. Предложены показатели компетентности выпускника ССУЗа при реализации им управленческих функций. Определено место в структуре профессиональной деятельности управленческих компетенций. Разработана технологически ориентированная модель формирования управленческих компетенций будущего специалиста. Представлены экспериментальные результаты диагностики уровней сформированности у студентов ССУЗов управленческих компетенций.*

**Ключевые слова:** культура профессиональной и управленческой деятельности, профессиональная деятельность, ключевые компетенции, управленческие компетенции, уровни и показатели компетенции, управленческие принципы, выпускники ССУЗов, субъект взаимодействия, модель формирования управленческих компетенций, сформированность, диагностика, качество.

Приоритетной миссией учреждений среднего специального образования выступает формирование базовых профессиональных компетенций специалиста, где на первый план выдвигается не профессиональная информированность студентов, а умение решать управленческие проблемы. Это означает, что образовательная траектория будущего специалиста должна быть направлена на подготовку, овладение определенными навыками и формирование специ-

фических способностей – коммуникабельности, предприимчивости, организаторских способностей. Содержание таких способностей раскрывается через умения предвидеть, планировать, организовывать, контролировать, координировать, регулировать и мотивировать свою деятельность и деятельность окружающих. Иначе говоря, эти компетенции специалиста реализуются как в его индивидуальной деятельности, так и в коллективной работе его команды или организованной им системы управления.

Эти компетенции непосредственно должны быть интегрированы в структуру профессиональной деятельности будущего специалиста как показателя его соответствия эталону профессиональной компетентности. Будучи целевой и содержательной характеристикой современного специалиста, она выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта профессиональной деятельности. Культуру профессиональной деятельности будущего специалиста, как и его компетенции, нельзя сформировать, не включив студента в учебно-познавательную деятельность; он должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальным и требующих от него компетентных действий, оценок, рефлексии приобретенного опыта [1; 4]. Таким образом, культура профессиональной деятельности будущего специалиста, хотя и является продуктом профессионального обучения, но не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития будущего специалиста на различных ступенях образования, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации культуры личности и культуры деятельности.

В этом смысле культура профессиональной деятельности выступает как социально-профессиональная компетентность, как способ поведения будущего специалиста, в котором аккумулируются его познавательные, творческие, управленческие способности и компетенции.

Данная работа базируется на основополагающих подходах отечественных психологов к проблеме развития личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейн) и формирования её на компетентностной основе (А.А. Деркач, Д.С. Ермаков, Э.Ф. Зеер, Е.В. Ткаченко, Ю.В. Шаронин); на исследованиях раскрывающих структуру, характеристики и особенности трудовой и профессиональной подготовки молодежи (В.В. Кузнецов, И.Н. Назимов, А.Д. Сазонов, В.Н. Шубкина); на работах посвященным проблемам политехнического образования, соединения обучения с производственным трудом (П.Р. Атутов, А.Ф. Ахматов, С.Я. Батышев, А.С. Белкин, Ю.К. Васильев, В.К. Дьяченко, В.Д. Симоненко, Н.А. Томина, Е.В. Ткаченко); на исследованиях профессионального самоопределения учащейся молодежи, определяющих струк-

туру и сущность профессиональной направленности личности (Ю.И. Аверичев, Н.Ф. Бугаков, А.О. Измаилов, С.Н. Чистякова, И.С. Якиманская).

*Цель исследования* заключается в том, чтобы сформировать у будущих специалистов понимание культуры профессиональной деятельности, выявить место и роль в этом феномене управленческих компетенций, а также разработать модель формирования у студентов ССУЗов управленческих компетенций в процессе обучения.

Принимая идею о том, что профессиональная компетентность выступает в качестве производного компонента культуры человека (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя), её следует рассматривать как интегративное качество личности, которое формируется у будущего специалиста в процессе конкретной профессиональной деятельности. Иначе говоря, профессиональная компетентность есть проекция этого опыта на определенную сферу деятельности, например управленческую деятельность специалиста, через призму которой раскрывается структура его управленческих компетенций [2; 3].

*Управленческие компетенции* – это органичное сочетание теоретических, технологических, собственно управленческих и инструментальных знаний и умений специалиста, в которых заложены генетические звенья, предметно-содержательные инварианты, типобразующие и потенциально-определяющие свойства, функции и принципы управленческой деятельности, инструментарий диагностики явлений, организация, планирование, координация и контроль усилий субъектов взаимодействия, а также сконцентрированы средства и ресурсы, направленные на эффективное достижение целей управления, сбалансированные по качеству, времени и удовлетворённости участников управленческого процесса.

В качестве *показателей компетентности выпускника ССУЗа* при реализации им управленческих функций можно предложить:

- понятность (информация используемая в отчетности, должна быть понятной пользователям);
- уместность (информация должна быть полезной пользователя при оценке прошлых ил настоящих событий, а также при прогнозировании);
- достоверность (информация должна быть свободной от ошибок);
- сущность формы (анализируемые факты должны отражать реальные процессы, а не их формальные представления);

- сопоставимость (параметры контроля должны иметь одинаковые единицы измерения для одинаковых процессов, характеристик и показателей объекта управления);

- своевременность (информация должна поступать нужному человеку или в организацию в нужное время);

- нейтральность (алгоритмы обработки информации не должны меняться при желании одного из субъектов управленческого взаимодействия).

Методологическим основанием реализации управленческих компетенций специалиста выступают управленческие *принципы*, которые подразделяются на принцип использования «резонанса» локальных управляющих воздействий; принцип квантификации управления, избирательного дозирования ресурсов для выработки управленческого решения определенного типа; принцип рациональности информационного обеспечения технологической цепочки (технологические схемы процесса управления должны быть реализованы с учетом максимальной доступности информации, необходимой для выполнения конкретной операции, и отработаны по критериям значимости информации, ее основных характеристик); принцип масштабирования времени; принцип соответствия, определяющий взаимосвязь и взаимообусловленность субъекта и объекта управления. Общее следствие принципа соответствия состоит в том, что любые качественные изменения в одной из подсистем должны сопровождаться соответствующими изменениями в другой подсистеме и неизбежно привести к изменению качества управления, корректировке функций и внутренней структуры технологии в целом.

Необходимо учитывать принципы устойчивости; прозрачности (единую, доступную терминологию и т.п.); комфортности, означающий создание максимума удобств для творческих проявлений участников управленческого взаимодействия; концентрации, подразумевающий объединение усилий всех субъектов на решение управленческих задач; параллельности, предполагающий одновременную реализацию в условиях профессиональной деятельности нескольких управленческих решений [4].

Сформулированные позиции позволили разработать содержание и структуру (модель) профессиональной деятельности будущего специалиста и определить место в этой структуре управленческих компетенций. Теоретической основой

проектирования данной модели служат сформулированные в отечественной психологии положения о том, что человек есть субъект взаимодействия (Б.Г. Ананьев); компетентность человека имеет вектор культурно-профессионального развития (Е.В. Бондаревская); основу профессионализма составляет целостная социально-профессиональная компетентность (И.А. Зимняя). Модель включает следующие компоненты: *мотивационный* (увлеченность профессией, принятие самосовершенствования и самореализации в профессии как ценности); *когнитивный* (знания о сущности понятий, лежащих в основе культуры профессиональной деятельности, особенностях современной культуры, способах воспроизводства культуры в себе); *деятельностный* (умения самоанализа, самооценки, целеполагания, проектирования и коррекции профессиональной деятельности, саморазвития личности в соответствии с нормами профессиональной деятельности); *эмоционально-ценностный* (эмоциональная вовлеченность в процесс профессионального саморазвития и самосовершенствования) компоненты. Каждый из этих компонентов может одновременно служить мерой сформированности, например, управленческих компетенций специалиста [2; 3].

Отсюда следует, что управленческая деятельность будущего специалиста характеризуется мерой его готовности осуществлять такую деятельность и имеет системно-функциональную организацию.

Следовательно, содержательно-процессуальная *модель формирования управленческих компетенций* будущего специалиста содержит инвариантную и вариативную части и отражает социально-образовательные ориентиры формирования профессиональной деятельности будущего специалиста; содержание исследуемого процесса; комплекс педагогических условий; технологии, методы, формы; результаты данного процесса (см. рис.). В инвариантную часть входят закономерности, принципы, функции управленческой деятельности. Вариативная часть модели включает содержание, методы, формы, этапы, критерии и уровни сформированности управленческих компетенций будущего специалиста.

Эмпирическое исследование, проведенное в учреждениях среднего профессионального образования Красногорского района Московской области – ГОУ СПО «Красногорский промыш-

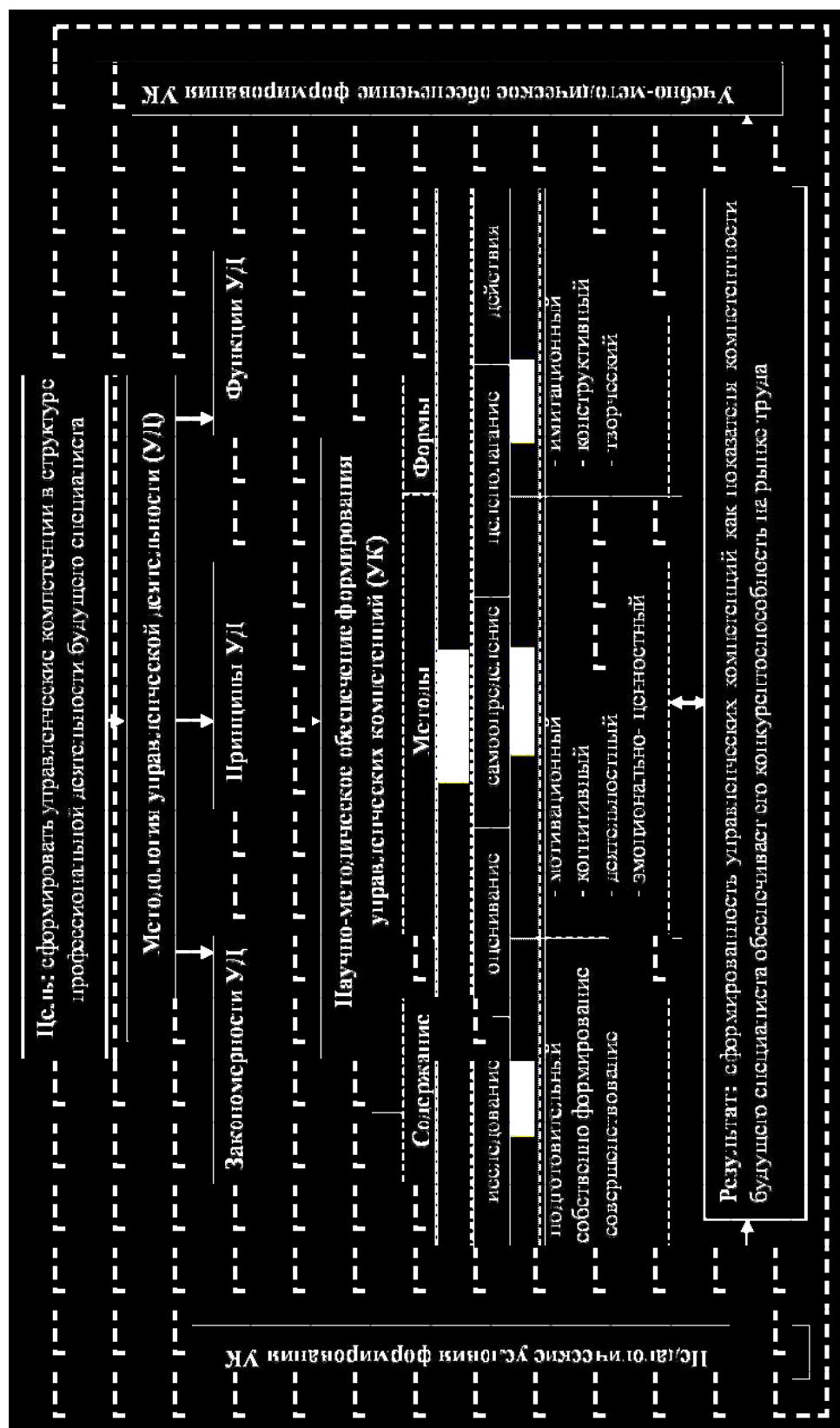


Рис. Модель формирования управленческих компетенций будущего специалиста

Таблица 1

Динамика сформированности уровней управленческих компетенций студентов

Уровни	Абсолютный прирост по уровням					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	1 срез	2 срез	G фактор	1 срез	2 срез	G фактор
Высокий	+13,6	+7,9	+20,5	+3,0	+4,4	+7,4
Средний	+0,9	+3,7	+4,6	+2,7	+2,5	+5,2
Низкий	-12,3	-9,5	-21,8	-3,7	-4,1	-7,8
G по Ср	+0,198	+0,285	+0,517	+0,067	+0,1	+0,2

ленно-экономический техникум»; НОУ СПО «Красногорский экономика-правовой техникум», показало, что большинство педагогов (74%) и работодателей (68%) рассматривают формирование управленческих компетенций как значимый показатель профессиональной подготовки будущего специалиста ССУЗа.

В ходе эксперимента разработана методика диагностики уровня сформированности управленческих компетенций будущего специалиста, основанная на решении студентами заданных преподавателем управленческих задач. Полученные результаты показали положительную динамику сформированности управленческих компетенций будущего специалиста (табл. 1).

Результаты сравнительного анализа уровней сформированности у студентов ключевых компетенций показаны в таблице 2.

Анализ, представленных в таблицах результатов, показал: 1) на первых курсах (общеобразовательном этапе) сформированность всех групп ключевых компетенций практически совпадают как в экспериментальных, так и в контрольных группах студентов; 2) на вторых курсах (общепрофессиональном этапе) положительная динамика в пользу экспериментальной группы достигает 10%; 3) на третьих курсах, эта динамика увеличивается и к концу

года достигает 15%; это объясняется тем, что на выпускном курсе происходит обобщение, переосмысление студентами всего достигнутого в профессиональном плане и стремлением овладеть своей будущей профессией. Средний показатель динамики сформированности ключевых компетенций будущего специалиста составил 12,5%.

Сравнительный анализ доказательно подтвердил и тот факт, что реализация разработанной модели формирования управленческих компетенций в образовательном пространстве ССУЗа обеспечила эффективность формирования культуры профессиональной деятельности в целом. Эффективность разработанной модели проявляется и в том, что она: определяет направления действий участников педагогического взаимодействия по формированию управленческих компетенций и их целевых ориентиров; вскрывает связи между отдельными исполнителями и их группами; генерирует средства контроля за ходом работы и требования к их выполнению; обеспечивает предвидение возможных сбоев в достижении поставленных целей; содействует выработке эффективных управленческих решений при конкретной деятельности будущего специалиста.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что возможно конструирование педа-

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа сформированности ключевых компетенций у будущих специалистов

Годы и курсы Компетенции	2006 г.			2007 г.			2008 г.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Управленческие	35/35	40/39	56/47	44/37	49/40	61/52	52/39	61/45	67/57
Деятельностные	40/40	49/43	58/49	42/39	51/42	60/51	49/42	60/45	68/53
Информационные	22/22	29/24	46/29	23/23	32/24	55/30	29/23	38/25	68/37
Интегральный показатель	32/32	39/35	52/41	34/33	43/33	58/44	39/35	53/42	67/49

Примечание: числитель – показатели экспериментальных групп, знаменатель – показатели контрольных групп.

гогических условий, способствующих формированию управленческих компетенций будущих специалистов: повышение качества преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин, соотношенных с формированием культуры профессиональной деятельности будущего специалиста; осуществление целевого планирования и реализации мероприятий, направленных на формирование его ключевых компетенций; внедрение в педагогический процесс проективно-гуманитарных технологий, способствующих формированию стиля управленческой деятельности будущего специалиста.

#### Библиографический список

1. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 364 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М., 1989. – 397 с.

Н.В. Мирясова, В.В. Сохранов

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО УЧИЛИЩА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье раскрываются особенности использования информационной технологии к формированию готовности студентов художественного училища к организаторской деятельности с педагогической направленностью.*

На всем протяжении функционирования отечественной системы образования существовала необходимость постоянно соотносить содержание, формы и методы работы в соответствии с реальными условиями определенного исторического отрезка времени ее деятельности.

Происходящие в России преобразования позволяют более эффективно готовить выпускника, поэтому при современном реформировании российского образования огромное практическое значение имеет соотношение уже накопленного опыта становления развития образовательной системы и ее различных звеньев с инновационными разработками современной науки.

В общетеоретическом плане инновация – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в практике [3]. Инновационная деятельность, не являясь процессом, поддающимся формализации, она требует учета человеческого фактора, в частности преодоления социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах ее развертывания. При этом предпосылкой появления инновационных технологий всегда является социальная необходимость изменения того или иного элемента в уже существующей системе. Подоб-

ная необходимость сложилась в современном обществе в сфере профессионального образования.

Инновации в педагогической сфере осуществляются на разных уровнях, государственном, личном и т.д. Но они все ведут к созданию инновационных технологий.

Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности [10].

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности.

На смену отдельным формам и методам активного обучения, делающим процесс обучения разорванным на части, приходят целостные образовательные технологии вообще и технологии обучения, в частности. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым.

Целью деятельности Пензенского художественного училища является подготовка специалистов определенной профессии, и весь образовательный процесс направлен на выполнение данной задачи.

Обучение ведется в современных условиях по трем направлениям: художественное, научное и общеобразовательное. Различным является содержание образовательных блоков. Так, в 80-х годах XX века неотъемлемой составляющей научного направления стали предметы педагогика, психология и методика ИЗО, им отводится по 5 часов в неделю на 2–3 курсах училища.

Вычленение в учебном плане подготовки специалистов в условиях художественного училища предметов психолого-педагогического цикла во многом связано с тем, что становится приоритетными идея гуманизации образования.

Предлагаемый в данной статье один из подходов в подготовке студентов художественного училища к их профессиональной деятельности включает необходимость повысить уровень педагогических умений у выпускников и прежде всего умений педагогической организаторской деятельности так как проведенное на 2 курсе исследование показало низкий уровень их развития.

Работа по развитию организаторских умений в предложенном подходе осуществляется по трем направлениям: лекционное и практические занятия по психологии с использованием заданий и упражнений, направленных на развитие способностей к организаторской деятельности, проведение социально-психологических тренингов по развитию именно этой структуры личности и специализированные задания на практику.

По окончании работы направленной на формирование готовности студентов художественного училища к профессионально-педагогической организаторской деятельности со студентами проводился завершающий этап работы (закрепляющий и контролирующий), направленный на проверку сформированности организаторских способностей и эффективность проведенной работы. Этот этап проводится с использованием информационной технологии.

Вся жизнь человека, так или иначе, связана с получением, накоплением и обработкой информации. Вообще, все человеческие знания – накопленная и систематизированная информация. В широком смысле слова к информации можно отнести воздействие на человека, приводящее к изменению его состояния [1]. Сегодня инфор-

мация уже мыслится как важнейшая субстанция, или среда, питающая исследователей, которая ими же и создается непрерывно.

Фундаментальной чертой развития человеческой цивилизации является рост производства, потребления и накопления информации в своих целях. Когда начали складываться цивилизации, человек уже обладал совершеннейшим и по сей день средством обращения с информацией – языком. Уже предпринимались попытки оторвать информацию от конкретного носителя: имелась наскальная живопись, скульптура обширная устная традиция; существовали средства связи – костры, барабаны [5].

Докибернетическое понимание информации как передачи сообщений сохранялось на протяжении более двух тысячелетий – вплоть до середины XX века. Однако развивающееся научное познание уже в начале XX века существенно углубило понятие информации, связав его с категорией отражения. Идея, что информация можно рассматривать как нечто самостоятельное, возникла вместе с новой наукой – кибернетикой, доказавшей, что информация имеет непосредственное отношение к процессам управления и развития, обеспечивающим устойчивость и выживаемость любых систем [1].

В последние годы термин «компьютерные технологии обучения» все чаще заменяются термином «информационные технологии». Появились новые термины и сокращения: НИТ – новые информационные технологии обучения; КТ – коммуникационные технологии и т.п. [2]. Уже сейчас рассматриваются тенденции, которые могут круто изменить традиционные педагогические технологии. Все информационные технологии связаны с компьютерным обучением.

Информационную технологию обучения (ИТО) определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

Однако все еще остается большой проблемой разработка обучающих программ по конкретным дисциплинам для формирования определенных знаний, умений и навыков.

Предлагаемая программа на завершающем этапе формирования готовности студентов к организаторской деятельности относится именно к таким пособиям. Она составлена на основе:

1) богатейший опыт высококвалифицированных педагогов, а они, как правило, хорошо про-

граммируют познавательную деятельность студентов;

2) данные педагогической психологии;

3) знание дидактических требований, предъявляемых к компьютерным ОП.

Структура компьютерной ОП для завершающего этапа формирования готовности студентов к организаторской деятельности:

1. Вступительная часть – мотивационная и организационно-практическая. Ее цель – вызвать мотив деятельности (зачем это надо) и объяснить, как следует выполнять данную ОП.

2. Основная часть, предназначенная для формирования организационных знаний, умений и навыков, состоит из шагов, разделов или циклов и обеспечивает постепенное обучение, закрепление, усвоение учебного материала, самоконтроль и самокоррекцию. Шаг включает информацию, задание для операции, контроль и оценку выполнения задания в данном шаге. При верно выполненном задании программа направляет студента к следующему шагу, целью которого может быть закрепление данного материала или умения или информация о новом материале. При неточно или неверно выполненном задании следует комментарий, разъяснение и студенту предлагается выполнять данное или подобное задание до тех пор, пока он не усвоит соответствующую информацию.

3. Заключительная часть, предназначенная для обобщения всей работы с ОП [9].

Составленная программа контроля сформированности готовности студентов художественного училища к организаторской деятельности отвечает следующим принципам: научность; доступность; систематичность; связь с практикой; сознательность и активность обучаемых; наглядность.

В исследованиях А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, Л.П. Добраева, Б.Ф. Ломова, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызиной определены психолого-педагогические условия эффективной работы по формированию готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности:

– обеспечение единства образовательной, развивающей и воспитывающей задач педагогического процесса;

– педагогически правильное использование дидактических принципов: научности, связи теории и практики, проблемности и профессионально-педагогической направленности, личностно-ориентированного подхода, связи учебной работы студентов с научно-исследовательской и др.;

– динамичность и разнообразие методов, приемов и средств обучения, направленность их на интеллектуально-эмоциональное развитие, ориентация на самоорганизацию и саморазвитие студентов.

Их реализация позволяет выделить условия эффективного формирования готовности студентов художественного училища к организаторской деятельности с использованием информационной технологии:

– создать технологические условия, аппаратные и программные средства, телекоммуникационные системы, обеспечивающие выполнение указанных условий;

– обеспечить соответствие программного обеспечения целям педагогического процесса;

– квалифицированность педагога [8].

Программа составлена с использованием Microsoft Office: Word, Excel, PowerPoint. Студент работает в единой программе, построенной в виде сайта с активными гиперссылками. Программа, аналогично этапам формирования готовности студентов художественного училища к организаторской деятельности, имеет три блока: проверка теоретических знаний – материал в виде электронного тестирования, проверка практических умений – материал представлен в виде кроссворда, проверка умения ориентироваться в ситуации необходимости проявить организаторские способности – тест с картинками.

С методической точки зрения электронное пособие не заменяет другие виды самостоятельной работы. Она – часть дидактического материала, предназначенного для самостоятельной работы по развитию организаторских способностей.

Программа составлена с учетом эргономических требований, т.е. удобная для работы форма преподнесения материала, расположение информации на экране, четкость задания, комментарии и т.п., учтены психологические особенности возраста студентов. Тем самым электронное пособие обеспечивает формирование некоторых навыков самообразования.

Несмотря на это применение разработанного комплекса по формированию готовности студентов художественного училища к профессионально-педагогической организаторской деятельности сталкивается с определенными трудностями. К ним можно отнести: техническое обеспечение педагогического процесса; умение пользоваться ПК; недостаточность непосредственного педагогического общения.



Кроме того, трудность в осуществлении развития, обнаруживается в индивидуальном, специфическом, но не всегда эффективном стиле общения каждого учащегося. Эта специфичность обусловлена творческой направленностью личности и требованиями творческой деятельности. Процесс создания нового часто подразумевает полное отключение от реальности, уход во внутренний мир. Так же вынашивание плана или сюжета новой картины требует полного погружения и занимает все мысли художника. А студенты этому только учатся, у них нет сформированных навыков саморегуляции, которые позволяют им переключать внимание с одной сферы жизни на другую без потери эффективности в каждой из них. Постепенное формирование навыков саморегуляции и раскрытия индивидуального, но более эффективного стиля общения, (необходимо будущему педагогу), каждого студента есть задача разработанной программы развития организаторских способностей в учебно-воспитательном процессе на базе Пензенского художественного училища им. К.А. Савицкого.

Учитывая своеобразие художественно-одаренных личностей (а среди студентов таких большинство) образовательный процесс так же имеет своеобразие и требует от педагога не только умение организовывать учебный процесс, но и творчески его проводить, учитывая индивидуальные особенности студентов, чему, несомненно, способствует применение информационной технологии.

Эффективное сочетание традиционных и инновационных форм обучения позволяет педагогу заинтересовать студента, сформировать стремление к актуализации личностного потенциала и реализовать творческий подход педагога к образовательному процессу через направление творческого потенциала студентов на развитие их личностных качеств и формирования необходимых знаний умений и навыков.

Опираясь на мнение Н. Роджерс [7] о том, что «творчество есть сила, трансформирующая и способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самопродвижение индивида в своем развитии», педагог может использовать заложенный в студентах творческий потенциал на формирование еще не сложившихся навыков организаторской деятельности, на облегчение и оптимизацию формирования фундаментальных профессиональных знаний умений и навыков.

Именно направленное усиление творческих способностей и их использование, через определенные игры, упражнения и компьютерные задания, является основой развития готовности студентов к профессионально-педагогической организаторской деятельности в предложенном подходе к обучению. Компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства существенно изменяют способы освоения и усвоения информации, открывают новые возможности для интеграции различных действий, тем самым способствуют достижению социально значимых и актуальных в современный период развития общества целей обучения. Но компьютер, так же как и internet не формирует личность студента. Они лишь повышают эффективность образовательного процесса, этим закладывая фундамент для формирования современного специалиста.

Воздействие на личность через три описанные ранее сферы обеспечивает комплексное стимулирование и концентрирование творческих сил студентов на развитии самих себя. А правильное управление и направление этого процесса обеспечивает формирование необходимых для будущих педагогов умений.

#### Библиографический список

1. Абдеев В. Ф. *Философия информационной цивилизации*. – М., 1994.
2. Басова Н.В. *Педагогика и практическая психология*. – Ростов-на-Дону, 2000.
3. Лядус В.Я. *Инновационное обучение и наука*. – М., 1992.
4. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // *Высш. образ. в России*. – 1994. – №4. – С. 4–6.
5. Рейман Л.Д. *Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении // Вопросы философии*. – 2001. – №3. – С. 3–9.
6. *Психологическая наука в России XX столетия: Проблемы теории и истории* / Под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1997.
7. Роджерс Н. *Творчество как усиление себя* / Пер. С.К. Кастюченко. – М., 1991.
8. Савельев А.Я. *Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высш. образ. в России*. – 1994. – №2. – С. 29–37.
9. Чупрасов В.И. *Современные технологии в образовании*. – Владивосток, 2000.
10. Шукиинов В.Е., Взятышев В. Ф. и др. *Инновационное образование // Высш. образ. в России*. – 1994. – №2. – С. 13–28.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье анализируются особенности становления опыта личностного и профессионального самопознания как взаимосвязанных процессов, способствующих оптимальному самовыражению специалиста в сфере иностранного языка и его самосохранению в период активной профессиональной деятельности.*

**О**пыт личностного и профессионально-педагогического управления собой в большинстве научных школ связывается с совокупностью личностных качеств: активность, самостоятельность, трудолюбие и самодостаточность [1].

Междисциплинарный анализ теорий реализации системы «управление – управляемость» в общекультурных и профессиональных основах профессиональной деятельности специалиста подтвердил общепсихологическую, естественнонаучную, психологическую и общепедагогическую актуальность идеалов саморегулирования. Научное знание, развиваясь от Аристотеля до современных кибернетических и генетических моделей развития и формирования сознания и подсознания, пытается определить ролевые позиции специалиста в микро-, макро- и мегапроцессах.

Исходя из гипотезы исследования, сделано предположение о существенной роли в опыте профессионального самопознания дидактического знания и специальных умений и навыков, которые получаются как результат активного участия специалиста в процессе обучения; наличия у него мотивации к профессиональному действию, отличающегося компетентностью. Это побудило рассмотреть взаимозависимости учебной деятельности, слушателей и педагогов (в условиях обучения в современном «Центре изучения иностранных языков» на базе университета) и опыта профессионального самопознания в ходе его присвоения специалистом, что обуславливает необходимость использования термина «становление».

Заметим, что учебная деятельность, рассматриваемая как подвид познавательной деятельности личности, играет существенную роль в общем развитии специалиста, что еще раз подтверждает необходимость анализа обозначенной проблематики.

Анализ сущности профессионального самопознания необходимо основывать на определении основных понятий, трактовка которых в ходе исследования играла важное значение при выст-

раивании концепций возможности и необходимости личностного и профессионального самопознания.

Следование этой парадигме приводит преподавателей Центра к формированию профессиональной мотивации, направленности и адаптивности безработного специалиста. Необходимо признать существование индивидуального стремления мотивации к личностной самоорганизации, что в педагогическом аспекте требует разрешения проблематики нового уровня владения собой, который превалирует по значимости над самокоррекцией (по сути, подражанием профессиональному образцу поведения). Исследуемый уровень профессионального самопознания является следствием и результатом соотношения природного начала «Я» с процессом восприятия социальных и профессиональных норм деятельности специалиста [4].

В практической деятельности работника в любом виде труда возникают ситуации, когда стереотипы профессиональной самореализации, сложившиеся на основе имеющегося опыта, приводят к неверному решению или действию. Ситуацию спасает мгновенно принятое нестандартное решение. Подсознательно, на уровне интуиции специалист создает новый вариант профессионального действия. Заметим различие в толковании педагогического смысла категорий: «подсознательно» и «неосознанно». Употребляя первое понятие, необходимо исходить из следующих моментов. Интуиция в конечном итоге связывается со знанием и при повторении чувственного, рационального переходит в осознанное творчество, импровизацию и мастерство [5].

Учебное действие, закрепляемое в сознании прямой мотивацией и эйфорией от достигнутой цели, приводит к становлению новых умений. Таким образом, мы имеем триаду путей, приводящих к новому уровню личностного и профессионального опыта: «знание – умение – навык»; «социальный опыт – интуитивная реакция – на-

вык – действие – новый уровень опыта»; «социальный опыт – навык – дидактическое знание, умения – опыт дидактический – социальное действие – социальный опыт». Это позволяет расширить объем понятий «опыт» и трактовать его через совокупность природных (интуитивных) основ самовыражения специалиста и приобретенных им дидактических и общесоциальных знаний, умений и навыков [1].

Ключевые понятия: «опыт», «регулирование» и «базовая дефиниция – управление» – составили основу для структурирования понятия «профессиональное самопознание». Оно рассматривается различными научными школами с точки зрения исторического, культуросообразного, естественно-психологического и педагогического понимания данной проблематики [6; 7].

В ходе нашего исследования были выявлены следующие виды соотнесения личностного и профессионального самопознания специалистов: «адекватность, взаимоотрицание и сопоставленность», что корректировалось типологией их личности и её мотивационно-качественной основой.

Исследованиями отечественных психологов установлено, что возможность самопознания усваивается специалистом в различных подвидах коллективно-групповой познавательной деятельности, выступающей в виде связующего звена между самоуправлением и самопознанием, воспитанием и самовоспитанием, субъективными и объективными факторами формирования его личности. Они подтвердили необходимость разносторонней деятельности и отношений для включения специалиста в процесс самопознания, в том числе профессионального. А.Н. Леонтьев пишет, что у индивида, например, жизнь которого охватывает обширный круг разнообразной деятельности и различных видов практического отношения к миру и являются, таким образом, многосторонней жизнью, – у такого индивида мышление носит такой же характер универсальности, как и всякое другое проявление его жизни в том числе профессионального самопознания.

В научном знании выделяются два уровня профессионального самопознания: адаптационный и вариативный. Выделяются интегративные качества личности, способствующие её включению в процесс самопознания: целеустремленность, настойчивость, выдержка, мужество, смелость, дисциплинированность, самостоятельность, активность.

Опытно-экспериментальная работа выявила корреляцию готовности специалистов к профессиональному самопознанию на «нравственную устойчивость проявления» трудолюбия, самостоятельности мысли и действия, активности и достоинства (как состояние «Я»).

В контексте данного подхода объединяющим началом всех позиции по педагогическому моделированию готовности специалистов к профессиональному самопознанию является необходимость опоры преподавателя иностранного языка на развитие у специалистов их профессиональной мотивации, направленности и способности к проявлению интеллектуально-волевой основы учебных действий.

Одной из характерных черт системности является эволюционность, проявляющаяся, в частности, в динамичности изменений пространственно-временного характера. По отношению к опыту профессионального самопознания это возрастные возможности управления собой, предельность развития умений и навыков по самокоррекции, возможности интуитивного моделирования и предчувствия своих действий, способность к интуитивному переводу дидактического опыта в значимое профессиональное действие.

Проведённое нами исследование выявило значимость качества профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка в формировании у специалиста опыта профессионального самопознания. С одной стороны, преподаватель опосредованно суггерирует специалистов в изучаемом аспекте «это необходимо для...», что является необходимым элементом профессионального самодвижения (48% из числа респондентов). С другой – создаются основы для сопоставления «Я» с совокупностью профессиональных требований; определяется перспектива востребованности самосовершенствования, основанная на вариативности реализации перспектив саморазвития ближнего и среднего действия. Профессиональная подготовка служит, как правило, основой для становления опыта профессионального самопознания и самореализации.

В ходе исследования нами были определены следующие этапы профессионального развития личности специалиста, тем или иным образом влияющие на исследуемый процесс:

*Первый этап* – общая подготовка (от поступления в учебное заведение до его окончания).

*Второй этап* – профессиональный (период профессиональной адаптации).

*Третий этап* – профессиональной активной деятельности.

*Четвертый этап* – профессиональная переподготовка специалистов и повторная профессиональная адаптация.

*Пятый этап* – постпрофессиональная система самосовершенствования.

В ходе исследования было выявлено, что индивидуально-гендерные особенности развития и социализации специалиста значительно влияют на ускорение (замедление) темпов его профессионального самодвижения к профессиональному самопознанию и самореализации. Этому способствует государственно-общественные катализмы, корректирующие процесс проявления индивидуального и полового начала в профессиональном самовыражении специалиста.

На основе вышесказанного мы рассматриваем становление профессионального облика специалиста можно представить в виде взаимосвязанного проявления объективных и субъективных факторов. В частности, это соотношение систем: «хочу – могу – должен» и «норма – мораль – установка» в профессиональном смысле.

Их взаимосвязь – основа проявления специалистом готовности к профессиональному самопознанию и самореализации. Оказываясь под воздействием установки, специалист начинает поиск смыслообразующего начала – «Я хочу», выясняет совокупность своих желаний, интересов, ценностей и интуитивных побуждений и сопоставляет субъективное побуждение с совокупностью личностно-общественных детерминант самореализации «Я могу».

Выявляются внешние и внутренние препятствия, вспоминается алгоритм поведения в подобных ситуациях, производится моделирование возможных действий. Идет психо-физиологическая корректировка ролевых позиций «Я – мы»; создается образ личностного или профессионального самовыражения специалиста; он подводит себя к принятию решения о необходимости действия.

Наступает момент самоотстранения «Я». Эмоциональное «хочу», сочетается с волевым «могу», обращается к интеллектуальному личностному началу «должен». Последнее совершается под воздействием профессионального норматива, влиянием интуитивного состояния «быть самим собой», личностных или индивидуальных

потребностей. Соотносится суть «Я» с совокупностью внешних обстоятельств и специалист делает выбор путей и способов достижения цели. От подражания профессиональному алгоритму специалист переходит к активному профессиональному самопознанию, которое способствует самосохранению «Я», исходя из психо-физиологической самооценки личности, а не объема требований внешнего источника, приводящего к внутренней конфликтности и оставляющего «Я» на уровне самокоррекции.

Таким образом, *готовность специалиста к профессиональному самопознанию и самореализации можно трактовать как свойство личности, проявляющееся в способности интуитивного подкрепления опыта личностного и профессионального самопознания, осуществляемого для решения проблем его профессиональной социализации.*

Исследования ученых показали, что основными формами профессионального самопознания и самовыражения являются самоубеждение, самовнушение и самоприказ. Перевод общественно значимой обязанности во внутренние регуляторы самовыражения возможен при наличии определенного уровня воспитанности, в частности, при наличии мотивации, направленности, умений и навыков по преодолению внешних и внутренних препятствий (от нежелания другого до мотивационной борьбы со своим внутренним «Я»).

Общее самодвижение специалиста в системе «хочу – могу – должен» при взаимодействии с системой «норматив – мораль – установка – мотив» всегда меняется в движении процессуально и представляет собой единство осознанного профессионального самопознания с интуитивным ситуативным рефлексированием на основе самозащитных сил организма.

В ходе исследования изучались особенности профессионального самопознания и самореализации специалиста, а также качества личности, определяющие его эффективность. Самопознание и самореализация связывает воедино наличие и проявление задатков и способностей специалистов к определенному виду деятельности и потребностей, характеризующих мотивационную сторону и направленность деятельности; отражает зависимость самопознания от состояний, отношения и интегративных личностных качеств, показывает взаимосвязь совокупности умений и навыков специалистов по управлению собой

с опытом личностной и профессиональной жизнедеятельности.

Установлена связь общего развития личности специалиста (уровень информационного обеспечения самопознания и самореализации «Я»), воспитанности (регулятивный уровень самоанализа и самовыражения) и их социально-дидактического опыта (содержательный уровень самопознания и самореализации) с личностным и педагогическим саморегулированием и их ролью в профессиональном и социальном опыте личности.

В ходе исследования определились особенности профессиональной подготовки специалистов к профессиональной деятельности, которые были проклассифицированы на естественные предпосылки и социальные факторы готовности безработных специалистов к профессиональной деятельности. К первым относятся: мотивация, направленность интереса; способности к определенному виду деятельности; расположенность к развитию определенных качеств и свойств; уровень интуитивного предвидения; задатки соотношения уровня развития интеллекта, воли и чувств с профессиональными стандартами.

Ко вторым относятся: потребность, направленность деятельности, уровень активности проявления специалиста в социуме и профессии. Развитие и функционирование названных компонентов коррелировало с уровнем обучения, воспитания и содержанием профессиональной социализации специалистов в «Центре изучения иностранных языков».

### Библиографический список

1. Сохранин В.В. Состояния и тенденции профессиональной социализации педагогических кадров на вузовском и послевузовском этапах подготовки и переподготовки. – Пенза: Изд-во ПГПУ, 2000. – 60 с.
2. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128–135.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
5. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс: учеб. для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2006. – 376 с.
6. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика. – М.: Полымя, 1968. – 128 с.
7. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. – М.: Знание, 1983. – 159 с.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для вузов. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Academia, 2002. – 200 с.
9. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Просвещение, 1983. – 182 с.

УДК 159.922.7

А.В. Спирина

## СООТНОШЕНИЕ УРОВНЕЙ КУЛЬТУРЫ ТЕЛЕВОСПРИЯТИЯ И УРОВНЕЙ ЧУВСТВА СТРАХА, АГРЕССИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*В статье содержатся данные о соотношении у дошкольников уровней культуры телевосприятия и уровней отрицательных эмоциональных состояний и факторов их детерминирующих.*

**Ключевые слова:** культура телевосприятия, чувство страха, агрессия, тревожность, телепередачи с элементами насилия.

Отрицательные эмоциональные состояния являются предметом изучения, как зарубежных (А. Адлер [по 10], З. Фрейд [9], К. Хорни [по 10], Э. Эриксон [по 10] и др.), так и отечественных ученых (А.И. Захаров [3], Б.И. Кочубей, Е.Б. Новикова [5], А.М. Прихо-

жан [7] и др.). Ими раскрыты причины, факторы и формы проявления агрессии, тревожности и страхов.

Страхи, тревожность и агрессия детерминируются в основном идентичными факторами и причинами. К **факторам**, обуславливающим

проявление агрессии, чувства страха и тревожности, относят конструкционные особенности, тип высшей нервной деятельности, социальную среду в широком смысле слова (особенности национальной культуры, сказывающиеся на объектах страхов и тревожности детей разных национальностей (А.И. Захаров [3]), враждебность современного общества (К. Хорни [по 10]); антагонистические отношения в обществе – следствие войн, катастроф: социальную среду в узком смысле слова (материальное неблагополучие семьи, микроклимат в детской среде, особенности развития детской психики в пренатальный и постнатальный период, травмы при рождении, аномальные условия развития ребенка (без родителей, без семьи, в концлагерях, в домах ребенка), увеличение количества вербализированных и невербализированных преимущественно отрицательных оценок, неудовлетворенность социальным статусом и содержательной стороной общения (В.С. Мухина [6]).

Отрицательные эмоциональные состояния имеют одинаковые **причины**: желание вернуть потерянную самооценку, снижаемую атаками окружающих; результат положительного подкрепления; потеря любви или объекта любви; противодействующие силы ОНО, ЭГО, Супер-ЭГО; авторитарная позиция родителей и воспитателей (Э. Эриксон [по 10]); комплекс неполноценности (А. Адлер [по 10]); фрустрация потребности в признании (В.С. Мухина [6]); в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (А.М. Прихожан [7]), действие непреодолимых барьеров, стоящих на пути к достижению цели; неблагоприятное отношение окружающих (К. Роджерс [по 10]); несовпадение оценки и самооценки (И.В. Дубровина [2]); феномен ролевой идентификации (А.И. Захаров [3]); хроническая неуспешность, возникающая под воздействием завышенных противоречивых требований в детском саду и дома, когда ребенок пытается совместить в своем поведении несовместимые правила и идеалы (Е.Б. Новикова [5]).

Тревожность, страхи и агрессия обуславливаются еще **специфическими причинами**. Так, например, страхи детей вызывают сильные неожиданные впечатления (резкие звуки и т.д.), вынужденная подмена семейных ролей, запугивание детей мифическими существами и т.д. Тревога возникает при слабой ориентации на реальные условия, ситуации хронической неуспешно-

сти, излишней заорганизованности жизни, симбиотических отношениях ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от воображаемых трудностей, вследствие чего, когда он остается без матери, он резко теряется и становится пассивным, неуверенным и тревожным (Е.Б. Новикова [5]).

**Формы проявления** отрицательных эмоциональных переживаний не всегда одинаковы: ощущение страха сопряжено с ужасом, оцепенением, плачем, смущением, застенчивостью, покраснением, побледнением, ощущением «сосет под ложечкой», суетливостью, ухудшением сна, энурезом [3]. Формами тревоги являются ритуальные магические действия, чрезмерное фантазирование, тормозные реакции – уйти в болезнь (Б.И. Кочубей, Е.Б. Новикова [5]), открытая форма, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию, косвенная, проявляющаяся через специфические способы поведения (прямое выражение агрессии, сочетающееся с выражением тревоги и т.д.). Агрессия трансформируется в ссоры, угрозы, проклятья, нападения, физические расправы, злобные шутки (Е.А. Гаспарова [1]).

Одной из **причин** вызывающих отрицательные эмоциональные состояния у дошкольников может быть просмотр телепередач с элементами насилия (экспериментально доказано, что **каждые пятнадцать минут** зритель российского телевидения видит на экране **один акт насилия**) из-за низкого уровня развития **культуры телевосприятия** (экранная культура, аудиовизуальная культура), которая подразумевает культуру телезрителя, умеющего оценивать нравственное содержание телепередач, самостоятельно выбирать нужную ему экранную информацию и разумно ею пользоваться (Е.А. Захарова [4]); воспринимать ее, осмысливать и эстетически оценивать; развитие знаний о прошлом и настоящем экранных искусств (Ю.Н. Усов [8]).

Если причины, формы проявления и природа агрессии, тревожности, страхов рассмотрены в научной литературе достаточно полно, то соотношения уровней культуры телевосприятия и уровней данных отрицательных эмоциональных состояний у дошкольников изучены недостаточно.

Продолжая данный цикл исследований, мы попытались восполнить этот пробел и выявить соотношение уровней отрицательных эмоцио-

нальных состояний и уровней культуры телевосприятия у дошкольников.

Испытуемыми выступили 100 детей пяти – семи лет из Прогимназии №17 г. Шадринска и их родители. В исследовании использовались рисуночная методика «Несуществующее животное», проективная методика «Автопортрет», анализ продуктов детской деятельности (рисунок «страшного фильма»), рисуночная методика «Моя семья», методика «Страхи» А.И. Захарова, проективная методика «Что страшное снится, чего боишься днем», тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), беседа с детьми, интервьюирование родителей.

В ходе исследования было выявлено, что 31% испытуемых имеют высокий, 37% детей – средний и 32% дошкольников – низкий уровни **тревожности**; 58% исследуемых показали высокий, 30% испытуемых – средний, 12% детей – низкий уровни **чувства страха**; 37% дошкольников продемонстрировали высокий, 46% исследуемых – средний, 17% испытуемых – низкий уровни **агрессии**, 1% детей обнаружили высокий уровень, 59% испытуемых выявили средний уровень 41% исследуемых – низкий уровень **культуры телевосприятия**. Сравнение показателей культуры телевосприятия и отрицательных эмоциональных состояний свидетельствует о том, что между показателями среднего уровня культуры телевосприятия и высокими уровнями чувства страха ( $\varphi = -0,51$  при  $p \leq 0,01$ ), агрессии ( $\varphi = -0,57$  при  $p \leq 0,01$ ) и тревожности ( $\varphi = -0,62$  при  $p \leq 0,01$ ) существуют тесные значимые обратные корреляционные связи, что означает, что **чем выше уровень культуры телевосприятия, тем ниже уровни отрицательных эмоциональных состояний**.

Кроме уровней отрицательных эмоциональных состояний и уровней культуры телевосприятия мы также соотнесли их с детерминирующими **факторами**.

В ходе исследования выяснилось, что уровни агрессии, тревожности и чувства страха и культуры телевосприятия в определенной степени обуславливают: **продолжительность и частота просмотра** дошкольниками **телепередач** (более 50% дошкольников уделяют просмотру телепередач от 4 до 6 и более часов в сутки ежедневно) В ходе исследования выяснилось, что 90% испытуемых смотрит телепередачи, среди которых много фильмов со сценами насилия, от 2 до 4 часов и от 4 до 6 и более часов в сутки, из них по **81%** детей

**имеет высокий и средний уровни чувства страха и агрессии, 63% дошкольников – высокие и средние уровни тревожности**. Расчет коэффициента корреляции между продолжительностью просмотра и уровнем чувства страха ( $\varphi = 0,64$  (при  $p \leq 0,01$ ), агрессии ( $\varphi = 0,72$  (при  $p \leq 0,01$ ) и тревожности ( $\varphi = 0,57$  (при  $p \leq 0,01$ )) свидетельствует о наличии тесных значимых связей (коэффициент корреляции К. Пирсона), и это означает, что **чем больше времени ребенок смотрит телепередачи с элементами насилия тем выше у него уровни чувства страха, агрессии и тревожности**.

Сравнение показателей культуры телевосприятия и показателей продолжительности просмотра телепередач в течение суток позволило обнаружить тесную, обратную, значимую связь  $\varphi = -0,55$  (при  $p \leq 0,01$ ), и это означает, что **чем дольше ребенок смотрит телепередачи с элементами насилия тем ниже у него культура телевосприятия**.

**Индифферентное отношение родителей к просмотру их детьми телепередач с элементами насилия** (14% родителей относится к просмотру детьми сцен насилия индифферентно, 16% родителей – положительно; большинство родителей (65%) отрицательно относится к просмотру детьми телепередач с элементами насилия, но не предотвращают его; только 5% родителей ограничивают время просмотра детьми телепередач); Расчет коэффициента корреляции между положительным, безразличным и пассивным отношением родителей к просмотру их детьми телепередач с элементами насилия и уровнями чувства страха ( $\varphi = 0,62$  (при  $p \leq 0,01$ ) и уровнями агрессии ( $\varphi = 0,52$  (при  $p \leq 0,01$ )) обнаружил значимые тесные корреляционные связи. Между отношением родителей к длительности и просмотру их детьми телепередач с элементами насилия и уровнем тревожности ( $\varphi = 0,33$  (при  $p \leq 0,01$ )) была зафиксирована умеренная положительная корреляционная связь. Это означает, что **отношение родителей к просмотру детьми телепередач с элементами насилия оказывает существенное влияние на повышение у них уровня отрицательных эмоциональных состояний**.

Следует отметить, что между показателями культуры телевосприятия и показателями отношения родителей обнаружена тесная, значимая, обратная корреляционная связь  $\varphi = -0,64$  (при  $p \leq 0,01$ ), и это означает, что **если родители относятся к просмотру их детьми телепередач с элементами насилия положительно или безразлич-**

но, то у последних будет преобладать низкий уровень культуры телевосприятия.

**Половозрастные различия** (показатели высокого уровня агрессии (24%) и низкого уровня культуры телевосприятия (26%) преобладают у мальчиков на 11%; показатели высокого уровня агрессии (24%) и тревожности (19%) доминирует в подготовительной к школе группе на 11% и 7% соответственно, а показатели низкого уровня культуры телевосприятия (23%) – в старшей группе детского сада на 5%; показатели высокого уровня чувства страха во всех группах совпадают (29%).

**Тип диспозиции** (у агрессивных испытуемых преобладает активный тип диспозиции (54%), у детей с высокими уровнями тревожности и чувства страха – эмоциональный (44%) и неадекватный тип диспозиции (2%). При расчете коэффициента корреляции между активным и эмоциональным типом диспозиции и уровнем чувства страха ( $\varphi = -0,52$  (при  $p \leq 0,01$ ), и тревожности ( $\varphi = -0,90$  (при  $p \leq 0,01$ )) обнаружилось значимые тесные обратные корреляционные связи, и это означает, что **чем больше у ребенка преобладает активный тип диспозиции, тем ниже у него уровни чувства страха и тревожности**. Было установлено, что между показателями активного типа диспозиции и уровнями агрессии ( $\varphi = 0,41$  (при  $p \leq 0,01$ )) имеется положительная умеренная значимая корреляция, что позволяет предположить, что, если у ребенка преобладает активный тип диспозиции, то это может способствовать повышению у него уровня агрессии. Оказалось, что связь между уровнем культуры телевосприятия и типом диспозиции отсутствует.

На основе проведенного исследования соотношения уровней отрицательных эмоциональных состояний и показателей культуры телевосприятия мы пришли к следующим **выводам**:

1. Между уровнями культуры телевосприятия и уровнями отрицательных эмоциональных состояний существует обратная корреляционная

связь: чем выше уровень культуры телевосприятия, тем ниже уровни отрицательных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста.

2. Обнаруженные нами такие факторы, как длительность и частота просмотра телепередач, тип диспозиции дошкольников, пол и возраст испытуемых и индифферентное отношение родителей к просмотру их детьми телепередач с элементами насилия, оказывают существенное влияние на повышение уровней агрессии, чувства страха и тревожности, возникающих из-за просмотра телепередач с элементами насилия и на развитие культуры телевосприятия.

#### Биографический список

1. Гаспарова Е.И. Страхи у дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1991. – №4. – С. 75–80.
2. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982.
3. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. 3-е изд., испр. – СПб., 1997.
4. Захарова Е.А. Развивающий экран // Искусство в жизни детей: Опыт худож. занятий с младшими школьниками: Кн. для учителя: Из опыта работы / А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. – М., 1991.
5. Кочубей Б., Новикова Е. Как «лечить» тревожность? // Семья и школа. – 1988. – №12. – С. 19–22.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – М., 1998.
7. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Актуальные методы в работе школьного психолога. – М., 1990.
8. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. – 2005. – №6. – С. 73–74.
9. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1989.
10. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 2006.



## ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ПОДБОРЕ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА

*Признавая важность замещающей семьи в становлении приемного ребенка, необходимо учитывать проблемы с которыми они сталкиваются, оказавшись в новых для себя условиях воспитания. Пол ребенка является одним из приоритетных требований замещающих родителей. При подборе ребенка и подготовке родителей следует обращать внимание не только на их мотивацию, но и на опыт в воспитании ребенка конкретного пола.*

**Ключевые слова:** замещающая семья, гендерные предпочтения, технологии работы с замещающей семьей.

Современная ситуация развития российского социума наряду с позитивными демократическими изменениями в обществе и государстве характеризуется обострением социальных проблем: снижением благосостояния значительной части населения, ростом безработицы, ослаблением защищенности семьи и детей со стороны государства, снижением ее социализирующей, воспитательной функции. Наличие данных тенденций обуславливает негативную динамику роста числа неблагополучных семей и возрастания количества социальных сирот.

В настоящее время из 800 тысяч детей-сирот, находящихся на попечении государства, 96% – это дети оказавшиеся без попечения при живых родителей. Анализ зарубежного и отечественного исторического опыта социальной помощи детям, оставшимся без попечения родителей, показывает, что наибольшую эффективность дает воспитание в приемной семье, поскольку ему присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, возможность обеспечения безопасности, защищенности ребенка. Следовательно, семейные формы жизнеустройства детей данной категории становятся серьезной альтернативой институциональным формам воспитания.

Институт семьи, выполняя социальные функции обеспечения биологической непрерывности общества, первичной социализации личности, кроме того, создает комфортные условия для общего развития индивида. С учетом выше сказанного, принятому в семью ребенку предоставляется возможность восполнить недостаток эмоциональной, сенсорной, социальной информации, как один из путей ликвидации его отставания. Поэтому любая замещающая семья призвана решать комплекс задач:

1. Ослабление и снятие «стресса нового образа» жизни.

2. Создание благоприятных условий, способствующих развитию личности в рамках возрастной нормы.

3. Приобщение ребенка к культурным и духовно-нравственным ценностям как основе формирования личности и подготовки ее к будущей самостоятельной деятельности.

4. Налаживание индивидуального общения с приемным ребенком как основание для всей последующей коррекционно-педагогической работы.

Замещающая семья – это форма семейного устройства ребенка, который утратил связи с биологической семьей, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации [1, с. 57–62].

В настоящее время можно выделить следующие сложившиеся типы замещающих семей:

1. Семья усыновителей – наиболее перспективная и эффективная, так как именно здесь ребенок получает статус родного ребенка со всеми вытекающими правами и обязанностями в отношении себя и своих приемных родителей.

2. Семьи опекунов/попечителей в связи с тем, что, как правило, при данной форме семейного жизнеустройства нуждающегося в защите ребенка предпочтение отдается кровным родственникам, что в свою очередь, способствует сохранению родственных связей.

3. Приемная семья – форма жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора об их передаче на воспитание в семью, между органами опеки и попечительства и приемными родителями на определен-

ный срок. При этом, ребенок не получает статус родного, со всеми вытекающими последствиями как для него, так и для приемных родителей.

Как показывает многолетний опыт взаимодействия с претендентами на роль замещающего родителя, будущие родители предъявляют ряд пожеланий при подборе ими приемного ребенка. К ним можно отнести: возраст ребенка, его внешние данные (при усыновлении это внешняя похожесть на одного из замещающих родителей); половая принадлежность.

В данном случае, мы вслед за И.С. Клециной (1998) под гендерными предпочтениями понимаем отражение желаемой половой идентичности [4, с. 21].

Следовательно, пол ребенка является одним из приоритетных требований замещающих родителей.

Наше исследование показало, что наиболее востребованными являются дети раннего младшего возраста и женского пола. Так, например, среди 143 претендентов, обратившихся в Специализированный дом ребенка г. Костромы в 2007 году 96 из них, как при первичной беседе, так и в последующем сохранили свое желание принять на воспитание девочку в возрасте от полугода до трех лет. В тоже время, 43 претендента были согласны принять в свою семью и второго ребенка – мальчика, но при условии, что их требования в отношении девочки будут полностью сохранены.

Такая же тенденция гендерных предпочтений сохранялась и в 2008 году: из 151 претендента 102 – изъявили желание воспитать в замещающей семье ребенка женского пола.

Анализ данной проблемы позволил нам выявить следующее: усыновители, как правило, более требовательны в своем желании удочерения на всех этапах взаимодействия со специалистами.

Наиболее распространенным аргументом в пользу удочерения у женщин-претенденток на роль матери-усыновительницы оказался более высокий уровень послушания у девочек, чем у мальчиков – 42%; меньшая их конфликтность по сравнению с мальчиками – 34%; более ласковые – 23%, будущие помощницы – 37%.

В качестве объяснения выбора мужчинами-усыновителями будущих дочерей приводились следующие: их более высокая исполнительность – 46%, более высокий уровень одаренности – 34% и менее шумливы – 21%.

В тоже время, нами выявлено некоторые отличия в гендерных предпочтениях претендентов

на роль создания приемной семьи и усыновления/удочерения.

Так, например, из 264 претендентов на роль приемного родителя, обратившихся в региональный Банк данных для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей г. Костромы, 195 – первично изъявили желание принять в свою семью ребенка того же пола, что и их кровный, аргументируя свой выбор наличием гендерного опыта воспитания, с одной стороны, как залог успешности в становлении и развитии приемного ребенка идентичного пола, с другой – использование возможности исправления ошибок воспитания, допущенных со своим сыном или дочерью.

В тоже время, 101 претендент объясняли свой выбор наличием у них подсобного хозяйства и востребованностью в помощниках, с одной стороны, и желанием приучить детей к труду, с другой; 68 человек выразили желание воспитывать детей противоположного пола по отношению к родному ребенку (особенно это характерно в ситуации наличия кровных детей – мальчиков), аргументируя выбор потребностью иметь дочь, но в силу возраста не желанием или отсутствием возможности родить собственного.

Признавая важность замещающей семьи в становлении приемного ребенка, необходимо учитывать проблемы и сложности, с которыми сталкиваются такие семьи, оказавшись в новых для себя условиях воспитания. В частности, как показывает анализ отечественного опыта, не всегда замещающим родителям удастся решить естественно возникающие в этом случае затруднения, связанные с воспитанием приемных детей.

Наш опыт работы с такими семьями убеждает в том, что причины отказа от ребенка в большинстве случаев вызваны некомпетентностью замещающих родителей, которая выражается в:

- непонимание гендерных особенностей воспитания и развития детей в целом;
- неумение обратиться за своевременной квалифицированной помощью;
- незнание особенностей здоровья и психического развития ребенка-сироты на данном возрастном этапе;
- отсутствие учета последствий, связанных с изменениями образа жизни приемной семьи;
- неготовности членов семьи по-новому выстраивать коммуникации в изменившейся жизненной ситуации и т.д.

– незнание методов коррекционной работы формирования половой идентификации [1, с. 46–51].

Как показало наше исследование, наибольший процент среди возвращенных детей в государственное учреждение из замещающих семей выпадает на девочек подросткового возраста (61%).

Как правило, среди основных причин можно выделить:

1. Неоправдание ожиданий в отношении приемного ребенка. Так, например, семья П., воспитав кровных троих мальчиков, приняла в свою семью девочку 5 лет. Взрослые рассчитывали, что приемная дочь станет для них хорошей помощницей, в будущем будет отлично учиться, а с родителями – ласковой и нежной. Однако, через полгода совместной жизни, замещающие родители, резко изменили отношение к девочке и изъявили желание вернуть ребенка в государственное учреждение, аргументируя свое решение тем, что ее поведение, предпочтение игр, выбор одежды более характерен для мальчиков, чем для девочек. Попытки заменить игры в машинки на куклы, а брюки на платья – заканчивались ссорами.

2. Недостойное поведение девочки-подростка, которое выражается в курении, поздних возвращениях или не ночевках дома, общении с «подозрительными компаниями» более старших друзей.

Анализ возвратов ребенка в государственное учреждение приводит к мысли, что нужен тщательный отбор претендентов и кропотливая работа с каждым из них.

При подборе ребенка и подготовке родителей следует обращать внимание не только на их мотивацию, но и на опыт или его отсутствие в воспитании ребенка конкретного пола в семье.

Содержание обучения замещающих родителей-воспитателей должно включать компоненты подготовки как информационно-образовательного, практического, так и коррекционного характера.

Подготовка будущих замещающих родителей осуществляется через индивидуальные, групповые и коллективные формы обучения. К ним можно отнести: лекции, консультации, семинары-практикумы, тренинги.

В их подготовку должны быть включены такие темы семинаров, как: «Основные задачи воспитания», «Гендерные ожидания», «Мальчики и девочки – такие разные», «Гендерные особенности девочек и мальчиков», «Роль родителей в гендерном воспитании детей», «Трудности подросткового возраста», «Ошибки воспитания»;

темы консультаций: «Половые различия детей и их воспитание», Особенности психики девочек», «Особенности психики мальчиков», «Мать – пример для дочери», «Роль отца в воспитании дочери», «Дочь – школьница», «Первые уроки взрослой жизни – в семье», «Отец и мать – пример для сына», «Как отвлечь от дурного влияния», «Поиски идеала». Консультирование – предполагает привлечение к работе, как с кандидатами на роль замещающих родителей, так и уже состоявшимися родителями, специалистов разного профиля: психолога, социального педагога, специалиста по социальной работе, психотерапевта, при необходимости – специалиста более узкой направленности [3, с. 92–103].

Как показал опыт работы с родителями данной категории, наиболее эффективными являются тренинговые занятия, так как здесь замещающие родители имеют возможность под руководством специалиста самостоятельно найти пути выхода из сложной ситуации, принять решение, что предотвращает опасность роста вторичного социального сиротства.

В работе с замещающим семьями хорошо зарекомендовали следующие методики:

А. *Методики управления случаем (casework)*. Работа с индивидуальным случаем является одним из основных методов, в котором множество ее различных концепций и подходов направляются на помощь в решении психологических, межличностных, социальных, экономических и других проблем путем установления непосредственного прямого взаимодействия между специалистом и ребенком. От групповой работы и работы в сообществе работу со случаем отличает то, что в качестве объекта воздействия выступает конкретный человек, группа или семья, поэтому она приобретает характер работы с конкретной проблемой.

Информация, полученная в результате наблюдения за ребенком, изучения его работ, результаты проведения стандартизированных тестов позволяет вводить обучающие ситуации. Все это дает возможность составить портрет ребенка и семьи в целях исключения дискриминации в последующей работе и стимулирования ребенка к развитию и обучению при позитивном родительском участии.

Помимо получения фактической информации, процесс оценки ситуации, их анализ, состоящий из 5 стадий:

1) анализ ситуации, который предполагает описание проблемы, требующей вмешательства;

2) анализ возможностей участия соответствующих специалистов в ее разрешении. Анализ возможностей участия соответствующих специалистов – более детальное рассмотрение людей, групп, организаций, которые могут повлиять на проблемную ситуацию или на ее возможное решение;

3) анализ проблемы и задач, предусматривающий обмен мнениями, определение и уточнение основной или «центральной» сложности, которую необходимо преодолеть;

4) анализ альтернатив, который, как правило, позволяет выделить несколько возможных стратегических направлений деятельности, которые предполагают решение каждой подпроблемы и основной проблемы;

5) планирование деятельности. Здесь учитывается конкретное состояние ребенка, «управление случаем» начинается с кризисного вмешательства. Ребенку и его семье оказывается поддержка с целью сосредоточения на факторах, которые оказывают влияние на текущую ситуацию.

Б. *Технология «Мазартика»*. Это не имеющее аналогов психо-педагогическое реабилитационное средство, особенно для детей данной категории, представляющее собой синтез игровой терапии, арттерапии и психоанализа. Например, при работе по данной технологии из серии «Космос», ребенку предлагается на рабочем поле с изображением космической тематики с помощью различных фигур разного цвета составить картину на вольную или заданную тему. По окон-

чанию выполнению задания ребенок рассказывает, как называется его работа, что именно он хотел изобразить, прошлое, настоящее или будущее. В процессе занятия социальный педагог или педагог-психолог может задавать уточняющие вопросы ребенку. Таким образом, специалист может диагностировать и прогнозировать состояние ребенка и наметить пути реабилитационно-коррекционной работы. Ребенок же проговаривая ситуацию из воображаемой или реальной жизни снимает напряжение и страхи.

В. *Имитация ситуаций* (детям задается определенная ситуация, в которой они получают опыт действия с учетом той или иной ситуации). Например, как отправить почтовый перевод, посетить врача, произвести экономические расчеты хозяйственно-бытовой деятельности и т.п.

Таким образом, гендерные предпочтения замещающих родителей требует особого внимания при их подготовке и дальнейшем сопровождении.

#### Библиографический список

1. Басова В.М., Захарова Ж.А. Формирование социально-педагогической компетентности приемных родителей (усыновителей). – Кострома: Авантитул, 2003. – 136 с.
2. Быкова М.В. Новый подход к проблеме гендерных детско-родительских отношений. – М.: Полиграф сервис, 2006. – 116 с.
3. Захарова Ж.А., Осипова И.И. Замещающая семья. – М.: Полиграф сервис, 2005. – 112 с.
4. Жуева Е.Е. Гендерный анализ социокультурной депривации детей-сирот. – СПб: Речь, 2004. – 281 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ-ЮВЕНОЛОГОВ ВО ФРАНЦИИ И РОССИИ

*В статье говорится о психолого-педагогической структуре системы ювенальной юстиции во Франции – воспитательной службе правовой защиты молодежи, задачах ее деятельности по реадaptации подростков «группы риска» и несовершеннолетних правонарушителей. Рассматривается программа подготовки во Франции воспитателей для работы с социально неблагополучной молодежью. Приводится опыт внедрения элементов данной деятельности в регионах России. В заключении делается вывод об актуальности французского опыта подготовки (повышении квалификации) специалистов – ювенологов и возможности его использования в России.*

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность воспитательной службы ювенальной юстиции во Франции.

В настоящее время в Российской Федерации проблема предупреждения подростковой преступности рассматривается с учетом несовершеннолетних как особой группы населения, нуждающейся в повышенной защите. Приоритетным аспектом при этом является социальная профилактика вовлечения в процесс защиты прав детей общественных организаций и объединений. Принятый 24 июля 1998 г. федеральный закон № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» определяет категорию детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Это дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды, дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях, в том числе отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, проживающие в малоимущих семьях; дети, жизнедеятельность которых нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Ребенку в трудной жизненной ситуации необходимо гарантировать реальное право на достойную форму существования в здоровой социальной среде, на защиту его интересов, оказание реальной психолого-педагогической помощи (С.М., Годник, А.В. Хлоповских, В.Д. Ермакова и др.) [4, с. 67]. Этот факт подтверждается международными документами (Конвенция о правах ребенка, Пекинские правила, Руководящие принципы, принятые в Эр-Рияде 1990 г.), где содержатся положения, касающиеся проблем реагирования государства на правонарушение несовершенно-

летнего в виде наказания или иных воспитательных мер воздействия. Необходимость создания достойных условий жизни и воспитания молодежи рассматривается в данных документах как важнейшее средство ранней превенции преступности несовершеннолетних. [1, с. 57].

Необходимость подготовки в России специалистов, владеющих особой психолого-педагогической теорией, навыками и опытом работы с социально неблагополучными несовершеннолетними, очевидна. По нашему мнению, персонал специалистов-ювенологов был бы востребован в центрах временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, центрах социальной защиты и реабилитации молодежи (Федеральный закон от 07.07.2003 № 111-ФЗ и приказ МВД РФ № 215 от 02.04.2004 г.).

В настоящее время в российских регионах в порядке эксперимента отрабатывается внедрение элементов воспитательной службы при судах с учетом опыта зарубежных стран, в частности Франции.

Заметим, что Франция – одна из немногих стран Европы, где на государственном уровне создана воспитательная служба в системе ювенальной юстиции, относящаяся к Управлению правовой защиты молодежи – PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse) [9, p. 9]. Следуя дословному переводу, специалисты данной структуры называются воспитателями «судебной защиты молодежи» (*Educateurs de la Protection Judiciaire de Jeunesse*) в системе ювенальной юстиции. В нашей работе мы называем этих специалистов «воспитателями правовой защиты молодежи» – воспитателями ПЗМ.

Функционирование воспитательной службы ПЗМ в системе ювенальной юстиции во Фран-

ции (Service des Educateurs de la Protection Judiciaire de Jeunesse) регулируется Законом № 45-174 от 2 февраля 1945 г. о правонарушениях несовершеннолетних. В соответствии с этим законом задачами данной воспитательной службы во Франции являются: восстановление социальных связей подростков; борьба против детской преступности; эффективная защита несовершеннолетних, находящихся в группе риска; их социальное сопровождение для успешной ресоциализации [8, р. 11].

Персонал учреждений воспитательной службы системы ювенальной юстиции во Франции состоит из воспитателей, психологов, мастеров производственного обучения, помогающих молодым людям определиться с выбором профессии, технических работников. Таким образом, можно констатировать, что данная воспитательная служба во Франции – это психолого-педагогическая структура.

Французские воспитатели ПЗМ работают в различных государственных структурах. Прежде всего, существует *воспитательная служба при судах (Service d'educateur judiciaire)*. Воспитатели именно этой службы занимаются изучением проблем несовершеннолетнего, осуществляют работу по определению воспитательных ориентиров и предлагают меры альтернативные лишению свободы.

Педагоги-воспитатели работают в *центрах воспитательной работы* (общезитие), принимающих несовершеннолетних, совершивших правонарушения или находящихся в опасности, которые не могут находиться в семье по решению суда. Командой воспитателей разрабатывается индивидуальная программа, направленная на воспитание и развитие ребенка, разрабатываются необходимые для него занятия [6, р. 17]. Персонал *дневных центров* занимается обучением несовершеннолетних и их профессиональной подготовкой, сотрудничает с учебными заведениями, психологами и социальными работниками.

Обучение персонала воспитательной службы системы ювенальной юстиции во Франции осуществляется в Национальном Центре подготовки (*Centre National de Formation et d'Etudes*) и продолжается два года. Теоретическая подготовка, включающая 1500 часов, содержит педагогические, гуманитарные, социальные и правовые дисциплины [7, р. 38].

Целью обучения воспитателей является соответствующая подготовка для выполнения воспитательной работы с неблагополучными детьми и подростками, а также с их семьями. В процессе обучения формируются профессиональные компетенции, которые совершенствуются в ходе профессиональной педагогической практики в службах правовой защиты молодежи департаментов (регионов).

Программа обучения воспитателей ПЗМ включает пять основных направлений:

1. Педагогическое сопровождение несовершеннолетних в системе ювенальной юстиции.
2. Подросток, семья, социальное окружение.
3. Профессия воспитателя ПЗМ в системе ювенальной юстиции: история, задачи, учреждения правовой защиты молодежи.
4. Методика воспитательной работы с трудными подростками.
5. Методика профессиональной деятельности воспитателей ПЗМ.

Анализ процесса подготовки воспитателей для системы ювенальной юстиции во Франции (Formation initiale des éducateurs PJJ) показал, что основными тенденциями образования специалистов данного профиля являются: *модернизация образовательных программ* в соответствии с современными общеевропейскими стандартами, *непрерывность, интегративность*, формирование содержания программ на основе *концепций профессионализма*.

*Модернизация* образовательных программ подготовки воспитателей ювенальной юстиции во Франции реализовалась по общеевропейским стандартам в *модульной организации учебного процесса* (organisation modulaire) – образовательные единицы, входящие в состав учебных блоков, позволяет обеспечивать целостность содержания учебного материала, способности к аналитической и синтезирующей деятельности у студентов, облегчает проведение текущего контроля и итоговой аттестации.

*Непрерывность* профессиональной подготовки воспитателей-ювенологов характеризуется четырьмя уровнями, включающими в себя последовательные этапы профессионального образования:

1. Базовое образование – ВАС + 2.
2. Средне-специальное образование – обучение в Национальном Центре подготовки воспитателей ювенальной юстиции (CNFE) с получением государственного диплома, соответствующего степени лицензиата – *Licence*.

3. Высшее профессиональное образование – обучение в Университете. Эта ступень профессионального образования – *Maitrise*.

4. Послевузовское профессиональное образование – повышение квалификации и переподготовка.

*Интегративность* предполагает внедрение знаний теоретических дисциплин практическую деятельность, поскольку ведущей тенденцией профессиональной подготовки персонала воспитательной службы системы ювенальной юстиции во Франции является соединение теории и практики, что преследует цель достижения синтеза высокого профессионального развития и формирования практических навыков специалистов. Эта тенденция характеризуется принципом чередования теоретического и практического обучения (*alternance*).

На основании исследования статистических данных Управления воспитательной службой, был сделан вывод, что принципами реформирования подготовки персонала воспитательной службы системы ювенальной юстиции во Франции стали: принцип профессионального развития и совершенствования в течение жизни; диверсификация правил набора персонала и валидности педагогического стажа работы до поступления в Центр подготовки; современные общеевропейские стандарты профессионального образования – система LMD, признание дипломов; модернизация процесса подготовки и государственных реформы.

Однако, анализ учебных программ обучения воспитателей-ювенологов во Франции позволяет сделать вывод, что данная подготовка отличается прагматичностью и довольно узким профессионализмом специалистов в ущерб общегуманитарной подготовки (Р. Molimard).

Организация обучения персонала воспитательной службы системы ювенальной юстиции отвечает специфике данного сектора Франции, поскольку выполняет заказ общества по подготовке специалистов, востребованных на рынке труда. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что накопленный организационный, методический и содержательный опыт данной подготовки дает основание использовать его в образовательной практике зарубежных стран, в том числе в условиях реформирования системы образования России.

Профессия воспитателя относится к разряду помогающих профессий. Но именно эти специа-

листы, чаще всего, подвержены синдрому эмоционального сгорания. Поэтому необходимо тщательно и серьезно относиться к подбору кадров, их специализации, утвердить положение и статус, права и полномочия, ведомственную подчиненность, достойную оплату труда, систему постоянного повышения квалификации, а также систему профилактики профессионального сгорания.

Рассматривая данную проблему в региональном контексте, следует подчеркнуть, что в Тульской области число детей, нуждающихся в социальной поддержке, официально насчитывает более 6 тысяч человек. Этих детей потенциально следует отнести к «группе риска». От того, какую жизненную позицию изберут эти дети: вырастут они законопослушными гражданами или пополнят ряды криминальной среды, зависит от взрослых, и особенно от тех, кто в силу своих служебных обязанностей призван осуществлять защиту прав и законных интересов несовершеннолетних, оказавшихся в экстремальных условиях.

Реализация Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» на практике показала недостаток педагогической и правовой подготовки специалистов, работающих в системе органов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. К сожалению, закон не решил в полной мере проблемы ведомственной разобщенности государственных органов, занимающихся вопросами защиты прав ребенка. Один из способов разрешения данной проблемы видится в едином подходе к профессиональной подготовке специалистов, призванных работать в учреждениях системы профилактики.

Выполнение обязанностей по работе с детьми, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях, требует высокопрофессионального подхода. Попытки разрешить эту проблему на законодательном уровне предпринимаются. Об этом идет речь в проекте Федерального закона «Основы законодательства о ювенальной юстиции Российской Федерации»:

«Руководители министерств и ведомств, учреждений и организаций, иные должностные лица и специалисты, граждане, связанные с деятельностью системы ювенальной юстиции, обязаны иметь *необходимую профессиональную подготовку в объеме* высшего или среднего специального образования в области ювенальной юстиции, которая учитывается при их назначении на

должность, а также при прохождении аттестации и переаттестации. Лица, не имеющие необходимой подготовки либо не прошедшие переаттестацию по должности, связанной с деятельностью по защите прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних, не допускаются к выполнению работы, требующей соответствующих знаний, квалификации и практического опыта».

По данным Комитета Тульской области по молодежной политике другим аспектом рассматриваемой проблемы остаются асоциальные явления в молодежной среде Тульского региона, такие как наркомания, алкоголизм, молодежная преступность, которая вызывает наибольшее беспокойство в контексте угрозы социальной безопасности.

В Тульской области роль координатора деятельности субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в пределах своей компетенции выполняют комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. В настоящее время систему комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав в регионе составляют областная, 26 муниципальных и 5 районных комиссий. Также важное место в системе профилактики занимает сеть учреждений социального обслуживания семьи и детей, которая насчитывает 18 специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, территориальный центр социальной помощи семье и детям и 5 детских отделений в составе комплексных центров социального обслуживания населения более чем на 600 мест.

В отчете Комитета Тульской области по молодежной политике за 2007 г. подчеркнуто, что «несовершеннолетними нарушителями должны в первую очередь заниматься специализированные воспитательные службы юстиции, а не органы милиции, как это определено соответствующими нормативными актами сегодня. Система ювенальной юстиции должна функционировать в тесном взаимодействии со специализированными органами и учреждениями образования, социальной защиты населения, здравоохранения и др. Такой подход позволит в перспективе сформировать систему ювенальной юстиции как самостоятельную и реальную часть государственного комплекса общественных правозащитных институтов для детей, подростков и молодежи. Необходимо решить кадровые вопросы, обеспечивающие подбор, подготовку и переподготовку

специалистов, способных квалифицированно осуществлять задачи противодействия и профилактики асоциальных явлений среди молодежи.

Все вышесказанное подтверждает необходимость разработки и внедрение программы подготовки специалистов-ювенологов в российских вузах. Эта проблема подтверждает возможность заимствования французского опыта подготовки воспитателей-ювенологов в рамках дополнительной специализации для студентов-юристов и студентов-педагогов.

В последние годы в российских регионах в порядке эксперимента отрабатывается внедрение элементов воспитательной службы при судах и программы подготовки педагогов – воспитателей данной структуры с учетом опыта зарубежных стран, в частности Франции.

Так, например, проекты Развития ООН (ПРООН) были реализованы в г. Ростове на Дону и Саратовской области с целью ознакомления работников суда и педагогического персонала учреждений системы профилактики правонарушений с методикой ресоциализации детей и подростков «группы риска», с применением не репрессивных мер, а восстановительного правосудия, широко используемого во Франции.

За период работы проекта ПРООН на территории Саратовской области с 10.09.2001 г. по 31.12.2003 г. педагогами-воспитателями при шести районных судах г. Саратова, г. Энгельса и Энгельского района было изучено 216 уголовных дел в отношении 297 несовершеннолетних правонарушителей [5, с. 57]. Основную массу правонарушителей составляли юноши – 272 человек от 14 лет до 18 лет. Наиболее сложной для реабилитационной работы была категория ранее судимых – 13,8% от общего числа несовершеннолетних, с которыми работали педагоги-воспитатели. В ходе работы проекта выявлено, что на территории Саратовской области нет учреждений психолого-педагогической направленности, которые работали бы с несовершеннолетними правонарушителями. Недостаток организаций и учреждений по работе с несовершеннолетними правонарушителями не способствует возвращению ребенка к нормальной среде обитания и его развития в дальнейшем как полноценной личности.

По мнению Л.Е. Федкулиной, воспитателя при Энгельсском городском суде Саратовской области, реализация данного проекта показала, что создание психолого-педагогической структуры для



работы с данной категорией подростков, является актуальным и неоспоримым фактом [5, с. 13].

Очевидно, что персоналу воспитателей-ювенологов необходима особая специальная подготовка: знание подростковой психологии и физиологии, основ психодиагностики, семейной психотерапии.

Воспитатель системы ювеноальной юстиции является: защитником, т.к. борется и защищает права подростков, нуждающихся в помощи, отсюда необходимы знания юриспруденции; перwokлассным коммуникатором, умеющим наладить доверительное отношение с подростком, его ближайшим окружением; координатором; посредником между несовершеннолетним и его социумом. Из всего вышесказанного следует, что определяющим качеством такого специалиста является полипрофессионализм.

Актуальность подготовки и востребованность специалистов-ювенологов на рынке труда в России подтверждается работами ученых-педагогов, исследующих проблему реадaptации трудных подростков в современном российском обществе: О.А. Селивановой, П.А. Кашенко, Д.И. Фельдштейна, С.А. Беличевой, В.И. Генецинского и ряда других.

Из анализа работ российских педагогов и правоведов следует, что использование опыта французской воспитательной службы ювеноальной юстиции в России довольно не редкий факт. Однако подготовка вышеназванных специалистов, а так же перспективы ее использования в России исследованы в отечественной педагогической теории и практике незначительно и фрагментарно.

Реализация Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» на практике показала недостаток *педагогической и правовой* подготовки специалистов, работающих в системе органов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Один из способов разрешения данной проблемы видится в едином подходе к профессиональной подготовке специалистов, призванных работать в учреждениях системы профилактики правонарушений несовершеннолетних.

Выполнение обязанностей по работе с детьми, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях, требует высокопрофессионального подхода, что подтверждает необходимость разработки и внедрения программы подготовки специалистов-ювенологов в российских вузах.

Другим важнейшим аспектом перспективы использования опыта подготовки педагогов-ювенологов в России является необходимость развития инновационной деятельности вуза, соответственно с требованиями международных и европейских образовательных стандартов. Поскольку мощная интеграционная реальность в образовании – Болонский процесс внес свои коррективы в структуру подготовки специалистов в Европе, Российскому высшему профессиональному образованию за последние годы удалось сформировать определенную позицию в отношении к современным европейским образовательным тенденциям. Постепенное включение российских вузов в процесс модернизации образования в соответствии с европейскими предложениями позволило России участвовать в Болонских мероприятиях, объединяя усилия всех субъектов образовательной деятельности (академического сообщества, студентов, работодателей и т.д.) на пути к достижению образовательных стандартов европейского уровня.

Данная программа-подготовка специалистов-ювенологов, даст возможность в системе российского высшего образования предложить специализированную программу с преподаванием основ ювеноальной юстиции и ювеноальной педагогики, с использованием европейской системы академических кредитов.

Предполагается включение в рамки данной программы дисциплин: основы ювеноальной юстиции в России и за рубежом; профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защита трудовых, жилищных и иных прав несовершеннолетних граждан.

Особое внимание будет уделено изучению особенностей физиологии и психологии несовершеннолетних, методике устранения конфликтных ситуаций.

Следуя положительному опыту французских коллег, широко использующих принцип *alternance*, теоретические занятия будут чередоваться с практикой в реабилитационных центрах для несовершеннолетних, где студенты научатся оказывать правовую и педагогическую помощь детям и родителям, находящимся в «социально опасном положении».

В рамках повышения квалификации и переподготовки, по нашему мнению, персонал социальных реабилитационных центров для несовершеннолетних может пройти курсы с включени-

ем модуля: «Педагогическое взаимодействие с несовершеннолетними, нуждающимися в воспитательной реабилитации».

Отрадно заметить, что необходимость подготовки профессионалов-ювенологов находит поддержку у специалистов (педагогов-воспитателей, психологов, юристов), работающих с несовершеннолетними «группы риска». По нашему мнению, эта поддержка является стимулом к более глубокому изучению проблем детей и подростков данной категории, поиску новых форм и методов их разрешения.

#### Библиографический список

1. Международные акты о правах человека. Конвенция о правах ребенка: Сб. докум. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998.
2. Международные акты о правах человека. Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних 1985 г. (Пекинские правила): Сб. докум. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998.

3. Международные акты о правах человека. Руководящие принципы ООН для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Руководящие принципы, принятые в Эр-Рияде) 1990 г.: Сб. междунар. стандартов и норм ООН в области правосудия в отношении несовершеннолетних. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998.

4. Мельникова Э.Б. Ювенальная юстиция: Учеб. пособие. – М.: Дело, 2001.

5. Становление ювенальной юстиции в России: Материалы Международной конференции. – Курск, 2002. – С. 118.

6. Bourquin J. La protection judiciaire des mineurs, XIX-ème – XX-ème siècles. Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière», 2007. – 333 p.

7. Introduction a la justice des mineurs, Patrice Saceda, Vaucresson, CNFE-PJJ, 2001.

8. Ordonnance № 45-174 du 2 février 1945 relative a l'enfance delinquante. Code penal, Dalloz, edition 2001.

9. La protection judiciaire de la jeunesse: une administration, des mineurs, des services. CNFE, 2001.

С.Н. Тимофеева

### ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ

Современный этап обучения в высшей школе характеризуется новыми подходами к внедрению физической культуры в режим учебного труда студентов, что создает необходимость разработки комплексных методик физкультурно-оздоровительной работы с учетом интересов, уровня физического развития, физической и технической подготовленности, состояния здоровья студентов.

Результаты медицинских осмотров свидетельствуют, что в последние годы наметилась устойчивая тенденция ухудшения здоровья студентов. Чтобы, как-то, поправить, создавшееся положение необходим поиск новых индивидуальных и дифференцированных средств, методов и форм организации занятий с целью освоения программного материала по физическому воспитанию в вузе [1].

Вследствие отклонений в состоянии здоровья и недостаточного уровня физической подготовленности, низкого адаптационного потенциала студенты на занятиях по физической культуре не

могут выполнить в полном объеме упражнения, предлагаемые сегодня государственной программой. Главная задача проведения занятий с такими студентами – поиск эффективных средств и методов для коррекции физического развития и укрепления здоровья.

Выделяет три уровня индивидуализации обучения: первый реализуется путем учета общих способностей учащихся на различных этапах их обучения и развития; второй осуществляется средствами дифференцированного подхода; третий – средствами индивидуального подхода.

Дифференцированный подход рассматривается как педагогический подход, учитывающий особенности отдельных групп студентов, при котором осуществляется поступательный процесс усвоения материала, приводящий к качественным и количественным изменениям уровня знаний, выработки умений и навыков, развития познавательной сферы в целом.

Необходимость применения дифференцированного подхода вытекает из того, что студенты,

имея разный уровень подготовленности, разные интересы, способности, отношение к деятельности и т.д., должны овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебной программой.

Индивидуальный подход – основной психолого-педагогический принцип, согласно которому в обучении учитывается индивидуальность каждого учащегося как проявление особенностей его психофизиологической организации в ее неповторимости, своеобразии, уникальности. Индивидуализация – основа дифференциации обучения [2].

Индивидуализация – процесс активный. В связи с этим принцип индивидуализации требует учета характера индивидуальных различий занимающихся. Эти различия многообразны. Проблема углубленной индивидуализации и специализации является одной из основополагающих в современных системах физического воспитания и спортивной тренировки. В работе [3] и других показано, что индивидуализация может быть эффективно выражена в рамках общих положений, характеризующих рациональные формы построения занятий.

В тоже время установлено, что дифференцированный и индивидуальные подходы находятся в тесном взаимодействии.

Индивидуальный подход – педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов, и др.), в значительной мере влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях [4].

Индивидуально-дифференцированный подход в учебном процессе по физическому воспитанию со студентами рассматривается сегодня как эффективное средство качественной трансформации всех сторон личности студентов, перевода их из объектов в субъекты педагогического процесса.

Индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании студентов определяется, прежде всего, как педагогический подход, при реализации которого учитываются индивидуальные особенности, как каждого студента, так и отдельных групп. При данном подходе развитие физических и психофизических показателей, формирование позитивного отношения студентов к активным занятиям физической культурой и к собственному здоровью, всем ценностям области физического воспитания осуществляются постепенно и поступательно.

Под индивидуально-дифференцированным подходом понимаем поэтапную систему педагогических отношений и действий в организации физического воспитания в вузе на основе учета индивидуальных способностей и интересов студентов с дифференциацией форм, методов и темпов прохождения учебного материала [5].

Индивидуально-дифференцированный подход предполагает активное и взаимообусловленное взаимодействие между преподавателем и студентом, в ходе которого осуществляется целенаправленное формирование и развитие у студентов профессиональных и личностных качеств.

Основным принципом дифференциации в обучении является оказание дифференцированной помощи учащимся со стороны педагогов.

С целью выявления физкультурно-образовательной активности и особенностей отношения студентов к занятиям физической культурой было проведено анкетирование испытуемых. Опрос проводился с помощью специально разработанной анкеты. Анкетированию подверглось 400 студентов (200 юношей и 200 девушек), первых курсов различных высших учебных заведений города Кирова и разных специальностей.

Учебные занятия по физической культуре проводятся согласно примерной учебной программе для вузов (2000 г.), содержание которой определяется требованиями федерального компонента к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника высшей школы по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины», утвержденным Государственным комитетом Российской Федерации по высшему образованию.

С помощью анкетных данных выяснялось отношение к своему здоровью, отношение к физической культуре и отношению к занятиям по физической культуре. В результате полученных данных можно констатировать, что 29,8% считают себя совершенно здоровыми, удовлетворительным своё здоровье считают 61,2% и плохим – 9,0%.

В результате анализа анкетных данных было установлено, что 27,6% студентов изъявили желание посещать занятия основного отделения; 37,5% – подготовительного отделения; 18,1% – специального, а 16,8% хотели бы иметь освобождение от занятий по физическому воспитанию. С каждым последующим годом учёбы интерес у студентов к занятиям физической культурой снижается.

Значительная часть вопросов анкеты была посвящена выявлению отношения студентов к занятиям физической культуры как основной форме организации физического воспитания в вузе, а так же к определенным разделам программы по физическому воспитанию.

Было выявлено, что из числа студентов основного отделения посещают занятия с удовольствием – 34,3%; а остальные только в связи с наличием контроля за посещаемостью занятий и наличием обязательного зачета – 65,7%. Главным факторам, выделенным студентами, посещающими занятия с удовольствием, следует отнести улучшение физического развития и физической подготовленности – 57,3%; повышение работоспособности и профилактики здоровья – 34,4%; удовлетворение от двигательной активности – 8,3%.

Из числа студентов основного отделения не пропускали занятия без уважительной причины – 67,5%, пропускали занятия из-за личной неорганизованности – 7,2%, отсутствия интереса к занятиям – 14,2%, из-за того, что их не устраивают организация и условия проведения занятий – 11,1%.

Существенной причиной такого отношения к занятиям является социальная среда, в которой воспитывался студент до поступления в вуз. Так, каждый 9-ый студент был полностью освобожден от физического воспитания в школе, у большинства студентов занятия в школе носили в основном игровой характер. Почти не уделялось внимания гимнастике, лыжной подготовке и плаванию, атлетической гимнастике и аэробике. Тем не менее, следует отметить, что в результате занятий физкультурой 43,6% студентов сдают нормативы легко, 34,0% – с трудом и 22,4% не могут выполнить зачетные нормативы.

Анализ полученных результатов выявил относительно высокий процент студентов, желающих в свободное время дополнительно заниматься физической культурой, юношей – 55,5% и девушек – 40,7%. Абсолютно негативное отношение выразили 14,6% юношей и 15,4% девушек, а 29,9% юношей и 33,3% девушек не имеют конкретного мнения, что свидетельствует об их недостаточной информированности и низком уровне знаний о пользе занятий физической культурой.

Анкетный опрос показал, что студенческий контингент неоднороден по возрасту (16–19 лет), полу, демографической принадлежности и опыту физкультурно-спортивной деятельности. Из поступивших в вуз 28,7% студентов отметили, что

в старших классах у них практически не было уроков физической культуры. Средства и методы отраслевой программы общеподготовительной направленности не дают тренирующего эффекта, о чем свидетельствуют результаты тестирования физической подготовленности студентов.

Уровень физической подготовленности студентов основного отделения оценивается как «ниже среднего» у юношей и «низкий» у девушек. Уровень интереса к регулярным занятиям физической культурой, спортом и современными двигательными системами остается низким. Средства и методы отраслевой программы общеподготовительной направленности для студентов основного отделения практически не обеспечивают эффективность реализации государственного образовательного стандарта, что требует необходимости разработки новых методик на основе современных технологий обучения.

Нами проводился педагогический эксперимент по выявлению трудностей (физические, технические, психологические), при освоении программного материала. В эксперименте приняло участие 120 студентов основного отделения на базе I курса, из них: в контрольной – 60 студентов (30 девушек, 30 юношей) и в экспериментальной группе – 60 студентов (30 девушек, 30 юношей).

Анализируя показатели физической подготовленности студентов I курсов на начало эксперимента, можно сделать следующие выводы: на первый курс поступают выпускники школ с показателями ниже среднего по основным физическим качествам, средние показатели отдельных видов тестирования по оценке требований учебной программы для вузов соответствуют 2–3 баллам.

Так у юношей (табл. 1), результаты в беге на 3000 м, характеризующий общую выносливость, составляет 13,73–13,85 мин ( $P>0,05$ ), у девушек (табл. 2), бег 2000 м, результаты соответственно 11,05–11,15 мин ( $P>0,05$ ).

Показатели, характеризующие скоростно-силовые качества, бег на 100 м, у юношей 13,97–14,01 сек ( $P>0,05$ ), у девушек 17,38–18,89 сек ( $P>0,05$ ).

Показатели силовой подготовленности, подтягивание на перекладине у юношей 5,8–6,2 раз, у девушек поднимание и опускание туловища из положения лежа 39,5–43 раз ( $P>0,05$ ).

На начало эксперимента были сформированы две группы студентов, методом случайной выборки [6], одинакового уровня физической

Таблица 1

## Показатели физической подготовленности студентов в контрольной и экспериментальной группах до начала эксперимента (юноши)

Показатели	ЭГ			КГ			Сравнение данных по t-критерию Стьюдента	Достоверность различий
	(n=30)			(n=30)				
	Начало эксперимента			Начало эксперимента				
	X	g	±m	X	g	±m		
Бег 100м (с)	14,01	0,24	0,04	13,97	0,40	0,07	0,5	P>0,05
Кросс 3000м (мин)	13,85	0,48	0,09	13,73	0,45	0,08	0,9	P>0,05
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	6,17	1,49	0,28	5,80	2,01	0,37	0,8	P>0,05

подготовленности, занимающихся в Вятском государственном гуманитарном университете на различных факультетах. Выделенные группы считались сопоставимыми, так как: во-первых, студенты первого курса еще не прошли курс физического воспитания в вузе; во-вторых, в эксперименте принимали участие студенты, относящиеся к основной группе здоровья; в-третьих, количество часов, отводимое на физическое воспитание, одинаковое; в-четвертых, студенты принадлежали к одной возрастной группе (17–18 лет).

В этой связи, был сделан вывод о равнозначности исходных условий эксперимента и правомерности сравнения полученных результатов.

В ходе педагогического эксперимента студенты экспериментальной и контрольной группы все учебные занятия проходили согласно стандартной программе по физической культуре высших учебных заведений. Но кроме этого, у студентов экспериментальной группы на учебных занятиях применялся метод индивидуально-дифференцированного подхода, с выявлением основных индивидуальных трудностей, над устранением ко-

торых студенты работали в дальнейшем. Для этой цели была взята методика «Коэффициент индивидуальной трудности» (КИТ). Методика КИТ была разработана, экспериментально обоснована в процессе работы с гимнастами [7]. Данную методику мы адаптировали к контролю на занятиях по физическому воспитанию студентов и проверили на информативность, надежность, объективность и ввели пятибалльную (а не десятибалльную) систему оценки трудностей.

*Коэффициент индивидуальной трудности «КИТ»* – это показатель объективных трудностей, возникающий у занимающегося при разучивании и выполнении им упражнений (выраженный в субъективных оценках).

В «КИТ» входят следующие составляющие: субъективная оценка физической трудности (ФТ), субъективная оценка технической трудности (ТТ), субъективная оценка психологической трудности (ПТ), субъективные трудности (СТ).

Индивидуально-дифференцированный подход заключался в выявлении у студентов трудностей освоения программного материала и деле-

Таблица 2

## Показатели физической подготовленности студентов в контрольной и экспериментальной группах до начала эксперимента (девушки)

Показатели	ЭГ			КГ			Сравнение данных по t-критерию Стьюдента	Достоверность различий
	(n=30)			(n=30)				
	Начало эксперимента			Начало эксперимента				
	X	g	±m	X	g	±m		
Бег 100 м (с)	17,39	0,84	0,16	17,38	0,77	0,14	0,05	P>0,05
Кросс 2000 м (мин)	11,05	1,33	0,25	11,15	1,17	0,22	0,3	P>0,05
Поднимание (сед) и опускание туловища из положения лежа (кол-во раз)	43,00	9,63	1,79	39,50	9,71	1,80	1,4	P>0,05

ние на группы по трудностям: физические, технические, психологические и субъективные (нравится – не нравится). Согласно выявленным индивидуальным трудностям каждому студенту давалось задание по их устранению. Нами подбирались специальные упражнения с учетом физических возможностей студентов. Студенты в конце основной части учебного занятия в течение 12–15 минут выполняли специально подобранные упражнения по устранению своих индивидуальных трудностей, возникающих при выполнении программного материала и в течение 5–7 минут занимались по индивидуальной программе (ОФП) на отстающие группы мышц.

Деление студентов на группы, по трудностям выполнения упражнений, позволило улучшить их физическую подготовленность и физическое развитие, так как:

– Индивидуально-дифференцированный подход позволяет гарантировать преемственность эффекта учебных занятий.

– Индивидуализация физических нагрузок дает возможность обеспечить наиболее адекватное соотношение нагрузки и отдыха.

– Индивидуально-дифференцированный подход предусматривает так же построение учебного процесса на основе последовательного решения все более сложных задач, планомерного увеличения объемов интенсивности нагрузок и двигательной активности на основе учета динамики физической подготовленности студентов.

– Реализация индивидуально-дифференцированного подхода предполагает постоянное обновление программ учебно-воспитательных воздействий на основе результатов адаптации организма студентов к физической нагрузке.

Индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании студентов представляет собой постоянно обновляющийся процесс педагогических отношений и действий.

Результаты экспериментальной работы позволили разработать практические рекомендации по реализации индивидуально-дифференцированного подхода, получившие дальнейшее внедрение в практику физического воспитания.

#### Библиографический список

1. *Платонова Л.М.* Факторы, стимулирующие интерес студенчества к занятиям физической культурой и спортом // Теория и практика ФК. – 1989. – №11. – С. 10.
2. *Якиманская И.С.* Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы. – 1995. – №3. – С. 15–18.
3. *Матвеев Л.П.* Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): Учебник. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
4. *Андронатий В.В.* Дифференцированный подход к процессу обучения общеобразовательным предметам в профессиональном лицее: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 209 с.
5. *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.
6. *Ашмарин Б.А.* Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
7. *Лебедев Н.И.* Коэффициент индивидуальной трудности – метод самоконтроля гимнастов // Журнал «Вестник» (для служебного пользования). – 1981. – №4. – С. 24–31.

## МОТИВАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

*В статье мотивация рассматривается как один из основных механизмов формирования социальных групп, в основе которого лежат материальные (физиологические), духовные, социальные потребности человека, удовлетворение которых возможно только при участии других людей.*

Одной из ключевых задач социальной психологии как науки является изучение проблемы группы, в рамках которой исследуются социально-психологические механизмы возникновения, функционирования и развития различных социальных общностей [1, с. 136]. Процесс образования социальных групп непрерывен как непрерывно развитие социума в целом. Становление общества потребления, широкое внедрение информационных технологий в повседневную жизнь, появление новой коммуникативной среды – Интернета – все это способствовало и способствует активному формированию новых видов социальных групп, в число которых входят различные субкультуры, фанатские движения, виртуальные сообщества и т.д. По этой причине рассмотрение мотивации вступления индивидов в социальные группы как одного из механизмов их формирования представляется актуальным вопросом для исследования.

Под социально-психологическими механизмами понимаются такие движущие силы, посредством которых с определенной закономерностью совершается переход от причины к следствию, т.е. от одной стадии развития социально-психологического объекта к следующей стадии.

Специфика социально-психологического механизма, влияющего на возникновение и формирование социальной группы как психологической общности, во многом зависит от ее места в системе классификаций. Среди основных социально-психологических механизмов, характерных для большинства групп, выделяют [5, с. 41–45]:

- механизм социальной перцепции – процесс восприятия социальных объектов и явлений (других людей, социальных групп, больших социальных общностей);

- механизм группового давления – психологическое воздействие группы на человека;

- феномен конформизма (конформности, конформного поведения) – психологическая характеристика позиции индивида в группе, выражающая меру подчинения его групповому давлению;

- механизм социальной идентичности – осознание индивидом своей принадлежности к группе через принятие ее основных психологических характеристик (групповые потребности, интересы, ценности, нормы, групповое мнение, групповые настроения, традиции и групповые цели), что позволяет ему идентифицировать себя с членами данной социальной группы;

- механизм убеждения, т.е. воздействие группы на сознание ее членов путем аргументации, приведения доказательств, наглядных действий;

- механизм внушения, заключающийся в некритическом принятии человеком или группой информации, мнений без их детального и всестороннего анализа, оценки и понимания;

- механизм массовой силы (социальной фасилитации или социальной ингибиции) – механизм, способствующий или, наоборот, снижающий активность и производительность совместных или индивидуальных действий индивидов в группе;

- механизм заражения – особый способ воздействия, интегрирующий людей, в основе которого лежит неосознанная передача психоэмоционального состояния от одних членов группы другим, порождающая определенные психологические и поведенческие реакции;

- механизм подражания – осознанное или мало осознаваемое воспроизведение индивидом черт и образцов демонстрируемого в группе поведения.

Особый интерес для нашего исследования представляет мотивация вступления людей в группу как один из механизмов, лежащих в основе формирования социальных общностей. В основе мотивационной сферы группы (групповые потребности, мотивы, цели, задачи), которая обуславливает ее существование и поступательное развитие, лежит мотивационная сфера ее отдельных членов, которые в стремлении удовлетворить собственные потребности вступают в определенные социальные общности.

Мотивы – внутренние побудительные силы человека, которые заставляют его совершать те

или иные действия, заниматься определенным видом деятельности. Мотивы имеют индивидуальный характер, зависят от множества внешних и внутренних факторов, а также от действия других, возникающих параллельно с ним мотивов.

В качестве мотива выступает «определенная» потребность индивида [2, с. 119], которая может быть удовлетворена в ходе деятельности, осуществляемой в какой-либо социальной группе. Чем шире круг жизненных интересов и чем сильнее потребность человека, тем большую активность (в рамках групповой деятельности) он проявляет для достижения желаемого результата.

Выделяют следующие категории базовых потребностей личности [3, с. 160]:

- материальные (физиологические) потребности, вызванные необходимостью поддержания индивидом нормальной жизнедеятельности своего организма (потребности в пище, воде, кислороде, тепле, жилище и др.);

- духовные потребности, в основе которых лежит стремление человека получить внешние впечатления, познать себя и окружающий мир, приобрести знания, изучать науки и искусства, заниматься творчеством и т.п.;

- социальные потребности в общении, социальном признании, принадлежности к определенной группе, общественной деятельности и служении социуму.

Духовные и социальные потребности, тесно взаимосвязанные друг с другом, имеют огромное значение для становления человека как социального, включенного в групповые и общественные отношения существа; они составляют необходимое условие формирования и совершенствования человека на всех ступенях его развития.

В зависимости от потребностей, испытываемых человеком, мотивы можно разделить на следующие группы:

- органические мотивы, направленные на удовлетворение естественных потребностей организма (связаны с ростом, самосохранением, развитием организма);

- функциональные мотивы, удовлетворяемые с помощью разного рода культурных форм активности (занятия спортом, игры);

- материальные мотивы, побуждающие человека к деятельности, направленной на создание предметов домашнего обихода, различных вещей, непосредственно в виде продуктов, обслуживающих естественные потребности;

- социальные мотивы, порождающие различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определенное место в обществе, получить признание и т.д.

- духовные мотивы, лежащие в основе видов деятельности, связанных с самосовершенствованием человека.

Действия каждого отдельного субъекта, как правило, полимотивированны, т.е. проистекают из различных потребностей и интересов и побуждаются одновременно несколькими мотивами [4, с. 467]. Так, человек, работающий на достижение высоких результатов в своем деле, может попутно удовлетворять и другие мотивы – материального благополучия, социального признания и т.д.

Характер мотивационного процесса зависит от того, какие потребности вызывают его. Кроме того, сами потребности находятся между собой в сложном динамическом взаимодействии, зачастую противоречат друг другу или, наоборот, усиливают действия отдельных потребностей. Еще одним фактором, делающим мотивационный процесс каждого конкретного человека уникальным и непредсказуемым, является различие в установках, интересах отдельных людей, а также различная степень влияния одинаковых мотивов на конкретных индивидов.

По своей функции не все мотивы, направленные на одну деятельность, равнозначны: как правило, выделяют главные и второстепенные мотивы. Главный мотив называется ведущим мотивом и выполняет функцию смыслообразования, второстепенные – мотивами-стимулами, или подчиненными мотивами, которые дополнительно стимулируют данную деятельность [2, с. 123].

Существует множество различных теорий мотиваций, что обусловлено сложностью и неоднозначностью процесса мотивации. Так, выделяют два основных подхода к изучению этого явления.

Первый подход основывается на исследовании содержательной стороны мотивации, т.е. первичных (естественных) и приобретенных (социальных) потребностей индивидов и связанных с ними факторов, определяющих поведение людей. Данный подход лежит в основе работ А. Маслоу, К. Альдерфера, Ф. Герцберга, Д. МакКлелланда, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Юнга и А. Адлера.

Каждая из теорий имеет особенные, отличительные характеристики, позволившие им получить широкое признание теоретиков и практиков и внести существенный вклад в разработку зна-



ний о мотивации. Однако при этом, несмотря на принципиальные различия, они имеют общие положения и точки пересечения. Так, практически все основные потребности человека сводятся к следующим группам:

- физиологические потребности в еде, воде, отдыхе и т.д., а также потребности в безопасности и уверенности в будущем, что вызвано стремлением индивида к выживанию и нормальному существованию;

- социальные потребности, заключающиеся в необходимости социального окружения, общения с людьми, в их поддержке, принадлежности к определенной социальной общности (потребность связи, причастности), а также потребности в уважении, в признании окружающих и стремлении к личным достижениям;

- потребность самовыражения, т.е. потребность в собственном росте, в реализации своих потенциальных возможностей, потребность в успехе и достижении власти, самоутверждении.

Второй подход базируется на процессуальных теориях, в которых анализируется распределение усилий человека и выбор конкретного вида поведения для достижения различных целей в работе в определенной организации. В рамках этого подхода выделяют пять основных процессуальных теорий: теорию ожиданий В. Врума, теорию справедливости Дж. Адамса, теорию постановки целей, основным автором которой является Э. Локк, концепцию партисипативного управления и модель Портера-Лоулера.

Представляется, что удовлетворение потребностей, выделенных авторами первого подхода, в особенности физиологических и социальных, является первопричиной вступления индивидов в определенные социальные группы, в то время как потребности, рассматриваемые во втором подходе, являются факторами, мотивирующими членов группы на стадиях ее динамичного развития, т.е. в процессе непосредственной деятельности.

Рассмотрим мотивацию вступления индивидов в социальные группы на примере их новой формы – виртуальных сообществ. Так, зарубежные социально-психологические исследования К. Ридингз (C.M. Ridings) и Д. Гефена (D. Gefen) свидетельствуют о том, что основными мотивами вступления Интернет-пользователей в виртуальные сообщества являются [6]:

- возможность открытого доступа к разнообразной тематической информации (в том числе

узконаправленной), которая может генерироваться самими участниками группы, и свободного обмена ею между членами сообщества;

- установление и поддержание новых контактов и связей, которые могут быть полезными для получения необходимой информации, совместного решения сложных задач и проблем, выражения чувств и предположений, поиска ответа на интересующий вопрос (так называемое «эффективное содействие»);

- общение, обмен мнениями, убеждениями, пониманием смысла и оценками, а также получение или осуществление социальной поддержки (ободрения, сочувствия, заботы) со стороны участников виртуального сообщества, оказавшихся в сходных жизненных ситуациях или имеющих похожий опыт;

- испытываемое чувство принадлежности и причастности к референтной группе, благодаря которому происходит удовлетворение потребности в самоидентификации и намного быстрее осуществляется процесс социализации личности;

- поиск и поддержание дружеских контактов: структура Интернета делает более легкими, нежели в реальной жизни, обнаружение и знакомство с людьми, имеющими сходные интересы, ценности и опыт, а отсутствие географических границ делает возможным дружеское общение с Интернет-пользователями, находящимися не только в других странах, но и на далеких континентах;

- возможность отдохнуть, отвлечься и получить удовольствие от общения, поскольку для современных людей Интернет является интересным, удобным и доступным средством развлечения, предлагающим огромный выбор ролевых, логических и других видов игр.

В России, ввиду относительно недавнего появления широкого доступа к сети Интернет и вместе с ним активного участия пользователей в деятельности виртуальных сообществ, масштабного изучения данной проблемы в рамках социальной психологии не предпринималось. Поэтому одной из задач нашего исследования стало выявление мотивирующих факторов вступления в сообщество российских Интернет-пользователей, а также сопоставление их с результатами, полученными за рубежом.

В ходе исследования были опрошены студенты государственных университетов города Москвы со второго по пятый курс, являющиеся одной из наиболее активных категорий пользовате-

лей Интернета. Из них 96% – постоянные участники социальных сетей и виртуальных сообществ различной тематической направленности, посещаемые ими, по сравнению с другими веб-сайтами, наиболее регулярно. Самыми популярными сетевыми ресурсами в России на протяжении нескольких лет остаются vkontakte.ru (81%) и odnoklassniki.ru (55%), которые одними из первых предложили Интернет-пользователям возможность создания виртуальных сообществ. За ними по убыванию следуют «Живой журнал» (livejournal.ru), «Мой мир» (mail.ru), «Мой круг», damochka.ru, allguu.ru, diary.ru, facebook.com, в значительной степени отстающие от своих главных конкурентов.

Среди основных мотивирующих факторов, побудивших студентов вступить в то или иное виртуальное сообщество, были указаны:

- поддержание связей и «удобное» общение со старыми друзьями, одноклассниками, знакомыми;
- поиск новых контактов и знакомство с людьми, имеющими сходные интересы и увлечения;
- возможность найти нужную, ценную информацию, в том числе новости.

Также среди причин вступления в виртуальные сообщества респонденты назвали интерес к новым веб-технологиям, возможность самореализации, чувство одиночества и потребность в общении, стремление быть в курсе всех событий, принадлежность к какой-либо группе, совет друзей, желание «попробовать что-то новое».

Итак, можно утверждать, что полученные данные не противоречат результатам зарубежных социально-психологических исследований: большинство пользователей Интернета, независимо от места проживания, вступают в виртуальные сообщества по сходным причинам. Это объясняется тем, что в их основе лежит социальная природа человека, который является неотъемлемой

частью различного рода групп, в том числе виртуальных, и испытывает естественную потребность в кооперации, общении и обмене информацией с другими людьми.

Таким образом, основную мотивирующую силу во вступлении индивидов в виртуальные сообщества имеют социальные и духовные потребности, рассмотренные нами выше, что позволяет сделать вывод об универсальности данного социально-психологического механизма формирования групп. Однако на этом изучение механизмов формирования социальных групп, в том числе виртуальных сообществ, нельзя считать завершенным ввиду регулярного появления новых видов социальных общностей, поэтому данный вопрос и в дальнейшем будет представлять интерес для социальной психологии.

#### Библиографический список

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учеб. для высших учебных заведений. 5 изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: «ЧеРо», «Юрайт», 2002. – 336 с.
3. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика: Схемы и комментарии. – М.: Изд-во ВЛАДОС\_ПРЕСС, 2001. – 368 с.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
5. Социальная психология: Учебник для студентов вузов / Под ред. А.М. Столяренко. 2-е изд., доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 511 с.
6. *Ridings Catherine M., Gefen David.* Virtual Community Attraction: Why People Hang Out Online // JCMC 10 (1), Article 4, November 2004 // [http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/ridings\\_gefen.html](http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/ridings_gefen.html)

## ИННОВАЦИОННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*В статье рассматривается педагогическое инновационное мышление студентов факультета физической культуры, а так же уровни сформированности инновационных умений у будущих учителей.*

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, инновационная активность, уровни сформированности инновационных умений у будущих учителей физической культуры: адаптивный, репродуктивный, продуктивный, креативный.

Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явились результатом возрастающей динамики в сферах управления, образования, в том числе и высшего профессионального. Инновационные процессы в высшем профессиональном образовании – это целая система происходящих изменений, неразрывно связанных с изменениями в обществе, с требованиями к подготовке специалистов.

Подходы к инновационным процессам в области образования, которые сложились в последнее десятилетие, с одной стороны обусловлены на основе имевшегося ранее опыта инновационной деятельности и его отражения в педагогической науке, а с другой стороны инициированы современным условиям образования и достижениями современной педагогики.

**Целью нашего исследования** явилось изучение педагогического инновационного мышления, которое включает в себя: сформированность педагогической рефлексии, инновационный характер деятельности, гибкость и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решений, стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Для выявления уровня сформированности педагогического инновационного мышления нами

было проведено анкетирование студентов 5 курса факультета физической культуры (всего было проанкетировано 57 человек). Будущим специалистам в области физической культуры была предложена анкета следующего содержания:

«Необходимо оценить уровень сформированности у себя педагогического инновационного мышления:

- 1) генерация множества разнообразных идей, их развитие, углубление;
- 2) сообщение коллегам о своих идеях, чувствах, потребностях; сопереживание (эмпатия);
- 3) предсказание возможных путей развития учебно-воспитательного процесса, предвидение причинно-следственных связей;
- 4) характеристика и оценка ситуации, выбор решения из ряда альтернативных;
- 5) подбор средств для осуществления замысла, характеристика возможных затруднений».

Проанализировав данные анкетирования, мы пришли к выводу, что большая часть студентов оценивает уровень сформированности у себя педагогического инновационного мышления как частично сформированный. Мы считаем, что данная ситуация объясняется приверженностью большинства будущих учителей физической культуры традиционной стратегии обучения.

Инновационная активность личности будущего учителя физической культуры проявляется в на-

Таблица 1

**Результаты анкетного опроса по определению сформированности педагогического инновационного мышления будущего учителя физической культуры**

Ответы	Процентное соотношение ответов				
	Номера вопросов				
	1	2	3	4	5
Полностью удалось	12,25	26,25	14	21	26,5
Частично удалось	54,25	61,25	64,75	56	70
Почти не удалось	10,5	12,5	10,5	23	3,5
Совсем не удалось	23	—	10,75	—	—

Таблица 2

**Критериально-уровневая шкала проявления инновационной активности у будущего учителя физической культуры**

Уровни	Критерии
Нулевой	Студенты психологически не готовы к решению инновационных задач. Умения критичности и гибкости мышления проявляются слабо. Отсутствует самооценка. Очень низкий уровень проявления инновационной активности.
Низкий	Инновационная активность проявляется только в связи с необычными приемами преподавания. Студенты практически не готовы к решению инновационных задач. Низкий уровень проявления инновационной активности.
Средний	Удовлетворительный уровень готовности к решению инновационных задач. Достаточно хорошо развиты критичность и гибкость мышления. Средний уровень проявления инновационной активности.
Высокий	Высокий уровень готовности к решению инновационных задач. Инновационная активность проявляется ярко. Высокий уровень самооценки.

Таблица 3

**Уровни сформированности инновационных умений у будущих учителей физической культуры (%)**

Адаптивный	Репродуктивный	Продуктивный	Креативный
63	19,25	14,25	3,5

личии педагогической интуиции и импровизации, возрастающей динамике инновационной активности. Для измерения данного критерия мы использовали методы самооценки, наблюдения, анализ решения задач и заданий на проверку умений использовать эвристико-алгометрические предписания, с помощью которых можно творчески решать инновационные педагогические задачи.

В связи с этим в качестве основного метода диагностики уровня проявления инновационной активности мы выбрали метод тестирования, который позволяет, на наш взгляд, выявить объективную оценку знаний и умений и избежать субъективизма.

Исследуемый нами уровень проявления инновационной активности будущего учителя физической культуры диагностируется с помощью следующего теста:

1. Что Вы понимаете под активными методами обучения? Приведите примеры.
2. Докажите предпочтительность использования активных методов на уроке.
3. Осуществите самоанализ своих возможностей при выборе методов обучения.
4. Составьте самохарактеристику.

Комплекс методик и данных, полученных нами в результате их обработки, позволили выделить критериально-уровневую шкалу проявления инновационной активности у будущего учителя физической культуры.

Результаты исследования позволили отнести студентов к четырем группам в соответствии с уровнем теоретической и практической готовности к введению новшеств, ориентацией на творческое осмысление инновационных умений и способностью к самоанализу и рефлексии в процессе формирования инновационных умений будущего учителя физической культуры.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для большинства студентов (63%) характерен адаптивный уровень сформированности инновационных умений, 19,25% обладают репродуктивным уровнем умений, 14,25% являются носителями продуктивного уровня инновационных умений и лишь 3,5% студентов факультета физической культуры обладают креативным уровнем сформированности инновационных умений.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

- если преподаватель не осуществляет процесс формирования готовности будущего учителя физической культуры к инновационной деятельности, то в учебно-воспитательном процессе высшей школы готовность к трансляции инновационных умений формируется стихийно и в недостаточной степени;
- формирование инновационных умений у будущих специалистов в области физической культуры и спорта необходимо осуществлять специально, целенаправленно, в определенной системе.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*В последние десятилетия ведется поиск оптимальных и эффективных путей оказания помощи родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлена система формирования готовности и технология формирования дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (инвариантный и вариативный блоки).*

**А**ктуальность проблемы обусловлена тем, что на современном этапе развития специального образования проблема формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, требует разрешения и заключается в низком уровне функционирования институтов содействия семье, так как научно-методические основы их работы не разработаны в теории и практике педагогической науки. В последние десятилетия ведется поиск оптимальных и эффективных путей оказания помощи родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Надо отметить, что не определено или недостаточно определено содержание, формы и методы педагогического содействия родителям в образовании детей с различными нарушениями в развитии. Также не определено соотношение между потребностью и необходимостью в педагогическом содействии родителям.

Острой является необходимость разработки конкретных коррекционных мероприятий в работе с родителями и решения задач оказания помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья путем активного включения их в образовательный процесс.

Семья является ближайшим и первым постоянным социальным окружением для ребенка. Значимость родителей особенно возрастает в случае рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Семья начинает играть огромную роль в системе комплексной реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. От совместной коррекционно-педагогической работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка.

Квалифицированная помощь со стороны семьи детям с ограниченными возможностями здо-

ровья существенно дополняет комплекс лечебно-педагогических мероприятий.

В связи с этим возникает проблема формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, так как родители не могут самостоятельно овладеть всеми необходимыми приемами и навыками коррекционно-развивающей работы без помощи и поддержки специалистов.

В большинстве случаев родителям, не получившим специальную подготовку, очень трудно оценить возможности ребенка в зависимости от дефекта и ситуацию, в которой оказался ребенок. Растет необходимость дифференцированного ознакомления родителей с теоретическими и практическими основами образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья; формирования у них системы необходимых знаний; осознанием эффективности сотрудничества с педагогами в процессе образования детей с ограниченными возможностями здоровья; формирования умений и опыта работы при образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье с учетом структуры дефекта ребенка (умственная отсталость, слабовидение, глухота, сложная структура дефекта: умственная отсталость в сочетании с нарушением опорно-двигательного аппарата и др.).

Это подчеркивает актуальность проблемы и свидетельствует о необходимости создания технологии по формированию дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследователи Н.А. Урядницкая, Н.Д. Шматко, Ю.А. Разенкова, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, З.С. Алиев, Л.И. Фильчикова изучали детей с ограниченными возможностями здоровья и определяют это понятие следу-

ющим образом: дети с ограниченными возможностями здоровья – дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий обучения (воспитания) – дети-инвалиды, а также иные дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения (воспитания) (дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, задержкой психического развития, со сложными нарушениями развития, с хроническими соматическими или инфекционными заболеваниями).

Исходя из определения этого понятия и основываясь на понимании сущности готовности к педагогической деятельности, мы полагаем, что готовность родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями необходимо рассматривать в нескольких аспектах:

1. Результат подготовки педагогами родителей к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Готовность как состояние (неготовность, частичная готовность, полная готовность).

3. Интегративное качество личности.

4. Установка родителей.

Структурными компонентами готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья являются:

1) когнитивный (теоретического) (знание и понимание ребенка);

2) мотивационный (заинтересованность в успехе ребенка)

3) деятельностный (выбор средств и способов психолого-педагогического взаимодействия);

4) результативный.

Системный подход позволил рассмотреть формирование готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья как систему, и рассмотреть исследуемое формирование готовности как подсистему системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (рис. 1).

Таким образом, эффективное участие родителей в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья возможно через систему формирования готовности родителей к содей-

ствию в образовании детей, под которой мы понимаем множество взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, включающих разнообразное содержание, средства и методы, конечная цель которых – формирование высокого уровня готовности к участию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанная нами система обладает следующими свойствами: целесообразностью, наличием компонентов и структуры, взаимодействием с внешней средой, целостностью, развитием во времени, многоуровневым характером. Система педагогического содействия родителям включает в себя взаимосвязь структурных (управленческое воздействие, педагогическое содействие, самостоятельная деятельность родителей, самостоятельная деятельность ребенка во взаимодействии с родителями) и функциональных компонентов (ценностно-целевого, познавательного, навыкообразующего, рефлексивного, коррекционного), находящихся во взаимодействии и взаимной связи, обеспечивающих решение ряда задач и в совокупности определяющих достижение определенной цели (высокого уровня готовности к участию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья) в рамках системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Системный подход позволяет описать процесс внедрения технологии по формированию дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, как совокупность следующих блоков: инвариантного и вариативного (рис. 2).

Интегрированной целью данной технологии является повышение образовательной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья при активном содействии родителей. Интегрированный результат разработанной технологии – это более высокий уровень образовательной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Целью инвариантного блока является формирование дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Инвариантный блок включает этапы: когнитивный, мотивационный, деятельностно-практический, результативный (рис. 3).

Инвариантный блок способствует формированию базовых основ готовности родителей к об-

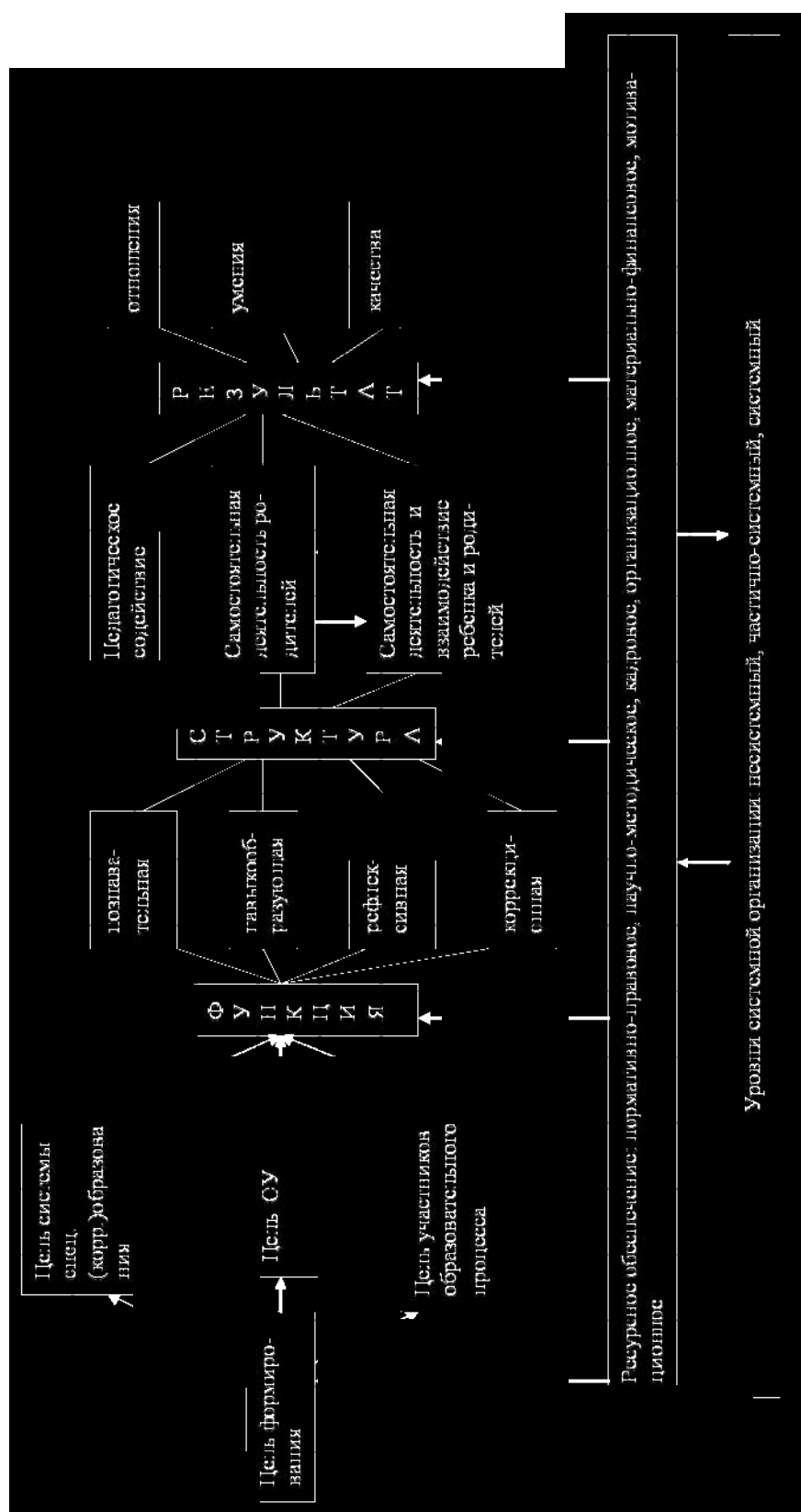


Рис. 1. Система формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

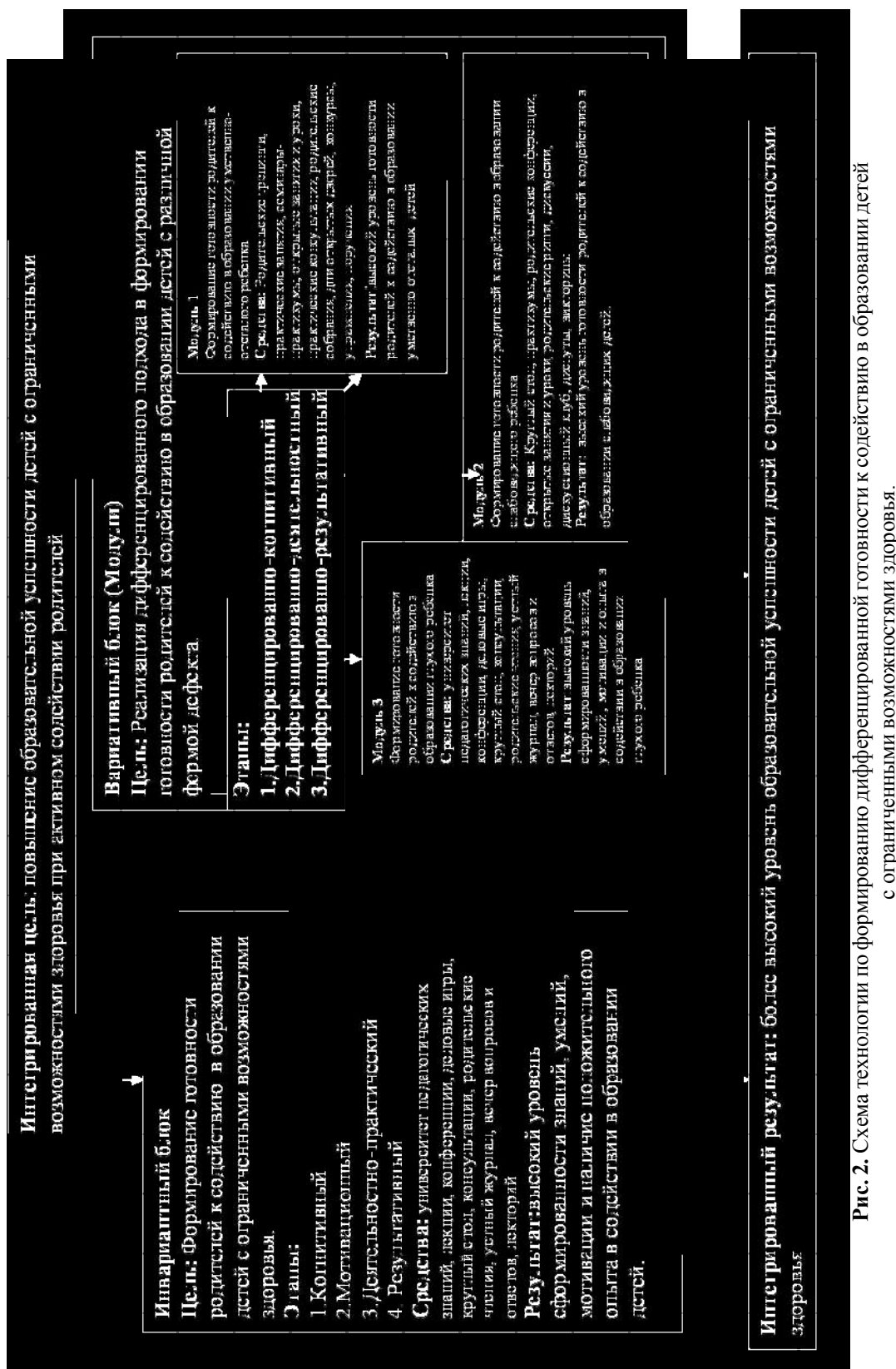


Рис. 2. Схема технологии по формированию дифференцированной готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.



Инвариантный блок				
Цель	Формирование готовности родителей к содействию в образовании детей			Результативный
Этапы	Когнитивный	Мотивационный	Деятельностно-практический	
Содержание	Формирование знаний: причинах нарушения в развитии, динамика, возрастные и психолого-педагогические особенности; воспитание и обучение детей с ОВЗ	Формирование потребности, мотив, стимул, установку, позитивный ориентир на содействие в образовании детей	Формирование умений: аналитико-пробностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и оценочные, общие дидактические, коррекционные, реабилитационные	Формирование опыта следующих видов деятельности: аналитико-пробностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и оценочные, общие дидактические, коррекционные, реабилитационные
	Организационные формы: лекции, семинары, конференции, дискуссии, круглый стол, консультации, родительские чтения, устный журнал, вечер вопросов и ответов, лекторий	Родительские тренинги, деловые игры, родительские конференции, практикумы, родительские вечера, семейный патронаж, психологические разминки, педагогические кружки, педагогический кейс-оскоп, праздники, дни творчества, викластные мероприятия, клуб «Облачение» (по интересам)	Родительские тренинги, деловые игры, практические задания, семинары-практикумы, открытые занятия и уроки, практические консультации, родительские собрания, дни открытых дверей, конкурсы, утренняя гимназия, поручения	Круглый стол, практикумы, родительские конференции, открытые занятия и уроки, родительские ринги, дискуссии, дискуссионный клуб, дискуссии, викторины
	Наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, анализ, просвещение, информативность	Убеждение, наблюдение, анкетирование, экспресс-опрос, посещение семей	Наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, анализ продуктов совместной деятельности, личный пример	Наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, экспресс-опрос, посещение семей, анализ оплаты семей, просвещение, личный пример
	Высокий уровень сформированности знаний у родителей	Высокий уровень мотивации родителей к оказанию помощи в образовании детей	Высокий уровень сформированности умений родителей в оказании помощи в образовании детей	Наблюдение пожелательного опыта в оказании помощи в образовании детей

Рис. 3. Технология по формированию дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (инвариантный блок)

Вариативный блок Модуль 1. (Формирование отношения к детям)			
Цель	Реализация дифференцированного подхода в формировании готовности родителей к содействию в образовании детей с легкой степенью умственной отсталости.		
Этапы	Дифференцированно-вариативный		
Содержание	Дифференцированно-вариативный	Дифференцированно-вариативный	Дифференцированно-вариативный
	Формирование знаний о признаках и признаках умственной отсталости, о структуре дефекта (легкой степени умственной отсталости), знаний об особенностях возрастного, психомоторно-педагогического развития умственно-отсталых детей, об особенностях воспитания и обучения умственно отсталых детей	Формирование умений: диагностических: дифференциация диагностики легкой умственной отсталости, ЗПР, умственной отсталости; коррекционных: развитие психических процессов (мышления) и речи (словесно-логического); реабилитационных: умения в процессе формирования личности, межличностных и социальных отношений	Формирование опыта дидактического: дифференциальной диагностики, диагностики образовательной успешности или неуспешности образования детей в образовательных ситуациях, коррекционного: опыта в использовании специализированных и методов работы по развитию психических процессов (мышления); реабилитационного: опыта формирования личности, опыта работы с умственно-отсталыми детьми, опыта формирования межличностных отношений и социализации
Формы	Организованные формы: семинары, лекции, конференции, деловые игры, круглый стол, консультации, родительские чтения, учебный журнал, вечер вопросов и ответов, лекторий	Родительские тренинги, практические занятия, семинары-практикумы, открытые занятия и уроки, практические консультации, родительские собрания, дни открытых дверей, конкурсы, соревнования, портфолио	Круглый стол, практикумы, родительские конференции, открытые занятия и уроки, родительские чтения, дискуссии, дискуссионный клуб, дискуссии, викторины
Методы	Наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, анализ, просвещение, информативность	Наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, анализ продуктов совместной деятельности, личный пример	Наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, посещение семей, анализ опыта
Результат	Высокий уровень сформированности знаний у родителей умственно отсталого ребенка	Высокий уровень сформированности умений родителей в оказании помощи в образовании детей с умственной отсталостью	Наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, анализ опыта

Рис. 4. Технология по формированию дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (вариативный блок)

**Рис. 5.** Технологии по формированию дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (вариативный блок)

разованию детей с ограниченными возможностями здоровья: усвоение знаний, формирование мотивации к образованию детей в семье, ценностного отношения к образовательной деятельности, осознание норм педагогической этики, развитие личностно-значимых качеств; формирование диагностических, коррекционных, реабилитационных умений; формирование опыта диагностической, коррекционной, реабилитационной, прогностической деятельности родителей.

Целью вариативного блока явилась реализация дифференцированного подхода в формировании готовности родителей к содействию в образовании детей с различной структурой дефекта. Данный блок характеризуется дифференцированным ознакомлением родителей с теоретическими и практическими основами образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, формированием у них системы необходимых знаний, осознанием эффективности сотрудничества с педагогами в процессе образования детей с ограниченными возможностями здоровья, формированием умений и опыта работы при образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье с учетом структуры дефекта ребенка (умственная отсталость, слабовидение, глухота, сложная структура дефекта: умственная отсталость в сочетании с нарушением опорно-двигательного аппарата и др.). Вариативный блок включает следующие этапы: дифференцированно-когнитивный, дифференцированно-деятельностный, дифференцированно-результативный (рис. 4, 5).

Вариативный блок – теоретико- и практико-ориентированный на дифференцированное закрепление и стабилизацию знаний и умений в процессе практической деятельности при образовании детей с ограниченными возможностями здо-

ровья в зависимости от структуры дефекта ребенка. Закрепление ценностного отношения к образовательной деятельности, накопление педагогического опыта родителей на основе творческой самостоятельности с учетом структуры дефекта ребенка.

Педагогическими условиями данного блока являются:

- 1) вариативность выбора педагогических средств;
- 2) педагогическое общение родителей и детей с педагогами-специалистами с использованием разных форм.

По мнению исследователей, одним из перспективных подходов к повышению уровня готовности родителей к содействию в образовании детей является создание таких педагогических условий, в которых родители могут создать активную личностную позицию, наиболее полно проявить свои способности применительно к участию в образовании детей, реализовать свои потребности и интересы; условий, способствующих включению родителей в образовательный процесс на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности. Разработанная нами технология способствует повышению образовательной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья при активном содействии родителей.

Таким образом, эффективное участие родителей в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья возможно при формировании дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей, которое обеспечивает высокий уровень готовности родителей, а результатом сформированной готовности будет являться положительная динамика образовательной успешности и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

# В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

УДК 378  
Б 872

О.А. Браилко

## ПРАВОВАЯ РАБОТА КОМАНДИРОВ (НАЧАЛЬНИКОВ) ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

*В данной статье рассматриваются вопросы организации правовой работы командиров (начальников), которая является важным средством защиты прав, укрепления воинской дисциплины, предупреждения правонарушений военнослужащих, вопросы правового воспитания военнослужащих военного вуза. Значимость и обеспечение законности в воинской части.*

**Ключевые слова:** правовая работа командира, Вооруженные Силы, воинский коллектив, правовое воспитание курсантов, укрепление воинской дисциплины, предупреждение правонарушений военнослужащих, законность.

**В** Вооруженных Силах законность обеспечивается рядом органов и специальных подразделений, но основная, главная роль в обеспечении законности и ее проведении в жизнь войск принадлежит командирам-единоначальникам, которые целиком отвечают за все стороны работы вверенных им частей, подразделений, учреждений и организаций перед вышестоящим командиром (начальником) и государством в лице его компетентных органов.

Важнейшим условием обеспечения законности и правопорядка в войсках является единоначалие, пронизывающее всю систему органов военного управления.

Под единоначалием понимается такая организационная форма централизованного управления войсками, при которой происходит сосредоточение в одном лице командира (начальника) всех строевых, политических, хозяйственных, административных функций и установлена целиком его единоличная ответственность за все стороны жизни части, соединения, учреждения, организации.

Командир-единоначальник может успешно выполнять свои задачи по обеспечению законности и правопорядка во вверенной ему военной организации лишь в том случае, если он будет обладать всей полнотой власти, предоставляемой ему законодательством. Командир свободен в выборе решения, он принимает его самостоятельно и несет полную ответственность за принятое решение и проведение его в жизнь. Для реализации своих решений, претворения в действие политики государства в деле военного строительства и укрепления Вооруженных Сил командиры наделяются правом издания приказов и других

правовых актов, обязательных для исполнения подчиненными войсками. Данная правовая форма управления является важным правовым средством обеспечения законности и правопорядка в Вооруженных Силах, поскольку позволяет оказывать эффективное воздействие на все стороны и сферы деятельности войск, поведение личного состава, соблюдение им норм действующего военного законодательства.

Другим основанным на единоначалии важным организационно-правовым способом обеспечения законности в войсках является дисциплинарная власть командиров, суть которой заключается в предоставлении командирам права и наделении их обязанностью внимательно наблюдать за действиями подчиненных, всемерно поощряя отличившихся и строго взыскивая с провинившихся нарушителей. При этом командирам следует неуклонно проводить в жизнь принцип неотвратимости наказания. Ни одно нарушение закона, требований воинских уставов и других правовых норм не должно оставаться без внимания и должного реагирования со стороны командования.

Командир-единоначальник ни с кем не должен делить своей власти и своей ответственности. В этой связи, важным является вопрос документального закрепления конкретного перечня обязанностей и прав (командиров и начальников, других должностных лиц в соответствии с занимаемой ими должностью), за ненадлежащее исполнение которых они будут нести ответственность, поскольку общевойсковые уставы Вооруженных Сил Российской Федерации, а также другие нормативные правовые акты не содержат полного перечня полномочий по всем должнос-

тям, имеющимся в штатах Вооруженных Сил (например, не содержат общевойсковые уставы должностные обязанности командира дивизии, командира корпуса, командующего армией, их заместителей и др.). В тех же случаях, когда в этих актах содержатся такие обязанности и права по какой-либо должности, то перечень этих полномочий часто оказывается неполным либо они не учитывают специфики конкретной должности.

По этой причине при установлении ответственности и привлечении к ней виновных должностных лиц возникают трудности, обусловленные тем, что полномочия на виновного, как часто выясняется, официально не возлагались и документально не оформлялись, установить размер и степень вины за то, что не возлагалось нельзя, а следовательно, невозможно и наложить взыскание, привлечь к ответственности, в том числе и уголовной.

Во избежание подобных негативных явлений, порождающих безответственность и халатное отношение к исполнению своих служебных обязанностей, необходимо каждому командиру полно и конкретно определить в должностных инструкциях (положениях о подразделениях) круг обязанностей своих непосредственных подчиненных и после утверждения этих инструкций довести их до каждого из них под роспись. Четкое правовое закрепление обязанностей подчиненных является залогом высокой исполнительности.

Социальная ценность правовой работы зависит от того, в какой мере она удовлетворяет потребности общества в обеспечении законности в управленческой деятельности, защите прав граждан, предупреждении правонарушений, правовом воспитании. Воспитание ответственности личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, формирование правомерного поведения военнослужащих возможно лишь в условиях последовательного применения законодательства полномочными лицами.

Действующие акты военного законодательства в основном определяют пути и средства укрепления воинского правопорядка и воинской дисциплины, основания и порядок применения этих средств. Поэтому от того, насколько правильно применяется в войсках это законодательство, во многом зависит предупреждение правонарушений, состояние воинской дисциплины, законности и правопорядка.

Командиры и начальники обязаны использовать в полной мере свои полномочия для того,

чтобы обеспечить нормальные условия для жизни, службы и быта военнослужащих на правовой основе.

Правовая работа в войсках имеет свои особенности, вытекающие из специфики военной службы как вида государственной службы.

Специфической характер и предназначение Вооруженных Сил РФ, других войск и воинских формирований обуславливает:

- всесторонность охвата и детальность правового регулирования всех сторон жизни и деятельности военнослужащих;

- повышенную опасность воинских правонарушений и ответственность военнослужащих за их совершение;

- приоритетность антикриминального направления правовой работы по борьбе с правонарушениями, их пресечению и предупреждению.

Таким образом, правовую работу в Вооруженных Силах Российской Федерации, других войсках и воинских формированиях можно определить как комплекс мер нормотворческой, правоприменительной и правовоспитательной направленности, разрабатываемых и осуществляемых с использованием правовых средств органами военного управления, их юридическими подразделениями, командирами и начальниками в пределах их компетенции в целях предупреждения правонарушений, обеспечения законности и правопорядка, защиты прав и законных интересов военнослужащих и военных организаций, решения задач боевой подготовки и повышения боевой готовности воинских частей.

Правовую работу можно условно разделить на нормотворческую, правоприменительную, правовоспитательную.

*Нормотворческая работа* осуществляется прежде всего в сфере распорядительной деятельности органов военного управления. Она включает в себя подготовку, согласование и правовую экспертизу проектов приказов и иных актов органов военного управления, направленных на использование законов и регулирование отношений, складывающихся в сфере военной службы.

Правовая работа на стадии формирования правоотношений, т. е. установления и закрепления прав и обязанностей различных органов, должностных лиц, военнослужащих, рабочих и служащих, может быть условно разделена на работу, связанную с правоотношениями внутри Вооруженных Сил, и с правоотношениями, возника-

ющими между органами военного управления и другими ведомствами и гражданами.

*Правоприменительная работа* направлена на обеспечение законности при подготовке и принятии органами военного управления управленческих решений. Процедура применения норм права включает анализ фактических обстоятельств дела, выбор юридических норм, подлежащих применению, и принятие решения в конкретной ситуации. Очевидно, что к собственно правовой работе будет относиться работа по выбору юридических норм, подлежащих применению, и работа по соблюдению правовой процедуры выработки решения и обеспечения его юридически значимой формы.

На стадии реализации правовых норм правовая работа заключается в использовании правовых средств в целях наиболее эффективного исполнения, использования и соблюдения прав и обязанностей всеми органами военного управления, воинскими частями, предприятиями, организациями и учреждениями.

*Правовоспитательная работа* позволяет в полной мере учесть роль личностных качеств человека в реализации норм права. С учетом того, что общество — это система, в которой действуют люди, использующие различные, в том числе правовые, средства для удовлетворения своих законных потребностей и интересов, в настоящее время возрастает роль военных руководителей в решении задач укрепления правовых основ служебной деятельности, законности и правопорядка, предупреждения правонарушений.

Таким образом, правовая работа является важным средством защиты прав, укрепления воинской дисциплины, предупреждения правонарушений военнослужащих.

Практика предупреждения правонарушений и преступлений требует регулярного изучения возможностей органов военного управления для изыскания эффективных форм воздействия на социальные явления, причинно связанные с ними и выступающие как криминогенные факторы. Круг этих явлений на разных уровнях (общесоциальном, специально-криминологическом и индивидуальном) исследуется в различных теориях. Характеризуя природу причин преступлений как разновидности социальных явлений, можно констатировать, что эти причины носят конкретно-исторический и социальный характер. Причины преступности (как и отдельных преступлений)

проявляют себя по диалектическому закону универсального взаимодействия, который отражает одновременное (сквозное) действие многих явлений, связанных с жизнью общества, отдельных индивидов и вызывающих в итоге общественно опасное поведение.

Те или иные институты различных отраслей права могут быть использованы для такого регулирования отношений, с помощью которого можно устранять или нейтрализовать явления, как непосредственно детерминирующие (вызывающие) преступления, так и имеющие большую или меньшую степень влияния на преступность в целом и на индивидуальное преступное поведение в частности.

Правовыми средствами можно воздействовать на явления, связанные с преступностью, добиться их нейтрализации, локализации или устранения. Другими словами, правовая работа своими специфическими средствами может способствовать противодействию и предотвращению различного рода негативных явлений. В этой связи представляется, что применение уголовно-правовых мер воздействия в нашем обществе должно оптимально сочетаться с другими методами и средствами воспитания и принуждения. Здесь речь идет о специфических сферах социальных отношений, которые регулируются той или иной отраслью права. В сфере воинских отношений действует военное право. Его криминологическая функция проявляется в воздействии на определенный круг явлений, существенно влияющих на возникновение и развитие противоправного, преступного поведения в специфических условиях военной службы.

Правовая работа как комплекс нормотворческих, правоприменительных, правовоспитательных мер направлена на обеспечение законности, правопорядка командирами и начальниками. Если правовая работа осуществляется в полном объеме и с должным качеством, то в части, подразделениях складываются объективные условия, способствующие формированию у военнослужащих добросовестного, законопослушного отношения к воинскому долгу и своим служебным обязанностям, предупреждению правонарушений. На этот процесс оказывает влияние деятельность командования практически на всех направлениях правовой работы.

Однако обеспечение законности наиболее значимо при осуществлении дисциплинарной

практики, использовании иных мер юридического воздействия на военнослужащих; изучении причин и разработке мер предупреждения правонарушений; издании приказов и других правовых актов, особенно связанных с вопросами укрепления воинской дисциплины, определением (изменением) правового положения военнослужащих; организации контроля и проверки исполнения требований законов, конкретных правовых норм, приказов, приказаний; проведении дознания и административного расследования; организации работы общественности, особенно по вопросам укрепления воинской дисциплины; осуществлении юридического обучения и правового воспитания военнослужащих.

Правильное отношение военнослужащих к требованиям законодательства формируется также под воздействием правовой работы командования при организации повседневной жизни и деятельности личного состава; осуществлении хозяйственной и финансовой деятельности; рассмотрении предложений, заявлений, жалоб и проведении приема посетителей.

Качественное осуществление правовой работы обеспечивает в интересах укрепления воинской дисциплины формирование обстановки законности в подразделении, воинской части, в том числе законности реагирования должностных лиц на поведение военнослужащих, а также эффективное осуществление юридического обучения и правового воспитания военнослужащих.

Обстановка законности в воинской части включает:

- соответствие распорядка дня уставным требованиям и его выполнение личным составом;
- уставную организацию гарнизонной, караульной и внутренней служб;
- обеспеченность военнослужащих положенным довольствием, уставную организацию их материального, медицинского обеспечения и культурного обслуживания; предоставление им времени для личных нужд, организацию их увольнения из расположения части и посещения их родственниками и знакомыми;
- соблюдение военнослужащими порядка подчиненности, правил воинской вежливости, отдания воинского приветствия, ношения военной формы одежды;
- оперативное и законное разрешение предложений, заявлений и жалоб, правильное ведение приема посетителей;

– правильное реагирование должностных лиц на факты преступлений, происшествий, дисциплинарных проступков, утраты и порчи материальных средств;

– правильное реагирование командования на протесты, представления военных прокуроров и частные определения военных судов;

– качественное изучение причин и условий, способствующих правонарушениям, и выработку мер по их устранению;

– работу по профилактике травматизма, пьянства и наркомании, неуставных отношений между военнослужащими, других негативных явлений, характерных для данной воинской части, подразделения;

– организацию правового обучения и воспитания личного состава.

Целенаправленное проведение правовой работы позволит существенно влиять на укрепление воинской дисциплины, уставных взаимоотношений между военнослужащими, совершенствование дисциплинарной практики, осуществление служебных расследований и дознаний, надежность исполнения служебных обязанностей.

#### Библиографический список

1. Арзамаскин Ю.Н., Бублик Л.А. Морально-психологическое обеспечение в вооруженных силах России. – М.: ВУ, 2002.
2. «Об организации общественно-государственной подготовки личного состава Вооруженных Сил»: Приказ министра обороны РФ № 250 от 8 мая 1993 г. – М., 1993.
3. Чертополох А.А. «Информационное обеспечение воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации». – М.: ВУ, 1999.
4. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М., 1998.
5. Методика организации информационно-воспитательной работы в полку (на корабле). – М.: ГУВР, 2000.
6. Приказ № 235 от 17.06.1997 г. «О совершенствовании системы воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации».
7. Правоведение. Курс лекций: учебное пособие / Под ред. О.А. Зайцева. – М., 2006.
8. Тюрина И. Правовые основы стимулирования исполнения обязанностей военной службы военнослужащими, проходящими военную службу по контракту в Вооруженных Силах Российс-



кой Федерации: Дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2005.

9. *Петражицкий Л.И.* Теория права и государства в связи с теорией нравственности. – Т. 2.

10. *Семитко А.П.* Русская правовая культура: мифологические и социально экономические ис-

токи и предпосылки // Государство и право. – 1992.

11. *Ильин И.А.* О сущности правосознания. – М.: «Рарогъ», 1993. – С. 37.

12. *Елисеев А.П.* Формирование и развитие правосознания у молодых офицеров. Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: ВПА, 1985.

М.Н. Горанская

## ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ ПИСЬМЕННЫМ ФОРМАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ С ОПОРОЙ НА ИНОЯЗЫЧНУЮ КОМПЕНСАТОРНУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ

*Статья посвящена рассмотрению понятий «профессионально-коммуникативная компетентность служащих» и «иноязычная компетентность служащих». Подчеркивается актуальность развития иноязычных умений будущих служащих в письме. Формулируются пути оптимизации обучения письменным формам делового общения с опорой на иноязычную компенсаторную компетенцию.*

В современных динамичных и, порой, нестабильных условиях важно, чтобы государственные служащие, которые всегда олицетворялись у большинства населения с государством, властью, силой, покровительством и защитой, и сейчас воспринимались как высококвалифицированные и компетентные кадры, поддерживающие авторитет государственной службы. Научные работы Л.И. Берестовой, А.А. Бодалева, А.С. Гусевой, А.А. Деркача, И.В. Дурмановой, Л.Н. Захаровой, И.Е. Елиной, Л.И. Елшиной, Ц. Б. Жанчиповой, Ю.М. Жукова, Р.Л. Кричевского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.В. Новикова, О.А. Полищук, П.В. Растяникова, И.Н. Семенова, А.П. Ситникова, С.Ю. Степанова, Л.А. Степановой, Е.А. Яблоковой, В.Ю. Фивейского и других ученых посвящены вопросам **компетентности** как специфической характеристике профессиональной деятельности **современных служащих**.

Исследования последнего десятилетия (В.А. Введенская, О.А. Захарова, М.В. Колтунова, С.И. Обушак, М.Н. Панова, С.В. Рудакова, Е.С. Сорокина, С.А. Юсупов и др.) выделяют особую роль **профессионально-коммуникативной компетентности служащих** в управленческой роли, подчеркивая необходимость ответственного диалогического взаимодействия руководителя и подчиненных, направленного на достижение общего результата в ситуациях профессиональной коммуникации.

Сравнивая иноязычную компетентность разных специальностей, ученые приходят к выводу

о том, что «без коммуникативных умений, диктуемых особенностями будущей профессии, невозможно сформировать квалифицированного специалиста...» [8, с. 152]. **Иноязычная компетентность служащих** стала предметом анализа Л.С. Зникиной и С.А. Львовой.

По результатам опроса Л.С. Зникиной, специалисты-менеджеры, имеющие определенный опыт работы в сфере управления, показали «почти стопроцентную... необходимость в их работе (иноязычной – прим.) профессионально-коммуникативной компетенции» [5, с. 236]. Это связано с формированием глобального экономического рынка, с возможностью получения высшего образования и прохождения практик, стажировок и участия в различных формах повышения квалификации за рубежом, с развитием международного туризма, а также с расширением границ профессиональной деятельности и необходимостью владения информационно-компьютерными технологиями. Все эти факторы приводят будущих и работающих служащих к осознанию значимости владения иностранными языками для сохранения своей конкурентоспособности, ведь служащие должны уметь общаться компетентно «и как представители своей профессии, и граждане России, и носители своей этнической культуры, и жители Земли» [6, с. 62].

Анкетирование студентов первых и вторых курсов очной формы обучения специальности «Государственное и муниципальное управление» Карельского филиала Северо-Западной ака-

демии государственной службы в г. Петрозаводске показало аналогичное отношение к дисциплине «Иностранный язык». Так, из шестидесяти респондентов 68% осознают то, что им придется использовать английский язык в будущей профессиональной деятельности; только 18% довольны своим уровнем владения английским языком, хотя практиковать свои умения в дальнейшем стремятся 78% студентов.

В профессиональную коммуникативную компетентность служащего входит владение профессиональной информацией, безукоризненное владение жанрами устной и письменной деловой речи, включая умения развертывания (вербализация, номинация) и компрессии текста (тезирование, реферирование, аннотирование, резюмирование).

Согласно результатам анкетирования студентов Карельского филиала Северо-Западной академии государственной службы в г. Петрозаводске, наибольшие затруднения у студентов вызывают такие виды речевой деятельности, как **письмо** (53% респондентов), говорение (40%), аудирование (33%) и чтение (11%). Самым трудным языковым аспектом языка признана **грамматика** (71%); лексика и фонетика вызывают затруднения только у 16% студентов. Будущие служащие справляются с рецептивными видами речевой деятельности, но испытывают значительные затруднения в таких продуктивных видах речевой деятельности, как письмо и говорение. Учитывая реальные условия работы служащих в районах Карелии, представляется наиболее важным уделять особое внимание развитию умений письменной деловой речи на уроках английского языка.

Рассмотрим наиболее востребованные **формы письменной управленческой коммуникации**. К ним относятся умения и навыки заполнения анкет, опросников, заявлений, написание деловых

писем, запросов, официальных претензий, рекламаций, докладных записок, памятных записок, аналитических записок, подготовка письменных рекомендаций, отчетов, докладов, нормативных документов, обобщений и кратких выводов, подготовка официальных обращений, контрактов, запросов. Этот перечень можно продолжить применительно к спецификациям функционала служащих. Добавим то, что с составлением документов сталкиваются все специалисты, и государственные служащие в особенности.

Исследования компетентности управленцев в письменном общении свидетельствуют о недостаточной их сформированности. И.В. Куламина приводит следующую статистику: «меньше половины опрошенных удовлетворены своей подготовкой к профессиональной коммуникации, которую они получили в университете» [6, с. 63]. Результаты, полученные В. Бабинцевым и В. Захаровым в ходе исследования компетентностей служащих Белгородской области РФ, говорят о «проявлении дефицита профессиональных знаний и навыков при... работе с документами» [1, с. 31]. Подобная картина наблюдается и в зарубежном опыте: согласно результатам контроля, проведенного американской Национальной ассоциацией по развитию коммуникативной компетентности на территории США, только 55% респондентов одобряют свою университетскую подготовку к письменному профессиональному общению [6, с. 63].

Таким образом, актуальной задачей качественного образования будущих служащих становится специально организованное обучение их профессионально-значимым формам письменной коммуникации.

Согласно рабочему учебному плану основной образовательной программы ВПО по специ-

Таблица 1

Устное деловое общение	Письменное деловое общение
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Организация: структура и процессы</li> <li>- Сферы бизнеса. Офис и его штат</li> <li>- Проблемы трудоустройства. Интервью</li> <li>- Собрание, протокол, повестка дня</li> <li>- Деловой разговор по телефону</li> <li>- Деловая встреча. Обсуждение цен и условий. Прения</li> <li>- Деловая беседа. Деловой обед. Деловые переговоры</li> <li>- Ярмарки и выставки. Запросы и предложения</li> <li>- Посещение завода-изготовителя</li> <li>- Испытания. Гарантийное обслуживание</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Деловое письмо</li> <li>- Меморандум</li> <li>- Телекс</li> <li>- Факс</li> <li>- Электронная почта</li> <li>- Отчет</li> <li>- Контракт</li> </ul>

альности 080504.65 «Государственное и муниципальное управление», на овладение учебной дисциплиной «иностранный язык» в Карельском филиале Северо-Западной академии государственной службы в г. Петрозаводске отводится 162 аудиторных часа и 178 часа самостоятельной работы, распределенных на первые три семестра.

Рабочая программа дисциплины «иностранный язык» для данной специальности предусматривает раскрытие на занятиях тем, которые:

1) являются **обще-разговорными** для студентов любых специальностей (Человек. Семья. Погода. Отпуск. Город. Сфера услуг. Путешествие. Гостиница. Ресторан. Покупки. Театр. Средства массовой информации);

2) являются **профессионально-ориентированными**. В свою очередь, они подразделяются на темы, связанные с невербальным общением и вербальным (устным и письменным) (табл. 1).

Овладению письменным деловым общением отводится гораздо меньше времени, однако, по результатам анкетирования студентов заочной

формы обучения Карельского филиала Северо-Западной академии государственной службы в г. Петрозаводске, получающих второе высшее образование по этой же специальности, именно оно окажется наиболее востребованным в будущей профессиональной деятельности специалистов государственной и муниципальной службы. В связи с этим необходимо искать дополнительные возможности практики письменных форм общения, не входящих в инвариантный перечень рабочей программы дисциплины, но являющихся естественным продолжением обще-разговорных тем и тем профессионально-направленного устного общения (табл. 2).

Профессионально-ориентированные темы устного делового общения также могут иметь логичное продолжение в разнообразных видах письменного общения. Например, после проведения делового разговора по телефону или деловых переговоров следует составить протокол беседы, после посещения ярмарки – написать отчет о заграничной командировке, после делово-

Таблица 2

Тема	Варианты письменных заданий по теме
Человек Характер Отношения Внешний вид Семья	составление резюме; написание автобиографии; составление письма, прилагаемого к резюме (letter of application); заполнение анкеты для участия в гранте или конкурсе на замещение вакантной должности; составление характеристики на сотрудника; подготовка рекомендации, разработка Положения о внешнем виде сотрудников в организации; написание астрологического прогноза для сотрудников к корпоративному вечеру
Дом	составление объявления о покупке/продаже квартиры; написание письма-претензии в управляющие организации; написание объявления жильцам дома
Погода Климат	написание предупреждающего сообщения о климатических особенностях региона иностранным партнерам
Отпуск Путешествия	составление плана своей заграничной командировки (business itinerary); написание "Thank-you" открытки по возвращении из заграничной командировки
Город	описание достопримечательностей родного города для предоставления возможности иностранной делегации выбрать заранее культурную программу
Городской транспорт	составление плана-инструкции о наиболее удобном маршруте для коллег-новичков
Путешествие самолетом	заказ авиабилета через интернет; написание заявки о повышении класса авиабилета
Таможня	заполнение таможенной декларации
Поездка на поезде	написание заявления о потере паспорта начальнику вокзала с просьбой разрешить продолжить маршрут с пересадкой
Гостиница	письмо-запрос о наличии свободных мест; заполнение стандартной формы-заявки
Ресторан	запись рецептов в кулинарную книгу
Покупки	написание письма – претензии о товаре ненадлежащего качества
Театр	описание своего мнения о просмотренном спектакле в книгу отзывов
СМИ	составление рекламы для размещения в газеты, радио- и TV- рекламы своей организации

го обеда – пригласить иностранного партнера на семейный ужин, после посещения завода-изготовителя – отправить письмо-благодарность, после проведения интервью с кандидатами на должность – оценить каждого претендента.

Рабочий план дисциплины «Иностранный язык» не отражает все актуальные сферы применения письменных форм общения, задействованные в реальной деятельности служащих. В связи с этим уместно модернизировать рабочий план и внести в него следующие аспекты обучения студентов письменному профессионально-ориентированному общению: оформление заявки на получение гранта, составление отчета по результатам проекта, составление тезисов для выступления на конференции, подготовка статьи к изданию, составление аннотации на свою статью, не только заполнение, но и составление анкеты и опросника.

Приведенные варианты письменных заданий, а также креативные варианты, предлагаемые самими учащимися, при регулярном применении на занятиях иностранным языком находят положительный отклик у студентов, приводят их к мысли о необходимости овладения письменными формами общения и позволяют им преодолеть определенный негативизм к этому виду речевой деятельности на иностранном языке, а в дальнейшем и на родном языке.

Сформированные умения в письменной речи на иностранном языке позволят будущим служащим в дальнейшем проводить самостоятельный поиск информации, использовать уместные источники информации, сопоставлять различные мнения по одной проблеме, структурировать и преобразовывать информацию. Умение выразить свою точку зрения в письменной форме с учетом ситуации и реципиента сообщения представляется трудным анкетируемым студентам даже на русском языке.

При развитии умений служащих в иноязычной письменной деловой сфере можно и необходимо опираться на уже имеющиеся у них навыки и умения. Речь идет об актуализации **компенсаторной компетенции** студентов, позволяющей им осуществлять перенос имеющихся знаний в родном языке и в известной сфере деятельности в иностранный язык и наоборот. До сих пор практически нет специальных исследований по развитию компенсаторной компетенции в таком виде речевой деятельности, как письмо; однако имеются исследования возможностей применения

компенсаторной компетенции в говорении (М.Р. Коренева, Ю.Б. Казакова), чтении (А.Л. Тихонова, А.О. Овсянников, Т.М. Фоменко) и аудировании (Д.В. Агапова) на иностранных языках.

Рассмотрим понятие **«компенсация»** (лат. compensatio). Словарь современного русского литературного языка [7, с. 1257] дает три толкования: 1) возмещение чего-либо, вознаграждение за что-либо; 2) (мед.) уравнивание, уравнивание происходящих в организме болезненных процессов; 3) (техн.) устранение внешних влияний на работу точных инструментов (напр., температуры, давления воздуха и т.п.). Большой толковый словарь официальных терминов [3, с. 365] приводит дополнительные толкования: 4) средства, предоставляемые гражданам в качестве помощи для оплаты жилья и коммунальных услуг, строительства жилья или его покупки; 5) возмещение гражданам произведенных ими расходов, установленных законодательством; и 6) взаимозачет чистых позиций. А.Н. Булыко в «Большом словаре иностранных слов» [4, с. 282] добавляет псих. толкование «компенсации»: 7) возобновление нарушенного равновесия психических и психофизиологических процессов через создание противоположно направленной реакции или импульса. В предложенных определениях **выделим общее** – способность чего-либо вновь функционировать в привычном режиме после негативного воздействия каких-либо факторов за счет активизации внутренних ресурсов.

Зарубежные (T. Ammerlaan, T. Bongaerts, Faerch & Kasper, E. Kellerman, D. Little, R. Oxford, N. Poulisse, R. Richterich, E. Tarone, J.A. Van Ek, G. Yule) и отечественные ученые (И.Л. Бим, Л.А. Карева, А.А. Леонтьев, А.А. Пойменова, А.Л. Тихонова) рассматривают понятия «компенсация», «компенсаторные стратегии», «компенсаторная компетенция», «компенсаторные умения и навыки». К примеру, компенсаторная компетенция как составная часть профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков подразумевает «умение спрогнозировать и преодолеть коммуникативные, филологические, психолого-педагогические, социальные, методические трудности в случае отсутствия требуемых знаний, навыков и умений» [2].

Проанализировав предложенные определения компенсаторной компетенции, выведем рабочее определение **иноязычной компенсаторной компетенции** – это способность и готовность пре-

одолевать неизбежные затруднения различного характера в процессе устного или письменного общения на иностранном языке, используя все доступные вспомогательные средства, приемы и способы, мобилизуя все имеющиеся в опыте ресурсы, с целью достижения взаимопонимания с речевым партнером.

В применении понятия «иноязычная компенсаторная компетенция» к учебной дисциплине «иностранный язык», в частности, к обучению будущих служащих письменным формам профессионально-ориентированного общения, представляется возможным расширить его трактовку. Иноязычная компенсаторная компетенция **в письме** предполагает, во-первых, использование резервных возможностей **внутри иностранного языка**. Особенно востребованной будет работа над развитием компенсаторной компетенции студентов с низким уровнем владения иностранным языком в комплексном формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов. Во-вторых, происходит компенсаторный **перенос умений из родного языка в иностранный**. Возможность переноса умений из деятельности, осуществляемой на родном языке, в деятельность, осуществляемую на иностранном языке, обусловлена следующими факторами: общие мотивы, цель, предмет, способы, продукт деятельности, общие механизмы осуществления речевой деятельности. Различия состоят в средствах (родной/иностраный язык), в уровнях владения этими средствами, опыте использования средств, в некоторых особенностях оформления форм письменного делового общения, в правилах делового этикета, в особенностях партнеров и ситуаций.

В-третьих, иноязычная компенсаторная компетенция дает возможность **переноса умений из иностранного языка в родной**. При этом отметим: рабочий учебный план специальности предлагает изучение дисциплин «Документационное обеспечение управления» и «Этика и культура управления» (в разделе дисциплин по выбору) только в пятом и шестом семестрах. Содержание этих дисциплин лишь частично покрывает сферу письменных форм общения, профессионально-необходимых служащим. Так, контрольный срез показал, что студенты первого и второго курсов очной формы обучения затрудняются написать свою автобиографию не только на английском, но и на русском языке. Сформированные умения в иностранном

языке помогут студентам компенсировать отсутствующие умения в родном языке, т.к. обучение будущих служащих некоторым формам письменного делового общения осуществляется только в рамках дисциплины «иностраный язык». Работа с англо-русскими словарями также частично способствует улучшению орфографии студентов в русском языке. Навыки поиска и обработки информации на иностранном языке могут также быть перенесены на русский язык.

Таким образом, при соответствующей организации учебного процесса иноязычная компенсаторная компетенция в письме может оказаться не узко-предметной компетенцией в рамках учебной дисциплины «иностраный язык», а важной составляющей профессиональной компетенции будущих государственных служащих.

#### Библиографический список

1. *Бабинцев В.* Стратегия развития кадров / В. Бабинцев, В. Захаров // Служба кадров и персонал. – 2006. – № 6. – С. 28–32.
2. *Блинов В.И.* Содержание и методика проведения аттестации профессиональной деятельности учителя иностранного языка среднего общеобразовательного учебного заведения: [Электронный ресурс] / В.И. Блинов, К.С. Махмурия, Е.Н. Соловова. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.curator.ru/pedagog/blinov.html>
3. Большой толковый словарь официальных терминов / Сост. Ю.И. Фединский. – М.: Астрель АСТ, Транзиткнига, 2004. – 1165 с.
4. *Булыко А.Н.* Большой словарь иностранных слов. – М.: Мартин, 2006. – 702 с.
5. *Зникина Л.С.* Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: Дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2005. – 406 с.
6. *Кулачихина И.В.* О коммуникативной компетентности специалистов в условиях глобализации экономики // Закон и право. – 2006. – №4. – С. 62–64.
7. Словарь современного русского литературного языка / Под ред. А.М. Бабкина, Ю.С. Сорокина. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1956. – Т. 5: И-К. – 1918 с.
8. *Соловова Е.Н.* Языковая подготовка регионоведов как основа соединения различных блоков профессиональной компетенции / Е.Н. Соловова, А.Е. Фукина // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – №1. – С. 149–153.

## МОТИВАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ

**А**кадемическая мобильность в области образования, вхождение России в мировое образовательное пространство требуют повышения качества высшего образования, которое должно быть направлено на более углубленную и всестороннюю подачу материала. Специфику усвоения знаний, можно представить в виде трех взаимосвязанных компонентов: мотивационного (М), собственной познавательной деятельности учащегося (Пд) и управления (У) этой деятельностью со стороны педагога. И именно мотивация, на наш взгляд, в этом соотношении имеет решающее значение.

Понятием мотивация в психолого-педагогических науках обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает личностный смысл, создает устойчивый интерес к этой деятельности. Мотивация, прежде всего, – это внутренняя движущая сила действий и поступков личности. К внутренним мотивам учения относят обычно собственно познавательные интересы, непосредственную заинтересованность учащегося в реализации процесса и достижении результата учения.

В то же время, очевидно, что реальный учебный процесс в значительной степени побуждается моментами, являющимися внешними мотивирующими факторами, относительно которых цель учебного процесса предстает как простое средство или условие их достижения.

Как и любой другой вид, мотивация познавательной деятельности определяется специфическими факторами: образовательной системой, образовательным учреждением; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями слушателя и преподавателя, а также спецификой учебного курса.

Для изучения мотивации студентов-заочников в учебной деятельности автором было проведено исследование.

В данном исследовании участвовали студенты пятого курса заочного отделения Казанского государственного технологического университета, обучающиеся по специальности 230102 «Автоматизированные системы обработки информации и управления».

Мы учитывали особенности студенчества группы, имеющей специфические цели; особенности множественности видов деятельности студентов-заочников, их половозрастной состав; особенности мотиваций студенчества по признаку профиля вуза, получаемой профессии, конъюнктуры рынка труда; отличия и динамику изменений мотивов в учебной деятельности студентов младших (1–3) и старших (4–6) курсов, а также специфику мотивационной структуры различных поколений студентов.

Из нашего исследования было определено, что студентов, проходящих подготовку по заочной форме, отличают целеустремленность, мотивированность, желание получить максимум знаний и навыков. Но многие из них (74%) учатся ради диплома, а остальные (26%) – ради знаний, которых не хватает в работе.

Сегодня на территории Российской Федерации образовательной деятельностью с использованием интернет-технологий занимается около 100 иностранных образовательных организаций, на которых не распространяется российское законодательство об образовании. Около 50000 граждан Российской Федерации, постоянно проживающих на территории Российской Федерации, являются учащимися иностранных образовательных организаций и обучаются в режимах «on-line» и «offline». На территории Российской Федерации образовательную деятельность осуществляют организации 23 стран Западной и Центральной Европы, Северной Америки, Австралии, Юго-восточной Азии и Ближнего Востока [1].

Также более 80% студентов, проходящих обучение по заочной форме, положительно отзывались о возможности применения элементов дистанционных технологий в образовательном процессе, назвав on-line среду «современным», «эффективным» и «удобным» средством обучения.

И наше исследование это подтвердило: за счет интеграции дистанционных технологий в процесс подготовки специалистов по заочной форме обеспечивается её эффективность и максимальная привлекательность. Происходит совершенствова-

ние организационного и методического обеспечения образовательного процесса.

При использовании элементов дистанционных технологий у студентов появляется возможность:

- развивать технические навыки и умения, необходимые пользователям Internet для коммуникации и сбора информации;
- следить за развитием и изменениями новых информационных технологий;
- научиться синтезировать данные, приобретенные через Internet, в единое целое;
- использовать различные поисковые системы.

Применение Internet-технологий расширяет дидактические возможности и повышает эффективность образовательного процесса. Дистанционные технологии предполагают не только расширение спектра носителей информации и средств доступа к ним, но и наличие постоянной обратной связи по телекоммуникационным каналам. Это, с одной стороны, повышает эффективность и качество подготовки специалистов по заочной форме, с другой – индивидуализирует весь процесс обучения [2].

Как показывает исследование, взрослые нуждаются в дополнительной мотивации на протяжении всего срока обучения: в начале, когда еще не имеют четкого представления, что ожидает их во время обучения; в середине, когда «устают» от длинного учебного марафона, и в конце обучения, когда испытывают определенные психологические затруднения, проходя итоговые контрольные мероприятия.

Внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий повышает внутреннюю мотивацию студента-заочника. Этому способствует создание благоприятного психологического климата, построение учебного процесса на принципах сотрудничества и взаимоуважения. Это помогает каждому студенту быть сопричастным творческому процессу, научиться сотрудничать с людьми и управлять собственной деятельностью. Большое значение играют кратковременные очные контакты с преподавателем. Повышает мотивацию к познавательной деятельности и решение технических проблем, начиная от помощи в овладении информационными и коммуникационными технологиями до начала

процесса обучения и заканчивая технической поддержкой на протяжении всего периода.

Обучение с использованием любой технологии – будь то самая популярная ныне объяснительно-иллюстративная или мультимедийно-дистанционная, предполагает, что преподаватель и студент определенным образом взаимодействуют, стремясь к достижению какой-то цели (часто, к сожалению, каждый к своей). В заочно-дистанционном обучении, в силу специфики обучающихся и их иной мотивационной системы, главным критерием оценки усвоения курса является не способность студента воспроизвести текст курса, главное – показать, как полученные знания могут быть реализованы на практике. Поэтому курсы разрабатываются таким образом, чтобы студент не столько запомнил и воспроизвел информацию, сколько связал ее с реальными жизненными и/или профессиональными ситуациями.

Результатом исследования явилось заключение о том, что успех подготовки специалистов по заочной форме с элементами дистанционных технологий зависит от качества учебно-методических пособий, применяемых технологий, эффективности обратной связи и от профессионализма преподавателей, которые управляют познавательной деятельностью студента.

Главное, чтобы дистанционные образовательные технологии не заменяли традиционную систему обучения, а наделяли ее новыми свойствами. Только в этом случае, они становятся исключительно перспективным средством, способным обеспечить необходимые сдвиги в прогрессивном развитии человечества, повышении его интеграционного интеллектуального могущества, интенсификации его научно-технической и экономической деятельности.

#### Библиографический список

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2003. – 264 с.
2. Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. – М., 2004. – 500 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

*Исследована профессиональная коммуникативная компетенция студентов технического вуза. Очевидно, что одной из наиболее перспективных проблем является развитие навыков профессионального общения. Основной вопрос в статье – трудности в устном и письменном общении у студентов технического вуза.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, ключевые компетенции, профессиональная коммуникативная компетенция, профессиональное общение, коммуникативные задания, язык для специальных целей.

**В** настоящее время в высших учебных заведениях технического профиля наблюдается тенденция, которая отражает направленность на коммуникативную культуру, поскольку к моменту окончания технического вуза будущий специалист должен уметь осуществлять общение в профессиональной сфере. Инженер должен быть готов разрабатывать документацию, представлять и защищать результаты инженерной деятельности. Это предполагает знание теоретических основ и практических аспектов устной и письменной речи, умение устанавливать коммуникации в профессиональной деятельности, владение нормами речевой грамотности.

В рамках реализации основных принципов Болонского процесса особую значимость приобретает компетентностный подход. Компетентностная парадигма образования наиболее востребована в учреждениях среднего и высшего звена. Конечным пунктом образовательного процесса при этом являются так называемые компетенции. В научных исследованиях последних лет ведется дискуссия о компетентностном подходе, количестве и содержательной характеристике ключевых компетенций и их классификации. Проблемам компетентностного подхода посвящены исследования И.А. Зимней, Ю.Г. Татур, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторского, В.И. Байденко и других исследователей. Модернизация отечественного образования акцентирует внимание на переориентацию оценки образования с понятий «уровень образованности и воспитанности», «адекватность требованиям работодателя» на понятия «компетенция» и «компетентность». В соответствии с традиционным подходом компетенция рассматривается как «совокупность определенных зна-

ний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и имеет практический опыт работы» [1, с. 67].

Отсюда следует, что перед высшими образовательными учреждениями стоит важная задача совершенствования подготовки будущих специалистов не только в профессиональном отношении, но и в коммуникативном направлении. Указанным требованиям соответствует явление профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза. Проблема профессиональной коммуникативной компетенции отражена в исследованиях разных областей науки: языкознании, педагогике, психологии, методике русского языка, методике иностранного языка, философии, риторике.

Актуальность проблемы подтверждается проведением констатирующего эксперимента. На базе Марийского государственного технического университета нами проведена диагностика коммуникативной компетенции студентов радиотехнического факультета. Результаты исследования показывают, что большая доля студентов испытывает серьезные коммуникативные трудности. Например, в налаживании речевого контакта друг с другом и с преподавателями, в аргументации своих мыслей, в построении монологического высказывания и другие.

Показателями высокого уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции являются:

- 1) базовые знания по профессии;
- 2) базовые знания по русскому языку.

Процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции у студентов технического вуза имеет ряд специфических особен-



ностей. Во-первых, студенты технического вуза обладают ярко выраженным техническим и физико-математическим типом интеллекта. Во-вторых, коммуникативное пространство студентов технического вуза – математические и физические формулы, технические характеристики, строгие формулировки и определения. Для формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза необходима искусственная (учебная) речевая среда, в которой на основе межпредметных связей специальные знания найдут применение в речевой деятельности студентов.

Широкие возможности для формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза представляет дисциплина «английский язык», располагающая обширным диапазоном методов и приемов обучения устной и письменной речи на основе взаимосвязи с русским языком. При изучении английского языка в техническом вузе пополняется лексический запас студентов, развивается грамматический строй их речи в работе с текстами на английском и русском языках, совершенствуются стилистические навыки и навыки грамотного письма.

Анализ межъязыковых билингвальных соответствий в английском и русском языках позволяют решать множество лингвометодических задач. Обращение на уроках английского языка к русскому языку, к коррелятивным фактам имеет большое лингвометодическое, развивающее и обучающее значение для формирования профессиональной коммуникативной компетенции и в русском, и в английском языке. Например, преподаватель, анализируя межъязыковые синонимы, решает лингвометодические задачи одновременно в нескольких направлениях: сравнение специфических, экспрессивно-эмоциональных, стилистических, словообразовательных особенностей, сопоставление лексической сочетаемости слов в русском и английском языках.

При билингвальном анализе эквивалентов в различных языках удается быстрее усвоить богатые лексические и стилистические возможности русского языка, красочность и выразительность слова, разнообразие словообразовательных конструкций. На уроке английского языка преподавателю можно результативно объяснить орфографическое написание многих русских слов, заимствованных из английского языка. Английский язык во многих случаях позволяет объяснить сту-

дентам значение слова через его структуру («внутреннюю форму»), так как общее в русском и английском языках может проявляться в слове: способах словообразования, идентичной словообразовательной структуре, внутренней форме, – то есть признаке, положенном в основу названия. При детальном анализе межъязыковых коррелят становится очевидным, что русский и английский языки, кроме своего специфического и словообразовательного состава, имеют общие составляющие. Это объясняется общностью происхождения, оба языка относятся к индоевропейской группе языков. Сходство отмечается на всех уровнях языка, но особенно сильно на лексическом и словообразовательном. Большая доля общности осознается студентами, поэтому преподавателю на основе билингвальных соответствий легче решать частные методические задачи.

Можно предложить следующие упражнения, целенаправленное использование которых способствует развитию профессиональной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному (английскому) языку в техническом вузе:

1) Как можно проверить «непроверяемый» гласный в словах *система, компакт-диск, дисплей, контроль, команда, технология*, привлекая лексические факты английского языка?

2) Каким образом можно проверить написание слова *парол*? Почему слово *парол* так называется? Как его название членится на морфемы в языке-источнике?

3) Как проверить «непроверяемый» гласный в слове *сканер*? От какого слова оно образовано в языке-источнике?

4) Объясните, почему в слове *кодирование* после *к* надо писать *о*, привлекая данные английского языка? От какого слова и как оно было образовано в языке-источнике?

5) Как проверить «непроверяемые» гласные в слове *модернизация*?

6) Попробуйте доказать (привлекая данные русского и английского языков), что слово *отель* надо писать с начальным *о*. Чем слово *отель* отличается от слова *гостиница*?

7) Как можно доказать, что в слове *кросс-ассемблер* надо писать два *с*? определите способ его образования в языке-источнике?

8) Проверьте «непроверяемый» гласный *е* в слове *принтер*, привлекая данные английского языка?

9) Чем отличаются, помимо звучания, родственные слова *электроника* – англ. *electronics*,

интегральный – англ. *integrated*, ресурс – англ. *resource*?

10) Переведите на английский язык слова *софт, полупроводник, инструкция, программист, напряжение*. Чем английские эквиваленты отличаются от соответствующих русских слов и что их объединяет (звучание, значение, структура и так далее)?

11) Что общего и в чем различия в словах *конгресс* – англ. *congress*, *магнитный* – англ. *magnetic*, *биполярный* – англ. *bipolar*, *бел* – англ. *bell*?

12) Чем отличаются слова *физика, реагировать, переводить, программирование* и родственные им слова в английском языке (*physics, to react, to translate, programming*)?

13) Почему соответствующие предметы названы словами *постройка, дневник, ноутбук* и *building, day-book, note-book* (в английском языке)? Какой признак положен в основу этих названий? Чем они отличаются от английских слов?

14) В чем проявляется различие между английским словом *to locate* и русским *располагаться*, английским *activity* и русским *активность, деятельность*, английским *procedure* и русским *процедура*?

15) Как, по вашему мнению, было образовано в английском языке слово *bus*? Что оно означает? Есть ли случаи такого словопроизводства в русском языке? Приведите примеры.

16) Чем различны и сходны между собой русское *программист* и английское *programmer*?

17) Являются ли словами одного и того же корня рус. *дочь* и англ. *daughter*? Почему вы так думаете? Чем этимологически является *-er* в слове *daughter*? Сравните рус. *дочери, матери*. Как производные от этих слов вы знаете?

18) Что общего между русским словом *цифровой* и английским *digital*?

19) Чем отличаются в семантическом отношении слова *архитектура* и *architecture* в русском и английском языках?

20) Приведите аналогичные английским словам *vocoder = voice + coder, beta – version* примеры из лексики русского языка. Как образованы соответствующие слова?

21) Являются ли слова *база – basics, данные – data, реагировать – to react* родственными? Проверьте по этимологическим словарям.

22) Чем по своему морфемному составу и структуре русское слово *напряжение* сходно с английским *voltage*?

23) Что общего в морфемном составе и различном в семантике у русского слова *потребление* и английского *consumption*?

24) Чем в морфемном составе различаются русское слово *пароль* и английское *password*?

25) О каких свойствах предмета говорит словообразовательная структура английских слов *auto – update, gamma – version, hypermedia, hyperlink, deinstall*?

26) Определите, что общего в русском слове *треугольник* и английским *triangle*?

27) Покажите аналогичность строения русского слова *программист* и английского *programmer*?

28) Что объединяет русское слово *магнитный* и английское *magnetic*?

29) Чем структурно отличаются русское слово *диспетчер* и английское *dispatcher*?

30) Одинаков или нет признак, положенный в основу русского слова *блокнот* и английского *note-book*? Как они членятся на значимые части и как образованы?

Все слова, приведенные в упражнениях, в русской орфографии относятся к группе слов с непроверяемыми согласными и гласными, правописание которых надо запомнить или обратиться к орфографическому словарю. На уроке английского языка студент усваивает правописание всех слов при соотнесении с соответствующими английскими коррелятами. Студентами усваивается побуквенное написание в английском языке, а соответственно, они не сделают ошибки и в русских эквивалентах.

Таким образом, билингвальное сопоставление решает множество лингвометодических задач в преподавании русского и английского языков:

1) сопоставление русских и английских номинативных единиц помогает формировать профессиональную коммуникативную компетенцию студентов технического вуза в процессе решения образовательных задач;

2) выполнение эвристических упражнений способствует обогащению профессионального лексического запаса студентов, знакомству с терминологией и понятийным аппаратом той науки, которая лежит в основе их будущей профессиональной деятельности;

3) привлечение фактов русского и английского языков помогает развивать речевые (устные и письменные) навыки студентов;

4) применение на уроках английского языка фактов русского языка позволяет воспитывать

у студентов чувство патриотизма, любви к родине, к своему государству, а привлечение фактов английского языка способствует развитию у студентов межкультурной компетенции, воспитанию чувства уважения к другому народу, культуре и традициям англоговорящих стран;

5) выполнение эвристических заданий на сопоставление билингвальных соответствий способствует развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение;

6) проведение анализа и синтеза билингваль-

ных коррелят развивает орфографическую грамотность и языковое чутье в целом;

7) использование фактов русского языка на уроках английского языка в рамках программы технического вуза помогает делать обучение более увлекательным, занимательным; стимулирует положительное отношение к иностранному языку, русскому языку и лингвистике как к науке.

#### Библиографический список

1. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

М.Б. Земш

### ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕЙ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Семья – одна из величайших ценностей человеческой цивилизации. Общеизвестно, что семья является первоначальной структурой общества. Тысячами нитей современная семья связана с различными социальными сферами.

Семейная социализация сегодня выполняет сложнейшие общественные функции, с одной стороны, представляет собой подготовку молодежи к будущим семейным ролям, с другой, оказывает решающее воздействие на формирование личности. В этой связи особенно актуальными видятся слова великого педагога В.А. Сухомлинского: «...общая педагогическая культура всего населения, особенно родителей, является одной из предпосылок выполнения каждым гражданином своего долга, а этот долг заключается, прежде всего, в воспитании молодого поколения».

Однако необходимость развития культуры семьи вступает в противоречие с представлениями, бытующими в традиционной педагогической науке о семейном (домашнем) воспитании, как о стихийном, ненаучном, темном, «бытовом» и очевидным глубоким воздействием традиций семейного воспитания на формирование личности, которое нельзя отрицать. Данная ситуация, зачастую, ведет к отрицанию народной культуры домашнего воспитания, что не может не отражаться не только на воспитании личности, но и на семье как на общественном институте – ее жизни, взаимоотношениях между членами семьи, на развитии ее традиций и обычаев.

Истоками педагогической культуры семьи выступают традиции народной педагогики, отраженные в многовековом эмпирическом опыте взаимоотношений между членами семьи, они передавались из века в век посредством национально-этнической обрядности, обычаев, фольклора, что призвано обеспечить сохранение национальных традиций воспитания, духовной культуры и психологии современной семьи. Ценность семейной народной культуры, в которой, как в фокусе, собран исторический опыт домашнего воспитания, отмечают в своих трудах И.В. Бестужев-Лада, Г.Н. Волков, В.М. Петров. Семья занимает особое место в народной педагогике, поскольку она рассматривалась в традиционной культуре как естественное окружение, определяющее порядок домашнего воспитания и его содержание. В тоже время, порядок домашнего воспитания определяет уклад семьи, традиции, обычаи, праздники, обряды, лежащие в основе формирования гражданско-патриотической позиции личности.

С возникновением общественного образования домашнее воспитание уступает ведущую роль в формировании и воспитании личности образовательному учреждению, что приводит к обострению противоречия между необходимостью активной роли родителей в формировании личности ребенка и иждивенческой позицией семьи в вопросах воспитания, которая проявляется в переносе ответственности за воспитание будущих поколений на систему образования.

В тоже время, семья все еще испытывает существенную нехватку профессиональной помощи в вопросах своего становления, развития и организации семейного воспитания по всем аспектам.

Однако в реальности образовательное учреждение занимает по отношению к родителям позицию контроля и руководства. При этом возникает противоречие между традиционным опытом работы образовательного учреждения с семьей и ожиданиями родителей от взаимодействия с педагогами-профессионалами. Современный родитель не нуждается в руководстве, контроле или назидании, ему нужен опытный собеседник, наставник в лице социального педагога, готовый к пониманию позиции родителя и к взаимодействию с ним на основе взаимопонимания и взаимной заинтересованности в решении семейных проблем. Смысл взаимодействия педагогической науки и практики на современном этапе заключается в оказании профессионально-грамотной и научно-обоснованной помощи семье в создании условий для взаимодействия на уровне образования – наука – семья в вопросах развития психолого-педагогической культуры семьи, где социальный педагог может и должен выступать наставником, помощником и другом семьи.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» предусматривает существенное обновление структуры и методики профессионального образования с учетом наметившихся тенденций развития образовательной, социальной и экономической сфер. Подготовка квалифицированного работника социально-педагогической сферы компетентного, ответственного свободно владеющего своей профессией и готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, стало для профессиональной подготовки социальных педагогов приоритетной задачей. Основной целью профессионального образования социальных педагогов на современном этапе становится определение содержательной и методологической специфики взаимодействия социального педагога как профессионала с различными социальными структурами, приоритетной из которых должна без сомнения стать семья.

В этой связи чрезвычайно возрастает роль социального педагога в оздоровлении внутрисемейных отношений и возрождении педагогической культуры современной семьи. От того, насколько оптимальным будет сотрудничество со-

циального педагога с семьей зависит решение глобальной проблемы оздоровления культуры общества в целом. Оно напрямую связано сегодня с уровнем и качеством готовности социального педагога к изучению, формированию и развитию педагогической культуры современной семьи.

В тоже время на этом пути профессиональное образование в области социальной педагогики сталкивается сегодня с рядом серьезных проблем: во-первых, пассивный характер учебной деятельности студента в условиях традиционной лекционно-семинарской системы приводит к ослаблению мотивации к получению профессии социального педагога и утрате интереса к профессиональной подготовке, в том числе и с отдельных аспектах.

Во-вторых, студенты зачастую испытывают трудности в превращении получаемой на лекциях информации в необходимые профессиональные знания и навыки. В тоже время приходится констатировать, что обилие информации по вопросам семейного воспитания, которую студенты получают из разнообразных источников, отнюдь не гарантирует системности знаний в области профессиональной социально-педагогической поддержки современной семьи.

В-третьих, у значительной части современной учащейся молодежи возникают коммуникативные трудности, такие как страх публичных выступлений, слабый навык аргументации и доказательности выступлений, трудности при ответе на вопросы и замечания оппонентов.

При этом, как свидетельствует наш опыт, студенты, приобретающие специальность социального педагога, зачастую имеют весьма смутное представление о методах и формах работы с семьей. Они хорошо владеют навыками составления опросов для родителей, в целом имеют представление о типологии современных проблемных семей. Но слабыми являются знания методики проведения бесед с родителями, родительских собраний, игровых и творческих форм взаимодействия с семьей, что существенным образом обедняет профессиональный багаж будущих специалистов в области социальной педагогики.

Все это подтверждает необходимость постоянного поиска наиболее оптимальных учебно-воспитательных форм и педагогических технологий подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей.

Внедрение в практику работы факультета социальной педагогики МГОПИ (Московского го-

сударственного областного педагогического института г. Орехово-Зуево) интерактивных форм образования специалистов в области социальной педагогики и психологии помогает нам с успехом решать данные проблемы. Интерактивность в данном случае подразумевала как субъектное взаимодействие его участников в процессе постановки, так и применение современных аудиовизуальных средств, для создания необходимой атмосферы времени, места и объектов действия.

Мы стремимся превратить факультет социальной педагогики в мощный центр систематизации и популяризации научно-педагогического опыта и инноваций в области изучения и развития педагогической культуры современной семьи малого города и района, сделав его своего рода лабораторией становления социально-педагогических кадров компетентных в вопросах семейной педагогики. Для иллюстрации и аргументации выдвинутого тезиса приведу примеры из опыта работы кафедры социальной педагогики МГОПИ по применению интерактивных педагогических форм в подготовке будущих социальных педагогов к работе с семьей.

Инновационный поиск привел нас к переоценке роли деятельности, игровых, рефлексивных методик в профессиональном становлении опыта будущих социальных педагогов в вопросах семейной педагогики.

Наш факультет довольно молод, но одной из хороших традиций уже успело стать проведение конкурса творческих проектов «Отдыхаем всей семьей». Конкурс проводится среди студентов 2 курса очного отделения факультета социальной педагогики в качестве зачетной формы по итогам изучения учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы». Под *творческим проектом* понимается в нашем случае *коллективное творческое дело, результатом работы над которым становится мероприятие, разработанное студентами и предназначенное для организации семейного досуга и укрепления внутрисемейных взаимоотношений*. На конкурс принимаются проекты, отражающие:

- методику проведения семейного праздника, вечера, посиделок и т.п.;
- методику приобщения ребенка к оздоровительным процедурам, методику спортивной семейной игры (мероприятия), методику беседы в семье о пользе здорового образа жизни, игры на прогулке и т.п.;

- вариант методики народной игры, праздника в семье;

- методику организации домашнего спектакля, концерта и т.п.;

- методику поздравления члена семьи с профессиональным праздником, юбилеем, именинами, Днем рождения и т.д.;

- методику нравственной беседы с ребенком в семье;

- методику составления и представления «Семейного альбома» (в форме плаката, макета, выступления по страничкам «Литературной», «Художественной», «Музыкальной» и т.п.).

Этот перечень может быть дополнен темами по выбору микро-группы, соответствующими общей заявленной тематике.

Презентация проектов оценивается комиссией из числа преподавателей кафедры, представителей деканата и студентов старших курсов. Проекты, признанные комиссией удовлетворяющими требования данного положения, считаются принятыми, защищенными. Проекты-победители конкурса будут представлены на «Неделе студенческой науки» факультета. Итоги конкурса освещают традиционно в местной прессе. Конкурс проводится в 3 этапа:

*На первом этапе* микро-группы представляют основные положения «Методического паспорта творческого воспитательного проекта» (в своем выступлении представители микро-групп должны указать на актуальность, цели и задачи предлагаемого мероприятия, выделить специфические, важные условия, необходимые для его успешного проведения, обозначить возможное распределение функций и ролей между членами семьи – участниками мероприятия, обозначить длительность (временные рамки) предлагаемого мероприятия).

*На втором этапе* микро-группы представляют элемент (этап, логически завершенную часть) предлагаемого мероприятия в форме имитации (драматизации, инсценировки) части семейного мероприятия.

*Третий этап* – выступления экспертов, анализ работы микро-групп, оценка вклада отдельных участников проектов. Выбор лучших проектов.

Таким образом, конкурс творческих проектов представляет собой интегративную форму контроля и закрепления знаний студентов в области теории и методики воспитательной работы.

С дидактической точки зрения, конкурс направлен на полное и творческое закрепление и проверку знаний и умений студентов в вопросах теории и методики социально-педагогической поддержки семьи в вопросах развития внутрисемейных отношений и традиций семьи в ходе проведения совместного досуга.

В процессе подготовки к творческого проекта студенты изучают большой круг учебной, научной и художественной литературы по проблемам воспитания в рамках учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы».

*Воспитательная цель* конкурса заключается в усилении самостоятельной, творческой работы студентов, а также включает выработку навыков работы в команде, ответственности, инициативности.

Еще одной из апробированных нами технологий стал интерактивный педагогический театр.

Театр – одна из наиболее древних и ярких, эмоционально насыщенных форм воздействия на сознание и чувства зрителей, мощная эмоциональная форма освоения окружающей действительности.

Идея создания *педагогического театра* подразумевала глубокое по силе эмоционального воздействия осмысление информации о педагогических процессах, истории педагогики и психологии, сюжетов из опыта студентов и педагогов, в том числе в вопросах семейного воспитания и семейной педагогики. Объектом изучения и постановки становятся для студентов-актеров сцены из педагогических и психологических первоисточников проблеме семьи и семейного воспитания, переосмысленные ими общие представления о специфике будущей профессии, сюжеты из сказок и легенд, рассказывающих о типичных ситуациях и проблемах семейного воспитания. Участвуя в постановках по проблематике семейной педагогики студенты учатся глубже постигать теоретических положения классиков педагогики, осуществляют моделирование своих профессиональных действий в ситуациях приближенных к реальной действительности, что становится для них уникальным профессиональным тренингом.

По силе воздействия педагогический театр занимает особое место в ряду педагогических и дидактических методик. Зритель, в качестве которого выступают студенты и педагоги, соприкасясь с живым театральным действием, активизируется на выдвигаемых проблемах семейной пе-

дагогики, заостряет внимание на представленном материале, тем самым заинтересованно осваивая необходимые алгоритмы и методы профессионального социально-педагогического общения с семьей, усваивая информацию, представленную в артистичной и зрелищной форме.

Спектакль педагогического театра уже в силу сиюминутности процесса актерского творчества студентов-участников становится уникальной формой. Главным действующим лицом в нем выступают студенты – актеры, постигающие и передающие глубинный смысл идей, вложенных авторами первоисточников в свои научные произведения. Актеры, погружаясь в атмосферу произведений, передают зрителям видение авторами произведений тех или иных психолого-педагогических императивов в вопросах семейного воспитания в том числе, что делает процесс изучения истории и теории профессии животрепещущим и близким для каждого участника такого театрального действия, будь то актер или зритель.

Деловая игра как форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем взаимодействий, характерных для данного вида трудовых отношений, как нельзя более естественно и эффективно помогает осуществлять процесс живого и активного освоения методики работы с современными семьями разных типов и видов.

В этой связи, деловая игра как учебная форма представляет собой уникальный педагогический феномен.

Как известно, первая деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 году. В 1938 году деловые игры в СССР постигла участь ряда научных направлений, они были запрещены. Их второе рождение произошло только в 60-х гг., после того как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие). Существует ряд научных подходов к оценке сущности и значения игровой деятельности: физиологический механизм игры раскрывается Г. Спенсером, М. Лацарусом; биогенетический – Г.С. Холлом, Л.Д. Эпплтоном; социальный аспект раскрыт в трудах К. Гросса, биопсихологический – в работах У. Макдауголла, Г. Мерфи, Ф.Я. Бетгендейка; социологический – рассматривают К. Рейноутер, Д. Рисмен, М. и Э. Неймарк; психотерапевтический – З. Фрейд, Я. Морено, Г. Леманн; Ж. Пиаже; культурологический –

Й. Хейзинг. В современной педагогике теория деловой игры широко представлена в работах Г.К. Селевко, В.П. Беспалько, В.С. Кукушкина, С.А. Шмакова и других.

В современном учебно-воспитательном процессе, где ставка делается на активизацию и интенсификацию процесса, игровая деятельность, по мнению Г.К. Селевко и В.С. Кукушкина может использоваться в следующих случаях:

- в качестве самостоятельной технологии освоения понятий и тем;
- в качестве занятия или его части;
- в качестве технологии внеклассной работы.

Профессия социального педагога требует от студентов нашего факультета не только личной социальной активности, но и овладения методиками организации взаимодействия с социумом, своеобразного инициирования социальной активности и прежде всего в семье. Психолого-педагогическими принципами организации деловой игры в процессе подготовки социального педагога к работе с семьей выступают:

- принцип имитационного моделирования;
- принцип игрового моделирования;
- принцип совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости;
- принцип проблемности.

Методика проведения деловых игр может включать следующие этапы:

1. Составление плана игры.
2. Написание сценария, включая (руководство для ведущего, правила и рекомендации для игры), инструкции для игроков.
3. Подбор информации; средств обучения.
4. Разработка способов оценки результатов игры.

В отличие от игры вообще, деловая игра обладает существенным качеством – наличием четко сформулированной обучающей цели, которая при этом предусматривает и личное саморазвитие, и образа соответствующего педагогического результата, который характеризуется яркой учебно-познавательной направленностью:

Цели деловой игры выступают в трех ракурсах:

- игровые;
- дидактические (учебно-познавательные);
- педагогические.

В рамках подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей мною были апробированы и хорошо зарекомендовали себя два типа деловых игр:

– *игра-обучение* (моделирование профессиональных действий, методик и их проведения в работе с семьей. К примеру, на 3 курсе очного отделения по предмету «Методы и методология психолого-педагогических исследований» применяю на семинаре-практикуме игру «Визит социального педагога в неблагополучную семью. Социально-педагогическое обследование»);

– *игра-дискуссия* (пример: на 2 курсе очного отделения в рамках предмета «Теория и методика воспитательной работы» – диспут «Поощрение и наказание в семье». Спор между последователями Л.Н. Толстого и А.С. Макаренко по проблемам наказания детей в семье).

В практике подготовки студентов социально-педагогического факультета к работе с семьей мною также используются различные модификации деловых игр:

*Имитационные игры.* Сценарий имитационной игры кроме сюжета события содержит описание структуры и назначения имитируемых объектов и процессов (родительского собрания, домашнего праздника, социально-педагогической беседы, социально-педагогического и психологического обследования семьи и ребенка и др.).

*Операционные игры.* Они помогают отрабатывать выполнение конкретных операций, действий. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные (Изучение документации, подготавливаемой социальным педагогом для ходатайства о лишении родительских прав и выступление социального педагога на психолого-педагогической комиссии).

Система оценивания результатов деловых игр достаточно гибкая, что достигается за счет их двупланового характера. Оценивание проходит в двух ракурсах: *игровом* (выступает виде экспортной оценки жюри) и *учебном* (является составной частью суммарной оценки студента в накопительной балльной системе оценивания знаний).

В большинстве игр оценка жюри выступает, как характеристика вклада группы и (или отдельных игроков) в игру в целом.

*Критериями* оценки являются в этом случае являются:

- *морально-поведенческие компоненты учебной деятельности*: активность группы, сплоченность, творческий характер выполнения заданий;
- *учебно-познавательные*: знание темы, умение раскрыть основные положения, умение найти адекватные пути решения проблемной ситуации и т.п.

Заключительный этап подведения итогов игры и анализа ее результатов – самый ответственный и самый сложный для любого типа игры. Он требует от педагога-организатора объективности, готовности к коллективному обсуждению итогов. Эта стадия деловой игры зачастую уходит из поля зрения педагога, который проводит творческую работу, но ее ценность безусловна – дать студентам еще раз пережить эмоции игры, показать достоинства и недостатки в знаниях и поведении играющих, провести глубокий анализ игровых ситуаций и учебного материала, составившего содержание игры – вот достойный итог всех усилий педагога и студентов.

Осуществляя подготовку наших студентов к работе с современной семьей, мы делаем основной акцент на активности социального педагога как специалиста, способного помочь семье преодолеть пробелы в педагогической культуре, однако важно обратить внимание и на обратную связь. В.А. Сухомлинский был убежден: «Педагогика должна стать наукой для всех – и для учителей, и для родителей». Мы уверены, что полноценная подготовка к работе с семьей возможна лишь в случае возможности апробации своих знаний студентами непосредственно на детско-родительской аудитории. Эти цели с успехом решает педагогическая практика, которая проходит на факультете в несколько этапов, начиная уже со второго курса. При этом мы считаем необходи-

мым соблюдение ряда условий успешности первых взаимодействий будущих социальных педагогов с семьями своих воспитанников. Это возможно, в частности:

– если семьи воспитанников (родители и дети) выступают активными участниками в процессе актуализации научно-педагогических знаний о культуре социальных взаимодействий в различных сферах жизни личности, которые им готовы предоставить наши студенты;

– если студенты будут замотивированы на творческий поиск доступных, популярных и интересных форм взаимодействия с семьей, для начала, на этапе педагогического просвещения родителей.

Когда и студенты и родители будут воспринимать педагогическую игру, конкурс и другие активные формы взаимодействия не только как организованное культурное пространство развлечений, в котором развивается семья как социум, происходит воспитание детей, рождаются и закрепляются традиции, социальные взаимосвязи, но и форму, в которой решаются проблемы конкретных семей.

Представленными формами подготовки будущих социальных педагогов к работе с семьей, конечно же, не исчерпываются все направления нашей деятельности, при этом, наш опыт, надемся, будет интересен всем, кто так или иначе связан с подготовкой социальных работников.

**Е.В. Иванов**

## УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Статья затрагивает актуальную тему самостоятельной работы студентов языковых вузов с точки зрения эффективных способов применения телекоммуникационных технологий. Предлагается не только классификация технологий по их применимости, но и ряд методических подходов по их использованию. Описываются условия функционирования максимально результативной среды самостоятельной работы.*

**О**сновная цель статьи – описание среды и условий, которые максимально способствуют реализации потенциала телекоммуникационных технологий при использовании их в самостоятельной работе студентов языковых вузов.

Для реализации указанной цели были поставлены следующие задачи: определить особенности функциональности телекоммуникационных

технологий; выявить и классифицировать условия максимальной их реализации потенциала; предложить методические приемы, совершенствующие процесс самостоятельной работы.

Социальные, экономические и технологические перемены последних десятилетий делают образование и подготовку для большого числа людей более важной, чем когда-либо. Тем не менее, образовательные системы по всему миру в той



Таблица

Технология	Степень охвата	Гибкость*	Воздействие на чувства	Интерактивность
Радио	Высокая	Ограниченная	Только аудио	Ограниченная
Телевидение	Высокая	Ограниченная	Аудиовизуальное	Ограниченная
Видео и аудио записи	Низкая	Высокая	Аудиовизуальное	Ограниченная
Компьютер	Низкая	Высокая	Аудиовизуальное	Высокая
Интернет	Высочайшая	Высокая	Аудиовизуальное	Высочайшая

\* Ограниченная – студенты и преподаватель должны присутствовать во время передачи. Высокая – студенты могут получить доступ к материалу в разное время.

или иной степени страдают от переполнения своих учебных заведений, нехватки квалифицированных преподавательских кадров, низкой экономической эффективности традиционных подходов. Чтобы справиться с этими вызовами, вузы должны сфокусироваться одновременно на повышении доступности образования, увеличении внутренней эффективности, улучшения качества обучения и преподавания, усовершенствовании системы менеджмента образования.

Последовательного развития существующих процессов и методов может не быть достаточно для выполнения этих целей. Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и увеличение доли самостоятельной работы в учебных планах может способствовать повышению качества образования при заметном повышении экономической эффективности. Разработка подходов, в которых самостоятельная работа студентов на основе телекоммуникационных технологий сможет помочь реализации образовательных планов – наиболее современное решение, которое способно усовершенствовать парадигму традиционного образования и повысить его конкурентоспособность.

Эффективное использование самостоятельной работы учащихся возможно только в условиях существования среды обучения, максимально интегрированной в систему обучения вуза. Телекоммуникационные технологии способны оказать существенную поддержку в предоставлении информации, осуществлении учебного процесса, проверке знаний, однако они требуют соответствующей работы материально-технических служб и обслуживающего персонала. Кроме того, телекоммуникационные технологии часто видятся панацеей в современном образовании, и спор идет обычно о том, что каждая конкретная технология может или не может дать образованию. Но, как видно из таблицы, одна технология может иметь

разный потенциал в зависимости от цели её использования. В то же время, многие технологии имеют схожие характеристики. Таким образом, оценка потенциала и уместности технологии должна основываться на потребностях и целях образования, а не на технологиях как таковых.

Очевидно, что определение степени охвата технологии как «ограниченной» не означает невозможности её применения в самостоятельной работе учащихся. Тем не менее, по степени эффективности в организации этого вида учебного процесса телекоммуникационные технологии можно разделить следующим образом:

1. Радио, являясь первым из способов удаленной коммуникации, до сих пор применяется как средство организации учебного процесса. Значительным преимуществом является всеобщая распространенность и доступность устройств, способных принимать радиосигнал. В то же время, для применения этой технологии в организации самостоятельной работы студентов требуется, как минимум, передающее оборудование и выделенная частота передачи.

Представляется возможным создание университетской радиостанции, которая могла бы не только передавать в установленное время учебные материалы, но и быть успешным коммерческим проектом, однако такое мероприятие требует значительного вложения средств и доступно только крупным учебным заведениям. Более реально вещание с помощью маломощного передатчика на ограниченную территорию университетских общежитий или кампусов. В таком случае не требуется значительных инвестиций, зато предоставляется возможность реализовать главное преимущество радио – доступность и массовость охвата. Трансляция учебных материалов для разных курсов обучения может быть разнесена по времени, направленность передач от простого предоставления информации (согласно иссле-

дованиям, услышанная информация усваивается лучше прочитанной), до аудирования, заучивания новых слов и выражений. Существенное ограничение накладывается неспособностью данной технологии передавать визуальную информацию

2. Телевидение, в отличие от радио, транслирует аудиовизуальную информацию, что обуславливает значительно более высокую степень воздействия на получателя и эффективность. При этом телевизоры не менее широко распространены и доступны, чем радиоприемники. Возможности использования телевидения в организации самостоятельной работы студентов огромны.

Образовательные передачи, фильмы, в том числе и на иностранных языках, которые могут сопровождаться титрами; визуальная информация, в том числе та, которая предназначена для конспектирования, например, курсы лекций преподавателей с мировым именем. Спектр заданий для работы с видеотрансляциями также разнообразен: аудирование, конспектирование, написание сочинений, эссе, анализ на основе полученной информации, написание тестов, задания для которых передаются по телевидению. Вместе с тем, технические сложности при использовании телевидения значительны, как и в случае с радио: эфирное вещание подразумевает высокую стоимость оборудования и необходимость аренды или покупки частоты.

Тем не менее, передача видеосигнала по кабельным сетям является достаточно дешевой и эффективной альтернативой эфирному вещанию, но накладывает свои ограничения. Невозможно покрыть сетью университетского кабельного телевидения сколь либо крупный населенный пункт, соответственно вещание будет распространяться на здание университета и его общежитий. В таких условиях эффективно создание информационных центров в самом учебном заведении, где учащиеся смогут просматривать телепередачи в отведенное для этого время после или до аудиторной работы. К сожалению, это, скорее всего, создаст серьезные трудности для учащихся, количество свободного времени которых сократится ввиду того, что они потеряют возможность планировать его распределение.

3. Современный уровень развития технических средств позволяет организовать распространение аудио и видеозаписей не посредством каких либо материальных носителей, а по сетям

передачи данных. Такой подход, если обратиться к таблице представляет собой сочетание видео и аудио записей и компьютера.

Учитывая широкое распространение Интернета, локальных, домовых, городских файлообменных сетей, распространение материалов становится легко решаемой задачей. Не требуется значительных инвестиций для реализации такого способа организации самостоятельной работы: стоимость доступа к Интернет стремительно снижалась в течение последних лет, распространение компьютеров сейчас чрезвычайно высоко. Даже если по какой-то причине учащийся не имеет компьютера либо доступа к сетям передачи информации, то к его услугам многочисленные общественные точки доступа, такие как Интернет-кафе либо компьютерные классы университетов.

В любом случае, достигается практически стопроцентный охват аудитории учащихся, которые вместе с тем получают возможность сами планировать свою самостоятельную работу, так как описываемый подход позволяет получать требуемую информацию практически в любое время, не привязывая учащегося к конкретному времени трансляции, как это было в случае с использованием традиционных радио и телевидения. Со стороны учебного заведения так же не подразумевается чрезмерных затрат, либо усилий по специальной подготовке и найму соответствующего персонала. Любой пользователь, обладающий минимальным уровнем компьютерной грамотности (не говоря уже о преподавателях информатики в ВУЗе) способен разместить материалы либо на веб-сервере (*сервер, принимающий HTTP-запросы от клиентов, обычно веб-браузеров, и выдающий им HTTP-ответы, обычно вместе с HTML-страницей, изображением, файлом, медиа-поток или другими данными; веб-серверы – основа Всемирной паутины*) в Интернет, где существует большое количество сервисов, предлагающих бесплатный хостинг (*услуга по предоставлению дискового пространства для физического размещения информации на сервере, постоянно находящегося в сети (обычно Интернет)*), либо в университетской или городской компьютерной сети.

Методическая ценность такого подхода ограничена, как и в случае с радио и телевидением низкой интерактивностью, то есть учащийся может лишь получать и обрабатывать информацию, не имея возможности обратной связи. Тем не

менее, в данном случае студент может хотя бы получить дополнительный видео, аудио или другой файл по интересующей его тематике, в том случае, если он считает изначально предложенную информацию неполной или недостаточной. Как видно из вышесказанного, передача аудио, видео и другой информации по компьютерным сетям представляет собой мощное средство организации самостоятельной работы студентов, однако имеет один, но достаточно существенный недостаток – низкий уровень обратного воздействия на источник информации.

4. Интернет является результатом эволюции и синтеза всех средств передачи, копирования, обработки информации. Он представляет собой единую медиасреду, где возможна реализация практически любого образовательного проекта. Наличие мощных средств по созданию интерактивных веб-приложений (*приложение, в котором клиентом выступает браузер, а сервером – веб-сервер. Браузер способен отображать веб-страницы и, как правило, входит в состав операционной системы*), которые включают в себя текстовую, аудио, видео и другую информацию, а так же организации интерактивности, позволяет говорить о том, что может быть создано приложение для решения любых образовательных задач в любых условиях.

Самостоятельная работа студентов с помощью Интернет, в зависимости от планов учебного заведения может быть либо проводиться параллельно, либо чередоваться с этапами аудиторных занятий, либо заменять домашние задания. Рассмотрим этот тезис на примере подготовки студентов-переводчиков.

В первом случае темы базового курса, такие как теория и практика по лексике и грамматике иностранного языка рассматриваются в рамках аудиторных занятиях, а занятия по страноведческому компоненту выносятся для самостоятельной работы студентов. Они получают набор информации, который может включать печатные материалы, видеозаписи, аудиозаписи, размещенные в сети. Кроме того, учащиеся работают с сервером университета, где они могут найти задания для самоконтроля, дополнительную информацию, обсудить проблемы и трудности с другими студентами, получить консультацию преподавателя. Такой подход к самостоятельной работе должен предусматривать средства контроля за выполнением учащимися программы самостоя-

тельной работы. Такие средства могут быть размещены на сервере университета в виде тестов, результаты которых отправляются на электронную почту преподавателя, либо реализовываться в виде обязательного общего тестирования в компьютерных классах университета.

В случае чередования аудиторных занятий и самостоятельной работы, контроль за выполнением программы может быть вынесен в плановые контрольные, тесты и другие виды проверки знаний. Интернет в таком случае используется в качестве средства, оживляющего преподавание, расширяющее кругозор учащихся, снимающего часть нагрузки с преподавателя. Эффективность обучения здесь обеспечивается ещё и за счет чередования видов деятельности студентов, закрепления материала за счет просмотра видеофильмов, работы с аутентичной речью, источниками информации.

Если самостоятельная работа с помощью Интернет призвана заменить собой традиционное домашнее задание, то на веб-сервере университета размещаются соответствующие материалы и упражнения, снабженные сопроводительной аудио, видео, текстовой информацией. Результаты выполнения этих упражнений контролируются позже в ходе аудиторных занятий.

Не следует забывать, что Интернет, возможно наиболее мощное средство коммуникации, способное обеспечить не только общение студентов между собой, учащихся и преподавателей, но и международную коммуникацию путем, например, видеоконференций, что особенно важно при подготовке специалистов в области иностранных языков.

Таким образом, Интернет на сегодняшний день представляется наиболее мощным средством организации самостоятельной работы студентов, так как обладает наилучшими характеристиками среди всех телекоммуникационных средств, и, кроме того, сочетает в себе все их лучшие свойства: доступность, дешевизну, широту охвата аудитории, высокую интерактивность и средства создания образовательного контента (*любое информационно значимое (содержательное) наполнение информационного ресурса (например, вебсайта) – тексты, графика, мультимедиа*).

Следует отметить, что самостоятельная работа наиболее эффективна только тогда, когда является органичной частью учебной программы ВУЗа, когда все средства традиционного преподавания и телекоммуникационных технологий

направлены на создание единой образовательной среды, максимально благоприятствующей развитию и самосовершенствованию студентов.

#### Библиографический список

1. *Castro C.M.* (November/December 1999). Brazil's Telecurso 2000: The Flexible Solution for Secondary School Equivalency. TechKnowLogia, 1 (2): 21–23. Available at: <http://www.TechKnowLogia.org>.
2. *Fedorov Alexander.* On Media Education. – Moscow: IPOS UNESCO 'Information for All', 2008.
3. *Harley D.* et al. Use and Users of Digital Resources – A Focus on Undergraduate Education

in the Humanities and Social Sciences. – Center for Studies in Higher Education, University of California at Berkeley. 2006. April.

4. *Hilton J.* The Future for Higher Education – Sunrise or Perfect Storm? // Educause Review. – 2006. – March/April.

5. *Ringstaff C., Yocam K. & Marsh J.* (1996). Integrating Technology into Classroom Instruction: An Assessment of the Impact of the ACOT Teacher Development Center Project. ACOT Report 22. Cupertino, CA: Apple Classrooms of Tomorrow. Available at: <http://www.Apple.com/education/k12/leadership/acot/library.html>.

О.Н. Новикова

### РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ»

*Целью данной статьи является определение сущности и содержания понятия «компетентность» специалиста сферы «Перевод и переводоведение», а также роли самостоятельной работы и ее функций в процессе совершенствования профессиональной деятельности переводчика.*

Современную систему обучения иностранному языку можно охарактеризовать исходя из нескольких основных параметров. Во-первых, практическое владение иностранным языком, безусловно, стало насущной потребностью широких слоев общества. Во-вторых, общий социальный контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранному языку. Формирование творческой личности будущего специалиста является актуальной проблемой высшей школы. Решение этой проблемы заключается прежде всего в развитии творческих способностей студентов на всех этапах обучения, повышении их интеллектуального потенциала, активности, и самостоятельности [2, с. 59].

Глубокие изменения, происшедшие в последние годы в экономической, политической и культурной жизни как внутри страны, так и в области международных отношений со странами Европейского союза, азиатского региона и США, заставляет по-новому осмыслить задачи, стоящие перед высшими учебными заведениями в плане подготовки специалистов, в том числе по такой актуальной и социально-значимой специальности, как перевод и переводоведение. В этой связи,

безусловно, важными аспектами будут как определение сущности и содержания понятия «компетентность» специалиста сферы «Перевод и переводоведение», так и определение роли самостоятельной работы и ее функций в процессе совершенствования профессиональной деятельности переводчика.

Особое место в структуре подготовки переводчиков занимает базовая лингвистическая подготовка, которая должна найти отражение в организации самостоятельной работы студентов по специальности «Перевод и переводоведение», закладывающая фундамент для профессионального переводческого образования, главной целью которого должно быть формирование профессиональной языковой компетентности переводчика. Как подчеркивает И.И. Халеева, «переводчик-профессионал, как специалист интерлингвокультурной коммуникации, является не вспомогательной, а центральной фигурой международного общения и взаимопонимания, и всякий дефект в процессе обучения переводчиков оборачивается в конечном счете дефектной коммуникацией и ущербом во взаимопонимании между народами и нациями» [13]. В соответствии с программой по практике устной и письменной речи

английского языка переводческого отделения, учебный план включает аудиторные занятия и самостоятельную и внеаудиторную работу, направленные на формирование у студентов лингвистической, коммуникативной, лингвострановедческой и переводческой компетенций [11, с. 86].

В чем же разница таких похожих, на первый взгляд понятий, как компетентность и компетенция?

В последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату общего и особенно высшего профессионального образования в силу целого ряда причин формулируются исключительно в категории компетенции/компетентности [7].

Оба понятия являются основополагающими для компетентностного подхода в педагогике, подробный анализ которого дает А.Г. Бермус. Он считает, что естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.

Внутри компетентностного подхода А.Г. Бермус выделяет два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации [3].

Остановимся подробнее на определении понятий «компетенция» и «компетентность».

Говоря о «компетентности», нам бы хотелось выделить определение И.А. Зимней, где «компетентность – актуальное, формируемое личностное качество; основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная, социально-профессиональная характеристика человека». В противопоставление, «компетенция» рас-

сматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», «потенциального». В результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Оно проявляется в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека. Социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом [7]. Термин же «компетенция» происходит от латинского слова «*competentis*», которое означает «*способный*». Если говорить о компетенции как о педагогическом понятии, то оно преимущественно до последнего времени использовался для обозначения знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способности к выполнению какой-либо деятельности [1, с. 118]. При описании той или иной компетенции невозможно уйти от включения в это описание конкретных знаний, навыков, умений (которыми необходимо овладеть, чтобы использовать язык как инструмент языкового общения и познания), и тех способностей, наличие которых помогает человеку ориентироваться в культурно-языковой среде и не быть отторгнутым ею (речевая и социокультурная наблюдательность, социокультурная непрядзятость, коммуникативная вежливость) и, конечно, речевых стратегий, благодаря которым он, используя тот или иной вид речевой деятельности, реально достигает своих конкретных коммуникативных целей в условиях прямого или опосредованного общения. Наличие у человека коммуникативной компетенции позволяет ему взаимодействовать с другими людьми в бытовой, учебной, производственной, культурной и других сферах жизнедеятельности, используя различные знаковые системы (среди которых язык, безусловно, занимает доминирующее положение) [12, с. 4].

Из приведенного выше можно сделать вывод, что термины «компетенция» и «компетентность» следует расценивать не как синонимы, а как понятия, неразрывно связанные друг с другом,

а именно: формирование компетенции понимается нами как формирование определенного круга знаний, умений, которыми следует владеть, а компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений, то, чем человек уже хорошо владеет.

Становлению профессиональной языковой компетентности переводчика должна способствовать самостоятельная работа, необходимость смещения центра тяжести в сторону которой с целью преодоления пассивности самостоятельного творчества студентов и установления субъект-субъектных отношений имеет место и в России и за рубежом.

Процесс обучения иностранному языку насыщен всевозможными средствами, облегчающими процесс усвоения языкового материала и развития умений. С одной стороны, это интенсифицирует иноязычную деятельность, делает изучение языка более интересным. Но на фоне всего этого идет недооценка возможностей самостоятельной работы студентов, в процессе которой у него активизируются его творческие умения (например, при создании собственных проектов), развивается мышление, логика, умение контроля, самоанализа, самооценки. Из всего упомянутого складывается личность будущего переводчика, его индивидуальные качества, служащие основой для формирования требуемых лингвистической, лингвострановедческой и переводческой компетенций [9, с. 100–101].

Главной целью самостоятельной работы должно быть формирование профессиональной языковой личности переводчика; она должна быть призвана закладывать фундамент для профессионального переводческого образования.

Профессиональная переводческая деятельность направлена на производство определенного тестового продукта, за адекватность информации которого переводчик несет полную ответственность. Поэтому особую роль в организации самостоятельной работы уделяется работе с текстом.

Переводческая профессия относится к профессиям (редактор, корректор, составитель документации, диктор, комментатор и т.п.), требующим профессионального использования языка, в которых речевая деятельность, по словам А.Ф. Ширяева, представляет собой производственную деятельность в сфере духовного производства [14]. В отличие от других профессий переводческая осложнена тем, что требует про-

фессионального владения несколькими языками и сочетает гностическую, преобразующую и изыскательскую функции, свойственные разным классам профессий. Кроме того, в определенных профессиональных ситуациях в ней комбинируются задачи нескольких профессий (и организатора, и редактора, и диктора, и комментатора, и адаптатора и т.п.). Указанные задачи могут также решаться в процессе организации самостоятельной работы.

Билингвальная профессиональная деятельность связана с перестройкой артикуляционной, перцептивной и в большей степени понятийной систем, при этом все виды речевой деятельности, преобразуясь в профессиональные, приобретают новые качества [4]. Профессиональность в данном случае проявляется прежде всего в осознании и управлении речевыми действиями, в системности практических знаний родного и иностранного языкового и фонового материала, в способности устанавливать межъязыковые и межкультурные соответствия и расхождения в способах выражений понятий. Профессиональность характеризуется также сформированностью механизма переключения, заключающегося в переосмыслении всех или части значений в знаках как одного, так и другого языка.

В связи с этим переводческую профессию может освоить человек, обладающий определенным складом мышления, лабильной нервной системой, развитой семантической и оперативной памятью, высоким уровнем вербального интеллекта, интерпретативными способностями. Вряд ли требует дополнительных доказательств и объяснений тот факт, что студенты с плохо развитой речью на родном языке чаще всего не добиваются больших успехов в развитии речи на иностранном языке», тем более в профессиональном переводе. Многолетний опыт российских переводческих факультетов (МГЛУ, НГЛУ) доказывает, что успешное овладение переводческими навыками и умениями на профессиональном уровне возможно лишь на основе высокой речевой культуры на родном и иностранном языках и при условии сформированности механизма переключения, составляющего сущность переводческих способностей при достижении уровня владения языками по типу «смешанного билингвизма» (единая понятийная система, связанная с двумя языковыми кодами). Следовательно, самостоятельная работа должна быть направлена на раз-

витие *лингвистических* способностей [5]. В процессе *лингвистической подготовки переводчика* профессионально значимыми становятся такие компетенции, как:

1) **семантическая** – способность мобилизовать ресурсы (организованные в систему знания, умения, личностные качества), необходимые для извлечения и порождения смысла;

2) **интерпретативная** – способность мобилизовать ресурсы, требующаяся для определения контекстуального значения языковых средств и их трансформации;

3) **текстовая** – способность мобилизовать ресурсы, необходимые для текстовой деятельности (порождать и воспроизводить текст), а также различать тип, жанр и стиль текста [10].

Целью курса теории и практики перевода является формирование у обучаемых базовых, а также, частично, специфических и специальных составляющих **переводческой компетенции**, под которой понимается **совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи** [8, с. 8–9].

Самостоятельная работа как аспект профессиональной подготовки переводчика в вузе включает в себя три больших аспекта, каждый из которых выполняет свою функцию:

– **формирование базовой составляющей переводческой компетенции** вооружает переводчика способностью выполнять перевод в существенной мере осознанно и с позиции понимания сложной природы перевода, его технологии, совершенствоваться в течение всей своей профессиональной жизни [8, с. 134]. Процесс формирования данной составляющей сводится к сообщению обучаемым знаний теоретико-прикладного характера о переводе и формированию на их основе (в ходе выполнения практических заданий) умений, необходимых при выполнении перевода во всех его ипостасях: в письменном и устном переводе, при переводе художественного, газетного и научно-технического текста, деловых бумаг и т.д. [8, с. 11];

– **формирование специфической составляющей переводческой компетенции** позволяет переводчику профессионально осуществлять в одной или нескольких его формах, избрать форму перевода, наиболее соответствующую его психофизическим возможностям и совершенствоваться в этом виде перевода;

– **формирование специальной составляющей** означает формирование способности осуществлять перевод (в той или иной его форме) в определенной предметной области.

Очевидно, что базовая составляющая переводческой компетенции представляет собой фундамент для формирования специфической компетенции, а базовая плюс специфическая компетенция – фундамент для формирования специальной составляющей [8, с. 134–135].

В дополнение ко всему, формирование умений самостоятельной работы закладывает прочную основу для проведения эффективной самообразовательной работы и после окончания вуза, что просто необходимо для будущего переводчика. Здесь кажется правомерным говорить о формировании у студентов *самообразовательной компетенции* как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности. Становление самообразовательной компетенции может осуществляться только непосредственно в деятельности студентов (т.е. в самостоятельной работе, адекватно цели), по мере их самостоятельности в овладении иностранным языком [6, с. 74–79].

#### Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – С. 118.
2. Андросюк Е., Леднев С. Самостоятельная работа студентов: Организация и контроль // Высшее образование в России. – 1995. – №4 – С. 59–53.
3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании (электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-71274.html>.
4. Гавриленко Н.Н. Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика. – М., 1989.
5. Гаспаров Б. Язык. Образ. Память. – М., 1996.
6. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 1990. – №1. – С. 74–79.
7. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека (электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-71274.html>.
8. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структу-

ра и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – Курск: Изд-во РОСИ, 1999. – С. 8–11, 106–135.

9. Манеева О.Г. Самостоятельная работа студентов как способ совершенствования профессиональной подготовки учителя // Иностр. языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 100–104.

10. Поршева Е.Р. Стратегия профессиональной контекстуализации языковой подготовки переводчиков на младшем этапе обучения // Язык и методика преподавания. III республиканская научно-практическая конференция: Сборник статей. – 2001.

11. Программы общепрофессиональных дисциплин по специальности 022900 «Перевод и переводоведение. Английский язык». – М.: Прометей, 2000. – С. 86–90.

12. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: Современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике. – Еврошкола, 2004. – С. 4–22.

13. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М., 1989.

14. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод. – М., 1978.

Т.В. Одарченко

## К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ГУВЕРНЁРА СО ЗНАНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОМАШНЕГО ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ф**еномен подготовки гувернёра к профессионально-педагогической деятельности рассматривается как процесс, как результат и как динамическая система. Педагогическая подготовка учителя (гувернёра) характеризуется как процесс обучения в системе учебных дисциплин и педагогической практики, как результат состояния личностного развития учителя, сформированности у него общепедагогических знаний, умений и навыков, как сложную динамическую систему общепедагогической подготовки, фокусирующей в себе и внутренние функции (обучение, воспитание и развитие), и внешние (интеграция и координация с другими компонентами системы общепедагогической подготовки).

Ядро профессионально-педагогической подготовки современного гувернёра со знанием иностранного языка должны составлять фундаментальные знания в области педагогики и психологии, основы которых приобретаются в процессе изучения соответствующих учебных дисциплин. Эту часть подготовки следует считать инвариантной, обязательной для будущего учителя любой специальности. Вариативная часть должна быть реализована с учетом особенностей профиля научной подготовки студента, его личностных интересов и склонностей.

Профессионально-педагогическая подготовка современного гувернёра реализует единство содержательной и операциональной структур

профессиональной деятельности учителя, моделирует методологию, методику и практику ее деятельности. Методология вооружает общим способом познания и преобразования педагогического явления. Теория раскрывает сущность, диалектическую природу и основные закономерности педагогического процесса. Методика, выявляя структуру и функциональный состав профессиональной деятельности учителя, обосновывает и предписывает ему определенные педагогические действия. Педагогическая практика – это та область педагогической действительности, которая порождает, выверяет и воплощает в себя теорию.

Современный гувернёр должен обладать профессиональными знаниями:

- системы языка и основных лингвистических и лингводидактических категорий, а также культуры страны изучаемого языка, её истории и современным проблемам развития, в том числе современных проблем зарубежных сверстников учащихся, с которыми ему приходится работать;

- основных положений общеобразовательной концепции на определённом этапе развития общества государственной общеобразовательной политики, в том числе и по ИЯ;

- основных требований, предъявляемых обществом и наукой к учителю, его уровню профессионального мастерства и личностным качествам;

- основных закономерностей обучения ИЯ, а также содержания и специфики всех составля-



ющих процесса обучения: целей, содержания, методов, средств обучения с точки зрения их исторического развития и современного состояния.

Программа, которую мы предлагаем направлена на подготовку будущего гувернёра не только на работу как психолога и воспитателя в одной из самых многогранных, сложных и важных структур нашего общества, но и как транслятора культуры другой страны. В языке проявляется сам человек и его духовный мир. Взаимодействуя, языки взаимно обогащают друг друга. Таким образом, изучение языка играет важную роль в воспитании, положительно влияет на гуманистическое формирование личности ребёнка, развивает его интеллект и расширяет духовное пространство.

Рассмотрим **специфику подготовки** современного гувернёра со знанием иностранного языка для работы с дошкольниками в системе домашнего образования. Для этого нам нужно описать специфику иностранного языка как предмета.

*Каждый язык* является частью национальной культуры и обладает *своей национальной спецификой*. Несмотря на то, что основные понятия у народов, проживающих в одну историческую эпоху, совпадают, всё же разные народы, представители разных культур, осваивая мир, по-своему осмысливают его, выделяя различные его элементы, кажущиеся им особенными.

Особенностью иностранного языка как учебного предмета является также и то, что его усвоение не даёт человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории, географии и т.п.). *Язык есть средство формирования, существования и выражения мысли* об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле как учебная дисциплина – «беспредметен» (Гальскова).

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается также и в его «беспредельности», «безграничности». Действительно, если сравнить иностранный язык с любым другим учебным предметом, то в каждом из них (физика, химия) есть отдельные тематические разделы, изучив которые студент испытывает удовлетворение. Так, он может сказать, что он знает «оптику», «механику».

Перед тем как *определить сущность лингвистической подготовки гувернёра*, нам предстоит рассмотреть изменения, произошедшие в лингвистической науке за последние годы, опреде-

лить влияние этих изменений на структуру и содержание лингвистической подготовки студентов, уточнить факторы, влияющие на развитие личности студента в процессе обучения ИЯ в вузе.

В последнее время в **лингвистической науке произошли существенные изменения**, которые не могли не сказаться и на **концептуальных подходах к обучению ИЯ**.

Во-первых, **меняется философская перспектива анализа языка в целом**. Изменение философских традиций исследования языка все более решительно диктует необходимость при определении предмета лингвистического анализа обращаться не просто к языку и тексту, а к **контексту**, включающему в себя самые разнообразные аспекты: вербальный, физический, исторический, социальный, культурный и т.д. Каждый социум (носитель языка) отличается своей концептуальной системой – картиной мира, которая отвечает физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и другим потребностям в мире. Язык является одним из средств формирования/ социализации картины мира.

Во-вторых, в современной лингвистике **новому трактуется сущность вербального общения**, которое понимается как сложный социальный феномен. Поэтому лингвисты при анализе языка говорят не о потоках информации вообще, а о **текстуально-организованной смысловой информации, структурированной с учётом мотивов и целей общения** (Дридзе).

В-третьих, начиная с 80-х годов в подходах к анализу языка и языковой коммуникации **все более укрепляется так называемая «психологическая» их составляющая**. Внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что повлекло за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой категории **«языковая личность»**, проявляющейся не просто в языковых способностях личности, а в способности человека порождать и понимать речевые высказывания как родовом свойстве (вида homo sapiens). Теория обучения ИЯ в вузе – сложный многогранный процесс выполнения системы действий.

#### Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Арти-Глосса, 2000.
2. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учеб пособие для факультетов журналистики и филол. ун-тов / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: ВШ, 1980.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЯКУТИИ

*На основе анализа концептуальных положений ведущих российских и региональных ученых, автор исследует процесс формирования здоровьесориентированной направленности личности будущего специалиста в условиях Якутского государственного инженерно-технического института.*

В работах отечественных исследователей (В.К. Бальсевич, Э.Н. Вайнер, П.А. Виноградов, В.И. Жолдак, С.С. Коровин, Л.И. Лубышева, А.В. Родионов, В.И. Столяров, С.Г. Сериков) подчеркивается необходимость реализации ценностей физической культуры в процессе укрепления и сбережения здоровья учащейся молодежи, совершенствования ее физического, психического и социального благополучия. Физическая работоспособность, высокий уровень двигательной активности, здоровьесориентированная направленность личности студентов, сформированные в процессе физического воспитания в условиях регионального технического вуза, выступают условиями и базисом профессиональной самореализации будущих инженерно-технических кадров Республики Саха (Якутия).

Российскими (В.В. Колбанов, Ю.П. Лисицин, В.П. Петленко, Е.В. Ткаченко и др.) и якутскими учеными (У.А. Винокурова, Л.В. Куйда, П.Г. Петрова, З.Н. Оегостурова) фиксируется неуклонное ухудшение здоровья учащейся молодежи РФ и РС(Я) в течение двух последних десятилетий, обусловленное и воздействием такого фактора, как стихийный, эпизодический характер работы по сохранению и укреплению здоровья учащейся молодежи и студентов. В современной теории и практике вузовского физического воспитания приоритет по-прежнему отдается формированию только лишь двигательных компонентов, физических качеств обучаемых [1, с. 9]. Вместе с тем, в ряду основных характеристик молодого специалиста, позволяющих судить о сформированности его личности как будущего профессионала, находятся и культура здоровья, мотивы и ценности здорового образа жизни, уровень здоровьесориентированной направленности личности.

Таким образом, от того, насколько эффективно удастся коллективу преподавателей кафедры физического воспитания в стенах регионального технического вуза сформировать и закрепить

у студентов направленность на здоровьесохранение личности, сформировать двигательную культуру, потребность в ведении здорового образа жизни зависит в последующем образ жизни выпускника, состояние его здоровья, и, как следствие, его благополучие и конкурентоспособность на региональном рынке труда [2, с. 72].

М.Р. Валетов, М.Я. Виленский, Д.Е. Глушко трактуют понятие «здоровьесориентированная направленность личности» как совокупность доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, значимых интересов, установок и отношений молодого человека, ориентирующая его на постоянное сознательное осуществление здоровьесберегающей и здоровьесотворческой деятельности» [3, с. 24]. Здоровьесориентированная направленность личности студента тесно связана:

– с валеологической культурой, к которой исследователи (В.К. Бальсевич, В.С. Библер, Г.А. Праздников, М.Я. Виленский, Е.Г. Новолодская и др.) относят систему валеологических знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых выражается отношение к развитию, сохранению и укреплению своего здоровья, здоровья окружающих людей и природной среды;

– со здоровьесохраняющим поведением, характеризующимся специалистами (Д.Е. Глушко, Т.Ф. Орехова, Е.В. Ткаченко) как поведение, при котором действия человека как структурные единицы, элементы его жизнедеятельности, обеспечивают сохранение, поддержание, укрепление и наращивание собственного здоровья и здоровья непосредственного окружения.

Превращение курса физической культуры в техническом вузе в школу формирования культуры здорового образа жизни, включая двигательную культуру, является предметом диссертационного исследования автора. Так, анализируя концептуальные положения ведущих российских и региональных специалистов, автор доказывает, что здоровьесориентированная направленность



**Рис.** Модель формирования здоровьесориентированной направленности личности студента в образовательном процессе регионального технического вуза

личности студента ЯГИТИ представляет собой не только систему общих суждений, знаний о здоровье и путях его укрепления, но является продуктом индивидуального опыта, особым механизмом саморазвития и самореализации личности. Построение занятий физической культурой с опорой на предшествующий и настоящий эмо-

циональный, эстетический, физический и нравственный опыт студента, с учетом спортивных интересов учащейся молодежи и этнокультурных традиций народа Саха выступает как эффективный механизм формирования здоровьесориентированной направленности личности будущего инженера.

**Общая динамика процесса формирования  
здоровьеориентированной направленности личности студентов**

	Уровни развития направленности личности на ЗОЖ	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
На начало эксперимента	Оптимальный (высокий)	8	8
	Допустимый (средний)	24	22
	Недостаточный (низкий)	68	70
После пед. эксперимента	Оптимальный (высокий)	10	48
	Допустимый (средний)	32	43
	Недостаточный (низкий)	58	9

На основе разработанной модели формирования здоровьесориентированной направленности личности будущих инженерно-технических специалистов в образовательном процессе регионального вуза (рис.) спроектирована и внедрена комплексная целевая программа формирования двигательной активности будущих инженеров на весь период обучения в процессе освоения основных и элективных физкультурно-спортивных дисциплин.

Автор разделяет мнение М.Я. Виленского, С.С. Пономарчука, И.И. Портнягина, что в условиях высшего учебного заведения занятия по физическому воспитанию, при условии разработанности теоретических, технологических и методических аспектов данного процесса, обеспечивают студентов необходимым материалом для сознательного и целенаправленного принятия принципов здорового образа жизни, а преподаватель физического воспитания способен обеспечить спортивно-педагогическую поддержку в выборе конкретного варианта занятий для сохранения здоровья, работоспособности и хорошего самочувствия [4, с. 8].

Формирование здоровьесориентированной направленности личности студентов ЯГИТИ представляет собой единую систему и складывается из чтения лекционного курса, проведения факультатива, семинарских, методических и практических занятий, самостоятельной работы, а также учебных практик, включающих освоение: национальных и народных видов спорта и игр народов, населяющих Республику Саха (Якутия) – борьба «хапсагай», перетягивание палки, национальные прыжки; осознание будущими специалистами ценности здоровья и двигательной активности через овладение двигательной культурой и конкретными методиками здоровьесбережения [4, с. 9]; выбор индивидуальной траектории освоения мо-

дели здорового образа жизни; учет индивидуальности каждого студента, его мотивов, интересов и потребностей в физическом совершенствовании и здоровьесбережении [5, с. 102].

К достоинствам внедрения национальных видов спорта и подвижных национальных игр в процесс физического воспитания в ЯГИТИ относятся: малый набор инвентаря и оборудования, высокая моторная плотность, эмоциональность, отсутствие жестких правил, наличие положительного опыта участия у студентов из сельских улусов РС(Я) (В.П. Кочнев, Д.Н. Платонов, И.И. Портнягин, В.С. Филин) [6, с. 75–76].

Посещение факультатива участниками экспериментальных групп по освоению одной из современных моделей здорового образа жизни в 2006/2008 учебных годах содействовало эффективному решению таких образовательных задач, как: формирование способности к самовыражению, саморазвитию с использованием оздоровительных технологий и занятий спортом; умение работать с текстовой и визуальной информацией о здоровьесохранительных программах и методиках; формирование умений и навыков коллективной деятельности в соответствии с принципами ЗОЖ; осознание значительных возможностей в плане укрепления своего здоровья за счет использования средств любительского спорта.

В экспериментальных группах Якутского государственного инженерно-технического института в процессе физического воспитания студентов была достигнута интеграция различных форм учебной и внеучебной деятельности, физического воспитания и клубно-оздоровительной работы, спортивной тренировки, овладение практикоориентированными методиками здоровьесбережения. Как показывает анализ результатов опытно-экспериментальной работы в 2006/2008 учебных гг. ускорился процесс формирования

здоровьеориентированной направленности личности занимающихся, так как занятия по самостоятельно избранному виду спорта положительно отражаются на овладении более сложными и специальными умениями и навыками, культурой движения (67%), потребности использовать привитые и закрепленные во время учебы навыки здоровьесбережения (67%) в процессе учебной и будущей профессиональной деятельности, достигается полное взаимопонимание и единство целей деятельности студентов и преподавателя (75%).

#### Библиографический список

1. Бальсевич В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека // Теория и практика физической культуры. – 1991. – №7. – С. 37–41.
2. Шкурко Н.С., Сергеев А.В. Эффективные методики формирования валеологической куль-

туры учащихся: зарубежный и российский опыт // Физическая культура и спорт: тенденции развития в условиях Азиатско-Тихоокеанского региона. – Якутск: ЯГУ, 2004. – С. 70–73.

3. Глушко Д.Е. Сивцева Н.С. Залог величия человека – здоровье. – Якутск: Сахаполиграфиздат, 2001. – 63 с.

4. Виленский М.Я. Социально-педагогические детерминанты формирования здорового образа жизни // Теория и практика физической культуры. – 1994. – №9. – С. 9–11.

5. Лубышева Л.И. Физкультурное воспитание в аспекте развития инновационных процессов. – М.: РГАФК, 1996. – 133 с.

6. Портнягин И.И. Интеллектуальное развитие школьника-спортсмена. – М: Академия, 1999. – 96 с.

Е.А. Понкратова

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере подготовки бакалавров искусств)

*В статье обосновывается необходимость соблюдения некоторых психолого-педагогических условий, оказывающих позитивное воздействие на процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов сферы художественного образования.*

**Ф**ормирование коммуникативной иноязычной компетенции является главной целью иноязычного образования одного из направлений высшего профессионального образования: «художественное образование». Ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке в контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. И.А. Зимняя условно выделяет три этапа становления CBE-подхода в образовании. Опуская первые два этапа, отметим, что третий этап характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые должны рассматриваться всеми как *желаемый результат образования* (И.А. Зимняя).

Под **иноязычной коммуникативной компетенцией специалистов сферы художественного обра-**

**зования** мы понимаем способность к овладению способами решения коммуникативных задач в заданном контексте общения и осуществлению деятельности по достижению профессионально значимых для данных специалистов целей в области профессиональной коммуникации. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции должно осуществляться при определенных психолого-педагогических условиях, в контексте которых осуществление данной задачи будет проходить с наиболее высокими результатами.

Одним из таких условий является развитие мотивации учащихся. Согласно Г.В. Роговой «качество выполнения деятельности и ее результат зависят прежде всего от побуждения и потребностей индивида». Мотивация является «запускным механизмом» (И.А. Зимняя) любого вида деятельности человека, в том числе и образовательной.

Однако практика педагогического профессионального образования свидетельствует о низком



Рис. Комплексная структура мотивации

уровне мотивации студентов факультета искусств к изучению иностранного языка, выражающийся в низкой посещаемости занятий, пренебрежительном отношении к этому предмету. Таким образом, условие развития (повышения) мотивации является, на наш взгляд, одним из важнейших в этом ряду.

Мотивация имеет комплексную структуру, представим ее в виде рисунка.

Развивая мотивацию обучающихся в целом, необходимо уделять внимание развитию каждого из ее компонентов. Задавшись этой целью, определим два первых шага в ее достижении:

1. Создание благоприятного психологического климата на занятиях.

2. Знакомство с индивидуальными особенностями, характером каждого студента.

Второй шаг обусловлен наличием индивидуальной положительной или отрицательной мотивации к изучению иностранного языка, и, таким образом, педагог может влиять на повышение желания учащегося изучать данный предмет, уделяя внимание тому или иному виду мотивации в большей или меньшей степени.

Успешное решение данной проблемы может быть осуществлено через интеграцию иностранного языка с дисциплинами профильной подготовки факультета искусств, мотивация к изучению которых необычайно высока у студентов.

Так, интегрируя иностранный язык с дисциплинами профильной подготовки, куда включены музейная педагогика, искусствоведение, театральное искусство, экранные искусства, музыкальное искусство, школьная театральная педагогика, эстетика и эстетическое воспитание, дизайн и компьютерная графика, изобразительные искусства, музыкально-компьютерные технологии, хореографическое искусство, декоративно-прикладное искусство, мы, помимо воздействия на сознание учащихся, проникаем в их эмоциональную сферу. В этой связи представляется целесообразным изучение следующих тем по дисциплине «Иностранный язык»:

1. Что вы знаете о сотрудничестве музеев России и Великобритании? Что бы вы предложили по его укреплению и развитию.

2. Детское творчество и арттерапия в музее.

3. Основные этапы формирования и развития искусствоведения в России и Великобритании. Роды, виды, жанры искусства.

4. Судьба театрального искусства в XX веке.

5. Музыка в структуре театрального действия. Функции музыки в сценическом действии.

6. Кино как вид искусства. Жанры игрового кино. Документальный фильм. Мультипликация.

7. Какие телевизионные программы и жанры вы знаете? Ваши любимые телевизионные программы.

8. Что вы понимаете под успешной профессионально-педагогической деятельностью педагога-музыканта?

9. Особенности музыки о детях и для детей.

10. История школьного театра в учебных заведениях России и Европы.

11. Имидж личности и его влияние на успех.

12. Какие виды изобразительного искусства вы знаете? Расскажите об одном из русских художников любой эпохи.

13. Понятие «композиция» в изобразительном искусстве. Основные исторические этапы развития теории композиции. Композиция в русском изобразительном искусстве. Новое понимание композиции в художественных направлениях искусства XX века.

14. Выдающиеся мастера мировой хореографии.

15. Истоки танцевального искусства. Судьбы танцевального искусства и балетного театра в Новейшее время.

16. Особенности традиций росписи народных промыслов: Городца, Мезени, Хохломы, Северной Двины.

Музыкальное искусство, как один из предметов профильной подготовки включающий основной музыкальный инструмент, дирижерско-хоровые дисциплины, вокальный класс, может оказать неоценимую помощь в изучении иностранного языка. Песни, являясь одним из видов рече-

вого общения, позволяют более прочно усвоить и расширить лексический запас. Здесь часто встречаются имена собственные, географические названия, поэтические слова, реалии страны изучаемого языка. Это ведет к становлению социокультурного компонента коммуникативной компетенции.

В песнях лучше усваиваются грамматические конструкции. Песни способствуют развитию иноязычных произносительных навыков, а также развитию слуха, ритма и т.д., что имеет непосредственное отношение к профессиональной компетенции будущих специалистов художественного образования.

Кроме того, песни побуждают обучающихся к монологическому высказыванию, могут спровоцировать дискуссию (обсуждение отношения студентов к проблеме, поставленной в песне, определение жанра, в котором песня исполняется, высказывание своего мнения о жанре и т.д.).

Можно предложить следующий алгоритм работы с песней на иностранном языке:

- прослушивание песни без текста (1–2 раза);
- прослушивание песни с чтением текста про себя (2 раза);
- фонетическая отработка песни (отработка наиболее трудных и часто встречающихся в песне звуков, отработка слов с этими звуками, отработка словосочетаний);
- коллективный перевод текста песни на русский язык, дословный и литературный (перевод делается очень тщательно, каждое слово рассматривается и в контексте и независимо от него, иногда подбираются синонимы и антонимы, сопоставляются омонимы);
- работа с грамматикой и грамматическими конструкциями песни, разбор песенных сокращений;
- прослушивание песни еще раз после перевода;
- передача краткого содержания песни на иностранном языке (письменно);
- работа с лексикой (диктанты, блиц опросы по тексту);
- воспроизведение песни студентами хором под минусовую (без записи голоса) фонограмму (выбор дирижера из числа студентов, его работа с хором при помощи необходимой данной ему профессиональной лексики по теме управления хором).

Для иллюстрации работы нашего алгоритма возьмем песню *Those Evening Bells* (*Вечерний Звон*) на слова Томаса Мура:

*Those evening bells, those evening bells.  
How many a tale their music tells.  
Of youth, and home, and that sweet time  
When last I heard their soothing chime.  
Those joyous hours are passed away;  
And many a heart that then was gay,  
Within the tomb now darkly dwells,  
And hears no more those evening bells.  
And so 'twill be when I am gone:  
That tuneful peal will still ring on,  
While other bards will walk these dells,  
And sing your praise, sweet evening bells!*

После прослушивания приступаем к фонетической отработке звуков [i:], [ai], [əu], [au], [ə:], [a:], [θ], [ð], [w], [ju:], [ŋ], а также слов с этими звуками: those, evening, youth, tale, heard, ring и т.д., особое внимание следует обратить на произношение слова *tomb* [tom]. Далее отрабатываем словосочетания *those evening, of youth, and that sweet, that then, within the tomb, that tuneful, will walk these dells*.

После литературного перевода песни, можно предоставить учащимся известный русский вариант текста.

Грамматический разбор текста можно начать с просьбы найти в песне глаголы, стоящие во временах Present Simple (*hears, tells, dwells*), Past Simple (*heard, was*), Future Simple (*will ring on, will walk*). Особое внимание уделяем конструкции *'twill be*. Далее переходим к объяснению инверсии в предложениях типа *How many a tale their music tells*.

Предложив студентам в качестве домашнего задания написать краткое содержание песни (summary) и выучить некоторые слова (*a bell, a tale, sweet, soothing chime, to pass, gay, tomb, to dwell, tuneful peal, to ring, praise*), следующее занятие начинаем с еще одного прослушивания песни, которое продолжаем диктантом на выученные слова.

Далее приступаем к собственно работе над воспроизведением песни: создаем *условную ситуацию*, выбирая дирижера, который и работает с остальными учащимися (хористами), выбирая жанр, в котором будет исполняться песня, распределяя функции хористов и так далее. В течение этого процесса педагог старается не вмешиваться в процесс работы «дирижера», учитывая, что необходимая профессиональная лексика была проработана со студентами предварительно. В качестве лексики необходимой для работы с хором можно предложить следующие слова и словосо-

четания: *concert, music (symphonic, chamber, instrumental, classical, modern, folk, dance, light, jazz, pop), choir, chorus, the chorus is directed by..., a conductor, an accompanist, coloratura soprano, mezzo-soprano, soprano, contralto, baritone, tenor, bass, to accompany someone on the piano; to sing, to play, to dance to the accompaniment of..., to start practicing, a choral composition, duet, trio, quartet, quintet, folk songs, tune, melody, bar, chord, rhythm, key, to win admiration, technique, musicianship, clarity of style, to sing with supreme confidence.*

Песня может быть также инсценирована или исполнена с элементами хореографии, в зависимости от ее содержания.

Прослушивание классической музыки композиторов страны изучаемого языка и собственной страны может стать предметом тематических занятий, куда включаются подготовленные доклады, прослушивание отрывков музыкальных произведений, обсуждение, ролевая игра, драматизация.

Как мы увидели, посредством музыки и песен возможно моделирование профессионально-направленных ситуаций общения, что мы обозначили как одно из условий формирования коммуникативной иноязычной компетенции.

Ситуация общения – это интегративная система ролевых, социально-статусных, деятельностных взаимоотношений субъектов общения. Моделирование такой ситуации должно проходить при условии создания «естественности», реальности происходящего.

Ситуации общения, возникающие или могущие возникнуть на занятиях, можно условно разделить на три группы: реальные, проблемные и условные (Е.И. Соловова). Ввиду лабораторности условий изучения иностранного языка в пределах вузовских занятий, *реальные ситуации* возникают нечасто. Таким образом, нам необходимо создавать оставшиеся два типа ситуаций.

О преимуществах обучения на основе проблемных ситуаций писали И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Р.П. Мильруд и др. *Проблемная ситуация* порождается, как правило, преподавателем. Для этого необходимо задать какой-либо вопрос, предоставляющий несколько вариантов ответов. Так, мы вызываем дискуссию, столкновение разных мнений, точек зрения. Опираясь на перечень профессионально-образовательных профилей подготовки бакалавров художественного образования можно привести следующие примеры проблемных ситуаций:

1. Что бы вы предпочли посмотреть: спектакль или фильм с одним и тем же названием и сюжетом? Почему сегодня молодежь предпочитает поход в кинотеатр походу в художественный театр?

2. Снимая фильм, режиссер должен быть мягким или жестким с актерами? В каком стиле работали бы вы?

3. Как вы относитесь к новым интерпретациям (обработкам) классических музыкальных произведений?

4. Нужны ли критики в мире искусства? Помогают ли они в становлении творческой личности или только мешают этому?

5. Что Вы думаете относительно того, что многие произведения искусства находятся в частных коллекциях и не имеют возможности быть представленными публике. Что бы Вы предложили для решения этой проблемы?

Так мы моделируем профессионально-направленные проблемные ситуации, которые дают возможность высказать свое мнение, узнать мнение своих товарищей, поделиться сведениями по этой проблеме друг с другом и т.д., то есть возникает реальный процесс коммуникации, а вместе с ним и процесс развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

*Условные ситуации* могут лучше моделировать реальные ситуации общения, охватывать различные типы речевого поведения, способствовать обогащению социального опыта учащихся (Е.И. Соловова). Например, в форме диалога (полилога) студентам необходимо инсценировать возможный случай перед началом воображаемого концерта классической музыки. Ситуация будет такова: «Вы купили билеты на концерт классической музыки. Однако, оказавшись на месте, Вы обнаруживаете, что Ваши места уже заняты. Что Вы будете делать в данной ситуации?» Очевидно, что учащимся будет трудно сориентироваться в данной обстановке, и мы не получим ожидаемого полноценного диалога, который мог бы иметь место в реальной жизни. Создавая условную ситуацию, мы должны дать четкую речевую установку каждому участнику. Установку лучше давать в письменной форме, чтобы сохранить элемент неожиданности. Скажем, в нашей ситуации принимают участие четыре человека: два юноши и две девушки, значит нам необходимо подготовить четыре установки. Они могут быть следующими:

1. *Вы пришли на концерт классической музыки с подружкой, но оказалось, что ваши места*



заняты двумя молодыми людьми. Вы, будучи человеком нескандалным, пытаетесь мягко разобратся в этой ситуации. Попросите молодых людей показать вам их билеты и предъявите им свои. Если у них билеты на другие места, попросите их пересест. Если вам продали билеты на одни и те же места, извинитесь и просите помощи администратора в решении этой проблемы.

2. Вы пришли на концерт классической музыки с подружкой, но оказалось, что ваши места заняты двумя молодыми людьми. Вы настаиваете на том, чтобы они уступили вам места, даже если у вас билеты с одинаковыми номерами. В случае их несогласия пристыдите их и приведите администратора с тем, чтобы он их пересадил.

Подобные установки мы даем и юношам. Таким образом, каждый из участников полилога имеет свою задачу и свой образец речевого поведения, что снижает к минимуму растерянность студентов, приближает нас к желаемой цели достигнуть реальности условной ситуации, а также формирует социокультурный и прагматический компоненты коммуникативной компетенции.

Таким образом, важнейшими психолого-педагогическими условиями формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов направления «художественное образование» являются – развитие мотивации учащихся путем создания благоприятного психологического климата на занятиях, соблюдение индивидуального подхода к каждому студенту, а также через интеграцию иностранного языка с дисциплинами профильной подготовки; в свою очередь, интеграция может заключаться в создании проблемных и условных ситуаций, драматизации, ролевых

игр, содержащих профессионально ориентированную лексику, направленных на формирование профессиональной компетенции будущих специалистов сферы художественного образования, что способствует овладению всеми содержательными компонентами понятия «коммуникативная компетенция».

### Библиографический список

1. Аванесов А.А. Французская песня после уроков // ИЯШ. – 1994. – №4. – С. 74–78.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540700 «Художественное образование». – М., 2005.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. 2 изд., доп., перераб. – М.: Логос, 1999.
4. Картиченкова Е.П. Роль музыки и песен в изучении англ. языка // ИЯШ. – 1990. – №5. – С. 45–49.
5. Кузлякина Е.В. Развитие профессиональных коммуникативных умений у будущего учителя ИЯ в процессе ситуативно-направленного обучения иноязычному общению (на примере немецкого языка): Дис. ... канд. пед. наук. – Курск.
6. Метлова Н.В. “Le franzaais en chantant” // ВЗЛ. – 1995. – №5. – С. 91–95.
7. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 126 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения ИЯ: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002.
9. Шевченко О.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции в профессиональном образовании специалистов по связям с общественностью: Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2007.

## ПРИНЦИПЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

*В статье рассматриваются основные принципы активизации познавательной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка на основе использования информационных технологий обучения.*

**Б**олонский процесс, как феномен пост-модернизма глубоко затронул не только общественные, политические и экономические структуры российского государства, но и одну из основных сфер национальной идентичности – высшее образование. Реформа высшего образования, нацеленная на приведение высшей школы России к международным стандартам, порождает проблему выбора путей обеспечения эффективности и качества обучения, в том числе и иностранному языку.

Уже доподлинно известно, что Болонский процесс приведет к постепенному переходу системы обучения на самостоятельное образование, в результате этого высшие учебные заведения столкнутся с рядом проблем.

Стремительное развитие науки, увеличение объема информации, определяющей содержание образования несоизмеримо с ограничением времени обучения.

Современные технологии, несмотря на существующие ограничения своих возможностей, все настойчивее вытесняют изживающие себя традиционные формы обучения.

Априори в высшие учебные заведения поступают люди готовые к сознательному приобретению знаний. Практика, однако, свидетельствует о том, что далеко не все студенты осознают значимость иностранного языка в профессиональном росте, как результат – ослабление мотивов учения. Познавательный интерес падает в результате того, что учебный материал не всегда соответствует требованиям реальной жизни, и что крайне важно, у студентов недостаточно развита потребность в самостоятельном расширении и пополнении знаний за счет чтения литературы, использования аудио- и видеоматериалов, современных компьютерных и информационных технологий.

Возникает резонный вопрос: как при этом обеспечить и усовершенствовать качество образования?

Цель данной статьи – раскрыть содержание понятия активизация учебно-познавательной деятельности, а также осветить основные принципы активизации учебно-познавательной деятельности студентов средствами информационных технологий через систему дидактических принципов обучения.

В современных отечественных и зарубежных изданиях все чаще встречается тезис о том, что обеспечению качества образования может способствовать внедрение в учебный процесс новых средств компьютерных и информационных технологий.

В качестве другого пути решения проблемы обеспечения качества образования выступает переход на личностно-ориентированное образование.

Принимая во внимание то, что в рамках личностно-ориентированной парадигмы центральное место отводится личности обучаемого и содержанию учебной деятельности, назначение преподавателя заключается не в том, чтобы просто давать знания, умения и навыки, а в том, чтобы организовывать его учебно-познавательную деятельность и создавать условия для развития личности, ее творческих способностей, свободы, самостоятельности и активности.

В психологии под активностью понимается «способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении...» [6].

Активность обучаемых, как правило, проявляется в их отношении к познавательной деятельности.

По словам П.И. Пидкасистого, познавательная деятельность – это процесс, в ходе которого «ученик “присваивает” ... отчужденные научные

знания, которые первоначально выступали в его деятельности как объект познания. Став же достоянием ученика, это знание, в его последующей познавательной деятельности выступает в сознании школьника, с одной стороны, уже как предмет его познавательной деятельности, с другой – как ее результат» [3].

Таким образом, если познавательная деятельность обучающегося – это его деятельность по овладению знаниями, умениями, навыками, то познавательная активность – это стремление обучающегося к эффективному овладению знаниями, готовность к мобилизации волевых усилий и выбору оптимальных путей для достижения целей познания, а также готовность к самостоятельной деятельности.

Данное заключение помогает понять, что познавательная активность и самостоятельность неразрывно связаны. Источником познавательной активности и самостоятельности является потребность в приобретении знаний, овладении способами учебно-познавательной деятельности, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании.

Задача преподавателя заключается в стимулировании формирования этих потребностей, иными словами, – в активизации учебно-познавательной деятельности.

Т.И. Щукина под активизацией учебно-познавательной деятельности школьников понимает «процесс, направленный на усиленную совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся, на побуждение к ее энергичному, целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения» [8].

Определение, данное Т.И. Щукиной, позволяет сделать значимый для нас вывод: главная цель активизации – совершенствование качества учебно-воспитательного процесса, которое требует использования различных методов, способов и форм обучения, стимулирующих обучающихся к проявлению активности и самостоятельности.

Анализ педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме показывает, что одним из способов активизации познавательной деятельности студентов является организация самостоятельной познавательной деятельности (Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова).

В условиях сокращения аудиторных часов, проблему активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов и, как резуль-

тат, обеспечить качество образования помогут решить информационные технологии обучения (Е.С. Полат).

Исходя из того, что любая методика обучения студентов иностранному языку или их самостоятельное изучение, в том числе и с использованием информационных технологий должна основываться на дидактических принципах обучения, нами были выделены основополагающие принципы активизации познавательной деятельности студентов:

- 1) принцип фундаментальности образования и профессиональной направленности;
- 2) принцип соответствия индивидуальным и возрастным особенностям учащихся;
- 3) принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения;
- 4) принцип новизны;
- 5) принцип наглядности;
- 6) принцип преемственности, систематичности и последовательности;
- 7) принцип доступности;
- 8) принцип научности и связи теории с практикой;
- 9) принцип сознательности и активности;
- 10) принцип продуктивности и прочности обучения.

Эффективность и качество профессиональной подготовки студентов зависит от полноты реализации принципа фундаментальности образования и профессиональной направленности.

Компьютерные программы позволяют внедрить в учебный процесс максимальное количество разнообразных специализированных дидактических заданий и проблемных ситуаций, ориентированных на профессиональные интересы, а также продукты профессионально-направленного содержания: профессиональные тренажеры, справочные системы, тестовые программы и др.

Принцип соответствия индивидуальным и возрастным особенностям учащихся является ведущим, системообразующим принципом, лежащим в основе всей системы принципов обучения.

Важная задача современного образования – изучение и учет индивидуальных особенностей каждого обучаемого с целью повышения качества и результативности его учебной работы, развития творческих способностей.

Принцип соответствия индивидуальным и возрастным особенностям студентов в компьютерной среде выступает в качестве адаптации и ин-

индивидуализации обучения посредством использования компьютерных программ, адаптированных к особенностям обучаемого, что позволяет ему выбирать подходящий темп усвоения материала и уровень сложности. Практика показывает, что использование адаптированных обучающих программ положительно сказывается на повышении мотивации к изучению иностранного языка, и наряду с этим способствует реализации принципа положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения.

По мнению ряда ученых (В.И. Загвязинский, Ш.А. Амонашвили, М.Н. Скаткин) принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения очень важен как для эмоционального комфорта участников образовательного процесса, так и для эффективности усвоения знаний. Практика показывает, что компьютерное обучение оказывает огромное влияние на формирование познавательного интереса студентов. Обучающиеся, как правило, получают удовольствие, используя компьютер в изучении иностранного языка. Кроме того, грамотно разработанные обучающие программы позволяют преодолеть такое проявление психологического барьера, как «ошибкобоязнь». Компьютерные программы «способны» подробно комментировать неверные ответы, либо терпеливо предоставлять материал для выработки правильных, избегая нравоучений, порицаний.

Важно отметить, что мультимедийные и интерактивные свойства компьютера позволяют сделать обучающую программу интересной и приятной в работе, а разнообразные формы работы с программой вызывают у студентов мотивацию к изучению иностранного языка.

Значительно повысить мотивацию к изучению иностранного языка помогают компьютерные игры. Элемент игры, внесенный в любую обучающую программу, делает интересной работу даже с рутинными языковыми упражнениями.

Компьютерные программы дают возможность раздвинуть рамки учебника, стены аудитории, позволяют визуально создавать себе языковую среду, развивать речепроизводство и продуктивность речевых умений, способствуя, тем самым, реализации принципа новизны, как одного из ведущих принципов коммуникативного обучения.

Принцип наглядности по мнению И.П. Подласого «один из самых известных и интуитивно понятных принципов, использующийся с древних

времен» [4] реализуется как нельзя лучше посредством компьютерных технологий обучения. Интеграция аудиовизуальной информации нескольких сред (текст, видео, аудио, графика, анимация и др.) повышает уровень восприятия, а, следовательно, усвоение материала. Кроме того, мультимедиа-программы предоставляют возможность предъявления учебного материала на всех его уровнях, помогая тем самым студентам осваивать внушительные объемы теоретической информации.

Принцип преемственности, последовательности и систематичности в компьютерной среде связан с организацией учебного материала и системой действий обучаемого по его усвоению. Соглашаясь с И.Л. Бим, мы считаем, что в «обучении иностранному языку систематичность должна проявляться во взаимосвязи усваиваемых явлений, в определенной последовательности их предъявления, которая определяется не системой языка, а значимостью ее элементов для овладения речью» [1].

Принцип доступности, по словам В.А. Сластенина «требует учета реальных возможностей обучаемых, отказа от интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье» [7].

В компьютерной среде принцип доступности реализуется в индивидуализированных программах. Индивидуализированным можно считать такое обучение, при котором обучение конкретного студента осуществляется в соответствии с той моделью, к которой он отнесен, а сами модели заранее введены в обучающую систему и могут в процессе обучения уточняться.

Принцип научности обучения и связи теории с практикой предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Принцип научности имеет отношение и к методам обучения. В соответствии с ним педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие у учащихся познавательной активности, креативного и дивергентного мышления, творчества, ознакомление их со способами научной организации учебного труда.

В случае с информационными технологиями — это метод проектов. Проектная методика позволяет научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая знания из различных областей, находить причинно-следственные связи, прогнозировать результат.

Суть принципа сознательности и активности, заключающаяся по мнению В.И. Загвязинского в том, что «ученика невозможно научить, если он не захочет научиться сам», вынуждает преподавателя стимулировать активность преподавателя различными способами: «возбуждение интереса через выявление дефицита информации, проблемные ситуации, игровая имитация и др.» [2].

В условиях компьютерного обучения принцип сознательности и активности рассматривается в двух аспектах: репродуктивном и продуктивном.

Репродуктивная активность предполагает творческое отношение к учебной деятельности, личную инициативу и самостоятельность мышления. Запоминание, воспроизведение и усвоение материала осуществляется в мультимедийных тренировочных программах.

Продуктивная активность может проявляться в ходе использования мультимедийных имитационных, моделирующих программ и микро-миров, словом, продуктивная активность студентов в условиях компьютерного обучения тоже направлена на поиск и создание нового, что также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Принцип продуктивности и прочности по мнению В.И. Загвязинского базируется на древнем девизе «Повторение – мать учения» [2].

Ряд ученых делают акцент на важности автоматизации самостоятельной работы учащихся при обучении иностранному языку. Следует отметить, что именно компьютер позволяет решить проблему формирования лексико-грамматических навыков, у обучаемых появляется возможность самостоятельно закрепить и активизировать материал. Компьютер в данном случае выступает в роли терпеливого преподавателя, способного сколь угодно повторять задания, добиваясь

правильных ответов, тем самым, доводя отрабатываемый навык до автоматизма, что, безусловно, обеспечивает прочность усвоения, а прогресс в обучении, как правило, способствует повышению мотивации студентов.

По нашему мнению рационально составленные компьютерные обучающие программы позволяют индивидуализировать процесс обучения, повысить мотивацию учения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность студентов, а, следовательно, помогут решить первоочередную задачу современной российской системы образования – обеспечить и повысить его качество.

#### Библиографический список

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 5.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 574 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Academia, 2001. – 271 с.
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Academia, 2002. – 570 с.
8. Щукина Т.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

М.К. Сайфетдинова, В.В. Сохранов

## ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС К ПРОЯВЛЕНИЮ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ

*Междисциплинарный анализ научной литературы и изучение опыта работы педагогов в высшей профессиональной школе, проведенная опытно-экспериментальная работа убеждают в преобладании государственно-целевой и академической направленности работы преподавателей.*

Большая часть педагогических инноваций направляется на совершенствование обучения и воспитания студентов и самих педагогов во имя обеспечения образовательных стандартов различного уровня. С данных позиций обоснование любой научно-педагогической концепции осуществляется в три этапа: методология – теория – методика.

Экспериментальный поиск, подтверждающий или опровергающий положения гипотезы, реализуется, как правило, на коллективном и массовом уровне с помощью разбиения выборки на контрольные и экспериментальные группы. Личность педагога рассматривается на фоне социальной и профессиональной обусловленности его самовыражения. Если будущий специалист МЧС включается в профессионально значимое самовоспитание, приводящее к формированию готовности к проявлению в учебном действии основ профессионального саморегулирования, это происходит на основе каких-то общих программ и во имя обеспечения результатов, необходимых педагогическому коллективу, а не отдельно взятому студенту.

Нам интересен процесс необходимых эволюционных изменений образовательной системы высшего профессионального образования России с иной позиции – самосохранения самобытного начала будущего специалиста при одновременном формировании высокого уровня компетентности, основанной на достаточном профессионально значимом саморегулировании. Мы отмечали уже проблематику переноса и совмещения бытовых и профессиональных основ жизнедеятельности студентов, что создает новые проблемы в личностной и профессиональной самореализации: от дилетантизма в работе до профессионализации межличностных отношений.

Разработка концепции и модели опытно-экспериментальной работы обозначили необходимость обсуждения совокупности приемов, применявшихся в ходе исследования для обоснова-

ния содержания и направленности саморазвития каждого студента в процессе обучения с целью самосохранения природных механизмов саморегулирования и создания индивидуально-групповых технологий становления опыта профессионального саморегулирования, что и явилось главной проблематикой проведенного исследования.

Это определило основной подход к реализации исследуемого процесса. В концептуальном плане были определены классификации совокупности технологий, позволяющих обеспечить результативность взаимодействия преподавателя вуза и студентов в рассматриваемом аспекте. Вся совокупность технологий, которыми руководствовались преподаватели были разделены на три основных группы: вербальные, деятельностные и ролевые, что выявило необходимость разрешения следующих педагогических задач (Л.Ф. Спирин), в условиях которых главными вопросами являются следующие: В чем суть данных технологий? Как с их помощью можно сформировать готовность студентов к профессиональному саморегулированию? В чем особенности их реализации в зависимости от педагогических традиций образовательного учреждения, от особенностей взаимодействия преподавателей и будущих специалистов МЧС, от специфики профессиональной самореализации специалистов МЧС? Существуют ли общие закономерности техники управления собой в рассматриваемом аспекте? Поиску ответов на эти вопросы посвящены основные действия на этапе констатирующего, формирующего и контролирующего этапов опытно-экспериментальной работы.

Концептуальный анализ модели формирования готовности студентов к профессиональному саморегулированию показал необходимость диагностического компонента технологий взаимодействия преподавателя вуза и будущих специалистов МЧС. В межличностном и профессиональном общении диагностика позволит избежать избыточной тревожности и утомляемости в про-

цессе профессионально направленной учебной социализации.

Технологии – связующее звено педагогического действия преподавателя вуза и рефлексии студентов. Общность эмоциональных состояний; сонаправленность действия преподавателя и студентов, – все это способствует самопознанию, самоактуализации и самоотнесению своей позиции с идеальным образом преподавателя и специалиста МЧС.

Данное соотнесение личностного фактора и педагогического инструментария позволяет определить основы перевода учебного опыта студентов в готовность к профессиональному саморегулированию. Саморегуляционность студентов фиксируется по определенному изменению содержания поведения; изменениям проявлений мышления и чувств во взаимодействии с преподавателем вуза, что просчитывается по наличию и смене состояний, свойств и динамике проявления качеств личности.

С другой стороны, профессиональное мастерство и компетентность основаны на опыте и умениях использовать интуитивное предположение по прогностке профессиональной значимости совершаемого учебного действия.

Таким образом, рассматриваемую взаимосвязь можно обосновать:

- процессом перехода социального опыта студентов и преподавателей в дидактический;
- природно-приобретенными задатками и способностями к ситуативному проявлению профессионально необходимых качеств, состояний и свойств личности;
- наличием внушающего воздействия преподавателя на студента, проявляющегося в интеллектуально-волевом обосновании структуры и содержания учебной самореализации будущих специалистов МЧС;
- природно-приобретенной стабильности изменений реактивной динамики студентов и преподавателей.

Исследование выявило базисные личностные характеристики, составляющие основу формирования готовности студентов к профессиональному саморегулированию в педагогическом процессе вуза. К ним были отнесены:

- качества личности (трудолюбие, самостоятельность, активность и ответственность);
- свойства личности (критичность, толерантность и интеллигентность);

– состояние личности (утомляемость, тревожность и лабильность);

– особенности телодвижений (завершенность, пластичность, целесообразность, вариативность, динамичность, ритмичность), проявляемые в экстремальных ситуациях;

– свойства интеллекта (критичность, глубина и оперативность), способствующие закреплению соответствующих умений и навыков профессионального саморегулирования.

Анализ развития личностных характеристик, составляющих основу процесса профессионального саморегулирования, выявил ряд корректирующих переменных особенностей в проявлении личности преподавателя, необходимых студентам для совершенствования учебного действия в аспекте формирования готовности студентов к профессиональному саморегулированию. К ним относятся: природные речевые данные преподавателя, речевая культура педагогического коллектива и сверстников; ролевые позиции в социальном и дидактическом взаимодействии «преподаватель – студент»; гендерные и возрастные характеристики поступков студентов высших профессиональных учебных заведений.

Системно-деятельностная, акмеологическая и аксиологическая методология исследования опыта профессионального саморегулирования студентов в педагогическом процессе вуза определила необходимость сочетания во взаимодействии преподавателя и студентов вербальных, деятельностных и ролевых технологий изучения исследуемых процессов.

Вербальные технологии раскрывают внешние проявления и фон саморегуляционности в воспитании, обучении и социализации студентов; характер складывающихся отношений и особенности соотнесения себя и совокупности условий социализации студентов в педагогическом процессе вуза; позволяют осуществить констатирующий срез готовности студентов к профессиональному саморегулированию и создать ситуацию «побуждения к самокоррекции».

Ведущим методом взаимосвязи саморегуляционности будущих специалистов МЧС и речевого общения является беседа, выступающая в форме: диалога, описания, ситуации вербального выбора и повествования.

Именно беседа обеспечивает соотнесение внутреннего мира «Я», подлежащего саморегулированию, с его источниками. Опыт использо-

вания указанных форм беседы (в специальных классах школ №12, 42, 52, 64 и Шемышейская, Кузнецкий УПК, кафедра педагогики и психологии профессионального обучения ПГПУ им. В.Г. Белинского), учет результатов исследований О.С. Газмана, О. Грачева, В.Н. Кащенко, Н.Н. Козлова, В.М. Мейерхольда, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, К.С. Станиславского свидетельствуют о необходимости специальной подготовки преподавателя вуза к реализации вербальных технологий в процессе обучения, воспитания и социализации студентов.

В ходе исследования выявлены условия, при которых формы вербальных технологий наиболее активно влияют на формирование готовности студентов к профессиональному саморегулированию. К ним были отнесены: вариативность диалогов и их естественность, динамичность взаимодействия партнеров; пространственно-временная организованность и ограниченность; соответствие уровням: развития, воспитания, обученности и социализированности; экспрессивность повествований и диалогов; опосредованность анализа; взаимосвязь внутренней и внешней речи; взаимообусловленность литературной и «сленговой» фразы; целостность реализации (зависимость от ролевых и деятельностных технологий); внутренняя мотивация участия в указанных формах; использование междисциплинарных знаний, умений и навыков; определяющая роль педагогической позиции; абсолютное владение материалом; высокий уровень личностного саморегулирования преподавателей и его использование в педагогических целях.

Применение вербальных технологий в рассматриваемом аспекте основано на академических способностях личности. Это требует начитанности. Причем, критичность, глубина и оперативность мышления помогает преподавателю и студентам преодолеть ситуацию «дефицита времени». Используя современные способы чтения (диагональное смысловое, структурное), будущие специалисты МЧС получают возможность общекультурного и междисциплинарного опережения подопечного, что позволяет «быть интересным собеседником» в любой сфере общения.

Опыт использования в процессе опытно-экспериментальной работы названных педагогических приемов реализации форм вербальных технологий свидетельствует о необходимости соблюдения ряда условий, к которым можно отнести:

– технологическую обеспеченность процесса профессионально направленного взаимодействия преподавателя и студентов в различных педагогических ситуациях;

– предварительное моделирование использования соответствующих приемов в зависимости от личностных особенностей участников общения и его содержания;

– динамичность и вариативность процесса применения приемов.

Вербальные технологии коррелируют с развитием критичности, глубины и оперативности мышления и его самостоятельности; создают предпосылки активизации самопознания будущих специалистов МЧС в различных по содержанию учебных ситуациях и накопления информационной базы о совокупности умений и навыков социально-дидактического характера, необходимых для использования в профессиональном самовыражении опыта управления собой.

Методологическая основа исследования, гипотеза и задачи, намеченные в данной научной работе предопределили необходимость изучения структуры, направленности и содержания личностного и профессионального поступка студента и преподавателя.

Исследование показало, что значительная часть будущих специалистов МЧС, обучаемых традиционно (т.е. на объяснительно-иллюстративном уровне), представляет «как можно работать» и действует по принципу: «Я буду работать как...». Собственная методика рождается методом «проб и ошибок» (а, иначе нельзя?!) в ходе первых пятидесяти лет работы в условиях конкретного подразделения МЧС. Это еще раз подчеркивает актуальность профессиональной направленности учебного действия студентов, способствующего решению следующих педагогических задач:

– обеспечение профессионального самопознания;

– построение в период обучения личностной концепции обучения, воспитания и профессиональной социализации студентов;

– определение индивидуальных возможностей «профессионального самовыражения»;

– сохранение природных основ саморегулирования и поиск индивидуально-личностной модели формирования готовности будущих специалистов МЧС к профессиональному саморегулированию.

Любая задача (Л.Ф. Спирин, Н.Ф. Радионова) имеет три основы своего разрешения: условия;



методы и приемы; стимулирование поиска решения. Первая осознается с помощью вербальных методов и технологий. Третья – на основе ролевой позиции личности. Вторая – с помощью профессионально направленной учебной деятельности, профессионально значимого поведения студентов в процессе решения педагогических задач, педагогического поступка и действия.

Речевое общение, являясь прологом и показателем определенного уровня самокоррекции студентов, в процессе профессионального самопознания и самореализации в учебном действии объективно дополняется совокупностью действий и поступков, подтверждающих намерения индивида и закрепляющих в сознании окружающих представление об образе личностного проявления. Это требует от исследователя поиска эффективных приемов изучения особенностей поведения и деятельности будущих специалистов МЧС.

Исследования Н.И. Иванова, Д.М. Гришина, В.В. Столина, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной, Н.В. Бочкиной, Л.Ф. Спирина, М.И. Рожкова, В.А. Сланина свидетельствуют, что профессиональный поступок – «отражение» (К.К. Платонов) природного и личностного самосовершенствования, принятого в существующих моделях профессионального саморегулирования.

Совершая профессиональное направленное учебное действие, студент решает следующие социально-дидактические задачи: осознание педагогической задачи как задачу системы; разработка программы системного разрешения задачи; управление системой в процессе решения задачи; анализ процесса решения задачи (Л.Ф. Спирин). Таким образом, профессиональная деятельность основана на проблематике соотношения педагогического сопровождения студентов в процессе их профессиональной подготовки и саморегуляции будущих специалистов МЧС, проявляющейся в виде их рефлексии. Пример и подражание, приводящие к личностной самокоррекции, недостаточны для организации целостного профессионального действия. Адаптивность будущего специалиста МЧС ведет к ситуативному или процессуальному конформизму.

В качестве базового понятия использовалась категория «познавательная деятельность», рассматриваемая с системных и акмеологических позиций и включающая в себя следующие подсистемы: общение, игра, учение, труд, спорт. Объединяющим моментом в названной совокуп-

ности может быть социализация личности студентов в процессе их обучения в вузе, осуществляющаяся на основе самодвижения студентов от побуждения преподавателем (специалистом на практике) до естественного стремления к самосовершенствованию.

Основой выделения источника и параметров деятельности в рассматриваемом аспекте явилось «присвоение» студентами основ профессиональной культуры специалиста МЧС и воспроизведение ее в учебной деятельности.

Базисом проявления саморегулирования студентами в учебной деятельности могут служить активность и самостоятельность действия (от природной предрасположенности к личностной типологии до социального опыта по выполнению определенной совокупности бытовых, дидактических и профессиональных операций).

Проведенное исследование позволяет высказать утверждение о неоднозначности взаимосвязи учебной деятельности студентов и опыта саморегулирования. С одной стороны, саморегуляция будущего специалиста МЧС не возникает вне деятельности, с другой – существует возрастная коррекция деятельности и опыта управления собой.

Стиль жизнедеятельности – лучший воспитатель, побуждающий студентов к саморегулированию на основе становления интересов, привычек и потребностей. «Привычка» корректировать самовыражение выступает в личностном управлении собой в качестве воспитанности; а в профессиональной самокоррекции – в качестве уровня готовности к профессионально значимому творчеству и опыта соблюдения «кодекса профессии».

В ином случае, профессиональный этикет соблюдается в присутствии внешнего нормативного источника, что приводит к «раздвоению» личности, к проявлению внешней мотивации в поведении студентов.

Сюжетно-ролевое действие создает естественную основу для готовности студентов осознанно ставить цель своего учебного действия, структурирования и обозначения качеств и свойств, необходимых для восприятия содержания будущих профессиональных отношений в межличностной учебной коммуникации.

В дальнейшем оно трансформируется в ситуацию «дидактического поиска» и «калейдоскопа дел», которые создают основу для вхождения будущих специалистов МЧС в профессиональную

культуру партнерства и лидерства с достаточно специфическим пониманием существующих профессиональных «норм». Получена возрастная опосредованность данного процесса.

Выявлены общие и специфические условия, выполнение которых побуждают студента к накоплению опыта саморегулирования в личностном и педагогическом аспектах.

Под общими условиями понимались обстоятельства и особенности, которым должны удовлетворять все виды и уровни деятельности технологий, к ним были отнесены:

– гуманистичность вхождения индивида в социокультурные сферы личностной и профессиональной жизнедеятельности;

– самостоятельный характер «развертывания» природных основ человеческого облика в социальных средах различного уровня;

– построение движения «Я» в системе «материнская культура – социальные среды – внутренних мир» на самоуправленческих основах;

– обеспечение морально-правовой защищенности реализации каждым человеком следующих уровней позиции личностного саморазвития: «я должен стать настоящим гражданином и высококвалифицированным работником»; «я могу стать семьянином», «я хочу стать высоко разви-

тым, широко образованным и всесторонне воспитанным человеком»;

– создание в обществе и государстве основ технологической модели личностной и профессиональной жизнедеятельности.

Под специфическими условиями понимались обстоятельства и особенности конкретного подвиды познавательной деятельности, возникающие при его реализации в обучении, воспитании и социализации учащихся и студентов педагогических учебных заведений.

Таким образом, проведенная работа подтвердила предположение гипотезы о значимости деятельности технологий в становлении опыта профессионального саморегулирования будущих специалистов МЧС.

#### Библиографический список

1. Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования (Теоретические основы). – Пенза, 1996. – 121 с.
2. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987. – 224 с.
3. Фетискин Н.П. Психологическое обеспечение инноваций в сфере образования. – Кострома, 1996. – 108 с.

УДК 376

С.А. Филатов

### ВВЕДЕНИЕ В КОМПЬЮТЕРНО-МУЗЫКАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКИХ И СЕНСОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

*В статье изложены основные положения компьютерной методики, позволяющей студентам с серьезными нарушениями зрения осваивать компьютерные методы синтеза, обработки и анализа звука. Кратко охарактеризованы способы компьютерного представления музыкальной информации. Охарактеризованы две компьютерные модели, разработанные автором. Рассматривается классификация музыкальных сигналов. Обсуждаются результаты студенческой работы с простейшими музыкальными сигналами.*

**Ключевые слова:** «мягкое моделирование», музыкальный сигнал, классы музыкального сигнала, математическая музыка, музыкально-акустическая модель, музыкально-статистическая модель, компьютерно-музыкальное моделирование.

Развитие вычислительной техники коренным образом повлияло на эволюцию многих отраслей человеческой деятельности. Появление персонального компьютера ускорило эту эволюцию, преобразовав количество (т.е. скорость) в качество: в наши дни весьма затруднительно найти область знания, не использующую

компьютерную технику. Объясняется это колоссальной скоростью переработки информации, намного превосходящей человеческие возможности.

Многие программные приложения для персонального компьютера, предоставляемые фирмами-разработчиками, не предполагают глубокого вторжения в специфические разделы инфор-

матики и прикладной математики. Так, одна из наиболее распространенных программ подготовки текста, Microsoft Word, обладает простым и интуитивно понятным меню. Сравнительно несложны способы построения баз данных, а также навигационные возможности для перемещения в глобальной сети Internet<sup>1</sup>.

Вместе с тем существуют обширные компьютерные области, работа в которых требует специфической профессиональной подготовки. К ним относятся, например, численное решение уравнений, составление программ на машинных языках, а также обработка результатов, полученных в результате проведения компьютерных экспериментов. Перечисленные виды деятельности получили наименование математического, или компьютерного моделирования.

Практически любая компьютерная модель опирается на триумвират «исходные уравнения – программа – анализ результатов». Интенсивное развитие компьютерного моделирования в наши дни объясняется, во-первых, чрезвычайно быстро возрастающими возможностями вычислительной техники (память, быстродействие, гибкие и мощные операционные системы). Однако существует и вторая причина: большинство практически важных научных задач допускает лишь компьютерное решение.

За последние 10–15 лет компьютерные методы постепенно проникают и в область гуманитарных наук (социология, история). Совокупность подобных методов получила наименование «мягкого моделирования»<sup>2</sup>. Как известно, принципиальные сложности в данной области связаны с тем, что, в отличие от естественных наук, точные количественные соотношения, описывающие социальные явления и процессы, на сегодня не разработаны. Тем не менее, увлекательности компьютерного моделирования столь обширны, что естественные трудности процесса научного познания так или иначе преодолеваются. Как правило, для этого используются методы разных, подчас далеких друг от друга областей, дающие при их соединении неожиданные результаты.

Сказанное целиком и полностью относится к применению компьютерного моделирования в области музыкальной науки, или компьютерно-музыкальному моделированию<sup>3</sup>.

Следует отметить, что компьютерное моделирование как увлекательная, современная и перспективная область педагогической, научной

и практической деятельности в полной мере доступна лишь людям, не обладающим физическими и сенсорными ограничениями.

Вместе с тем рядом со здоровыми, полными сил людьми существуют инвалиды с проблемами зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психики и др. Морально-этическая задача любого цивилизованного общества – не дать подобным людям замкнуться в своей болезни, обеспечить им полноценное, интересное, творческое существование, тем более что среди инвалидов имеется множество ярких талантов, которые хотят принести пользу обществу, ощутить себя неодинокими, нужными, востребованными.

Компьютер как техническое средство обучения может оказать неоценимую помощь людям с ограничениями физических и сенсорных возможностей в развитии их творческого потенциала. Для этого рядом отечественных и зарубежных специалистов разработаны и продолжают разрабатываться методики, нацеленные на приобщение инвалидов к различным граням научного и художественного творчества.

В предлагаемой работе мы обсуждаем некоторые стороны компьютерной методики, направленной на развитие творческого потенциала невидящих и слабовидящих студентов-музыкантов и музыкальных звукорежиссеров, обучающихся в Государственном специализированном институте искусств (ГСИИ) в Москве. Данная методика предусматривает изучение компьютерных программ – музыкальных редакторов, совместимых с речевыми синтезаторами, что предоставляет слабовидящим и невидящим студентам определенные возможности для обработки музыки и ознакомления с элементами компьютерно-музыкального моделирования.

Рассматриваемая методика состоит из трех этапов:

- 1) синтез музыкального сигнала;
- 2) обработка музыкального сигнала;
- 3) анализ характеристик синтезированного и обработанного сигнала.

Под термином «музыкальный сигнал» мы понимаем различные виды музыкальной информации, которая может быть зафиксирована на элементах памяти компьютера в том или ином формате (формат – в данном случае способ представления информации). Понятие сигнала широко используется в теории цифровой обработки информации; элементы данной теории обязательно присутствуют в учебном курсе физики

и электроники, который читается автором для студентов-звукорежиссеров в ГСИИ<sup>4</sup>.

Музыкальная информация представима в виде файлов, т.е. способов хранения информации, объединенными форматом IFF (Interchange File Format). Существуют различные типы IFF-файлов: к примеру, файлы MUS содержат графическую информацию о нотной записи. Файлами AIFF и WAVE представлена информация о цифровом звуке<sup>5</sup>.

Основываясь на разновидностях музыкальных файлов, сформулируем разработанную нами классификацию музыкальных сигналов. Мы можем определить три класса музыкальных сигналов. Первый из них – *модельный сигнал*. Он формируется в виде некоторой функциональной зависимости, которая реализуется в компьютерной программе на одном из языков программирования; данный сигнал представляет собой ряд чисел. Для того чтобы этот сигнал зазвучал, его необходимо преобразовать в какой-либо музыкальный формат. Таким образом, модельный сигнал не порождает музыкального звучания.

Ко второму классу музыкальных сигналов относится *компьютерный сигнал*. Он, в отличие от модельного сигнала, представляет музыкальную информацию, зафиксированную на диске компьютера в формате миди- или волнового файла. Примером сигнала данного класса является массив авторских компьютерных звуковых, получивший наименование «математической музыки» (ниже мы более подробно обсуждаем синтез математической музыки).

Третий класс музыкальных сигналов – *реальный сигнал*. Это, к примеру, запись реального живого исполнения (вокала, фортепьянной игры, симфонического оркестра и т.д.).

Кратко обсудим педагогические и научные аспекты синтеза, анализа и обработки сигналов, принадлежащих к модельному классу. Компьютерная программа для синтеза данных сигналов составлена автором статьи на алгоритмическом языке Fortran Microsoft. Результат работы данной программы – график колебаний, порождаемых моделью одно- или многоголосного сигнала. Данный график демонстрируется студентам на экране монитора. В течение 2007/2008 учебного года мы синтезировали и изучали основные особенности одно-, двух-, трех-, четырех-, шести-, восьми-, десяти- и двенадцатиголосного сигналов, представленных суммой гармонических синусоидальных колебаний. Нами задавались различные

частоты колебаний, соответствующие диапазону фортепьянной клавиатуры.

В особенности конструктивным следует считать моделирование двух- и трехголосных сигналов. Двухголосный сигнал образует музыкальный интервал, трехголосный – музыкальное трезвучие; данные музыкальные конструкции являются чрезвычайно распространенными в реальной музыкальной практике.

Работа студентов с сигналом компьютерного класса состоит в следующем. Учащиеся обрабатывают и модифицируют массив компьютерной музыки, создаваемой автором данной работы совместно со студентами. Данная музыка синтезируется автором на основе *компьютерной музыкально-акустической модели*<sup>6</sup>.

Остановимся более подробно на особенностях синтеза компьютерной музыки. Авторская модель базируется на основных принципах классической статистической физики, воплощенных в уравнениях математической физики<sup>7</sup>. Эти уравнения основаны на т.н. приближении сплошной среды: данное приближение не учитывает дискретных свойств материи, проявляющихся на микроуровне.

Компьютерные эксперименты проводятся при активном участии студентов. Учебные курсы по основам прикладной математики, физики и электроники, а также по музыкальной акустике, музыкальной информатике и истории электронной и компьютерной музыки, читаемые автором, позволяют будущим специалистам-звукорежиссерам обсуждать как физическую постановку эксперимента, так и вносимые в нее изменения.

Результатом компьютерных экспериментов является ряд чисел, отражающих особенности моделируемого физического процесса. Это числовое множество подвергается обработке на основе математического пакета MATLAB<sup>8</sup>, что, как правило, порождает заметную заинтересованность студентов: вся «физика» процесса разворачивается перед ними на экране монитора, при этом нами используются богатые цветовые возможности, содержащиеся в пакете и вполне доступные слабовидящим студентам.

Далее мы применяем способ обработки получаемого числового множества, в особенности интересный для студентов, чья будущая специальность так или иначе связана с музыкой: на основе специальной компьютерной программы числа трансформируются в звуки с фиксированными значениями тембра, громкости и длительности.

Переменной является лишь звуковысотность, что дает возможность синтеза одноголосной компьютерной мелодии. Подобные звуковые массивы (как одно-, так и многоголосные) получили наименование «математической музыки»<sup>9</sup>; в данных звучностях на основе специфического музыкального языка находят отражение особенности эволюции физических процессов, полученные в результате численного компьютерного моделирования.

Таким образом, основная задача данной компьютерной модели – синтез компьютерных звучностей, порождающих музыкально-акустические эффекты. Поэтому модель рассматривается нами как музыкально-акустическая.

На занятиях по музыкальной информатике учащиеся меняют темп и тембр звучания, создают многоголосные варианты звучностей, используют акустические способы обработки звука. Все это дает возможность полноценного музыкального творчества.

Опыт и навыки, приобретаемые студентами на основе синтеза и первоначального анализа модельного и компьютерного сигналов, позволяют подойти к получению и анализу реального сигнала.

Высококачественная запись музыкального исполнения может быть получена лишь в условиях специальной студии. Однако нам представляется особенно важным следующий педагогический аспект: исполнение на различных музыкальных инструментах (гитара, баян) доступно в том числе и студентам, полностью лишенным зрения. Полученные записи анализируются на основе *компьютерной музыкально-статистической модели*, построенной автором работы<sup>10</sup>.

Данная модель оперирует с т.н. оцифрованной, или дискретной информацией. Иначе говоря, в отличие от музыкально-акустической модели, музыкально-статистическая модель явно учитывает дискретные (квантовые) свойства материи, или реального сигнала, возникающие на микроуровне при компьютерной записи.

Основная цель компьютерного анализа на основе музыкально-статистической модели состоит в том, чтобы показать слабовидящим и невидящим студентам, что любое исполнение всегда уникально и неповторимо. Компьютерный анализ, дополняющий традиционный музыкальный анализ исполнения, демонстрирует студентам их собственные возможности, пробуждая их к творчеству.

Таким образом, основы компьютерно-музыкального моделирования воплощены в комплексной методике, разработанной автором. Данная ме-

тодика содействует развитию творческого потенциала слабовидящих и невидящих студентов-исполнителей и звукорежиссеров в области электронной композиции, обработки музыкальных записей и анализа исполнения и тем самым приобщает будущих специалистов к процессу творчества.

### Примечания

<sup>1</sup> Александров Е.Л. Интернет – легко и просто! Популярный самоучитель. – СПб.: Питер, 2005. – 208 с.: ил. – (Серия «Популярный самоучитель»).

<sup>2</sup> Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 3-е. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 288 с. (Синергетика: от прошлого к будущему.)

<sup>3</sup> Филатов-Бекман С.А. О понятии многомерности произведения и компьютерных методах анализа музыки // Музыкаведение. – 2008. – №3. – С. 2–5; Филатов-Бекман С.А. Компьютерно-музыкальное моделирование как инструмент исследования музыкальной информации // Символы, коды, знаки: Сб. материалов 10-й конференции из цикла «Григорьевские чтения». – М.: Изд-во Моск. гуманитарн. ун-та, 2008. – С. 134–140.

<sup>4</sup> Сергиенко А.Б. Цифровая обработка сигналов: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 751 с.: ил.

<sup>5</sup> Николенько Д.В. MIDI – язык богов. Наука и техника. – СПб., 2000. – 144 с.

<sup>6</sup> Филатов-Бекман С.А. Компьютерно-музыкальное моделирование и параметры порядка // Информационные технологии в науке, образовании, искусстве: Сборник научных статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 235–240.

<sup>7</sup> Ландау Л.Д., Лифшиц Е.М. Теоретическая физика. Т. V. Статистическая физика. Изд. 2-е, перераб. – М.: Наука, 1964. – 568 с.

<sup>8</sup> Алексеев Е.Р., Чеснокова О.В. MATLAB 7. – М.: НТ Пресс, 2006. – 464 с.: ил. – (Самоучитель).

<sup>9</sup> Филатов-Бекман С.А. Математико-музыкальное моделирование и параметры порядка // Информационные технологии в науке, образовании, искусстве: Сб. научных статей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 235–240.

<sup>10</sup> Филатов-Бекман С.А. Об исследовании музыкального сигнала методами компьютерно-музыкального моделирования // Грани культуры: актуальные проблемы истории и современности. Материалы III межрегиональной научной конференции. Москва, 14 декабря 2007 г. – М.: Институт бизнеса и политики, 2008. – С. 223–230.

## РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (на примере изучения русского языка как иностранного студентами-медиками)

**В**ысокие требования, предъявляемые к будущим специалистам-медикам в современных условиях, выдвигают задачу непрерывного совершенствования качества их подготовки в системе высшего профессионального образования.

Изучение литературы и практического опыта организации учебного процесса профессиональной подготовки иностранного студента-медика позволяет сделать вывод о том, что уровень этой подготовки недостаточно высок и обучение в вузе не может полностью обеспечить готовность студентов к профессиональной деятельности.

Вся деятельность преподавателя, работающего в вузе, связана с решением невероятного количества сложнейших задач. Но главная задача остаётся всё-таки не решённой. Она заключается в том, «чтобы в процессе обучения развивать у молодых людей такие качества, которые позволили бы им в их будущей практической деятельности в неожиданной ситуации найти нетрадиционное, новаторское решение, почувствовать суть проблемы, профессионально обосновать свою точку зрения» [1].

Умение самостоятельно, быстро принять решение в сложной ситуации является главным для практикующего врача, ведь от этого решения может зависеть здоровье человека и его жизнь. Поэтому развивать это умение необходимо ещё во время обучения будущего специалиста-медика в вузе.

Но, к сожалению, в настоящее время проблема подготовки специалистов, использующих творческий подход в своей профессиональной деятельности, специалистов с новаторским типом мышления до сих пор не решена.

И в первую очередь, это относится к аналитическим умениям, так как они лежат в основе новаторства, творчества, а так же обеспечивают способность личности к системности мышления.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется общественной значимостью проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста-медика в системе высшего профессионального образования.

Выдвижение на первый план именно аналитических умений будущего специалиста-медика объясняется необходимостью осознания сущности учебного процесса и его взаимосвязи с дальнейшей профессиональной деятельностью.

Мы предлагаем развивать аналитические умения студентов-медиков средствами иностранного языка, а именно в процессе формирования социокультурной компетенции при изучении русского языка как иностранного.

Специфика врачебной деятельности состоит в том, что врачу очень часто приходится общаться с пациентами «лицом к лицу», но как показывает практика, коммуникация в медицинской сфере часто нарушена. Это обусловлено рядом причин, важнейшей из которых является неосознанность врачом того факта, что общение является важнейшим инструментом его профессиональной деятельности.

Именно умение анализировать собственную речемыслительную деятельность и способы выражения мыслей собеседником-пациентом в каждой конкретной ситуации является залогом успешного решения возникающих проблем. Изучение дисциплины «Русский язык» иностранцами в медицинском вузе может эффективно влиять на формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов, а, следовательно, и на развитие их аналитических умений.

Как известно, коммуникативная компетенция, согласно мнениям различных исследователей, включает в себя несколько составляющих.

Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции и её компонентов принадлежит Шейлзу. Он включает в её состав 6 ключевых компетенций:

— лингвистическая компетенция (linguistic competence) — знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

— социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence) — способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации

общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

– дискурсивная компетенция (*discourse competence*) – способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и т.д.);

– стратегическая компетенция (*strategic competence*) – вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым человек прибегает в случае, если коммуникация не состоялась; такими средствами могут являться как повторное прочтение фразы и переспрос непонятого предложения, так и жесты, мимика, использование различных предметов;

– социокультурная компетенция (*sociocultural competence*) – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в систему мировой и национальной культур;

– социальная компетенция (*social competence*) – умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению [6].

Овладение всеми вышеуказанными видами коммуникативной компетенции невозможно без высокого уровня развития аналитических умений.

Чтобы развивать умение анализировать, нужно ясно представлять себе, что именно, какие критерии умения анализировать будут развиваться, совершенствоваться в процессе обучения анализу.

Если рассматривать умение анализировать в аспекте деятельности, то можно выделить, по крайней мере, пять основных качеств или критериев. Определяя качества умения анализировать, мы опираемся на подход, предложенный Е.И. Пассовым [3].

**1. Мотивированность.** Анализ, как и любая деятельность, всегда мотивирован. Субъект приступает к анализу потому, что у него для этого есть мотив, выступающий по выражению А.Н. Леонтьева в роли мотора деятельности [2].

Мотивы будущего специалиста-медика могут быть различные. Задача преподавателя – организовать работу по формированию профессиональной мотивации у студентов таким образом, чтобы студент совершал анализ не ради получения отметки, но ради совершенствования своего профессионального мастерства, понимая всю необходимость и значимость умения анализировать в его будущей профессии.

**2. Целенаправленность.** Целенаправленность умения анализировать есть способность управлять аналитической деятельностью для достижения поставленной цели. Целенаправленность проявляется во владении субъектом стратегией и тактикой анализа, которые необходимы не только в процессе овладения коммуникативной компетенцией студентом-медиком, но и всеми составляющими профессиональной компетентности специалиста-медика.

**3. Продуктивность.** Продуктивность умения анализировать заключается в том, что всякий раз студент-медик вырабатывает свою стратегию и тактику анализа объекта, свой алгоритм анализа. Это предполагает творческий подход к их использованию: трансформацию и комбинирование их адекватно цели и условиям. Продуктивность умения анализировать проявляется в двух планах: во внешнем – достижение цели анализа; и во внутреннем – возникновение новообразований в виде развитых аналитических способностей, учебных умений, положительных эмоций, возникающих в индивидуальной, субъектной и личностной подструктурах студента.

**4. Самостоятельность.** В это качество входят два аспекта:

а) независимость от всяческих опор как вспомогательных средств для осуществления аналитической деятельности;

б) независимость от внешних симуляций, то есть инициативное, мотивированное совершение аналитической деятельности. Анализ в силу профессиональной заинтересованности и профессионального самосовершенствования.

**5. Интегрированность.** Под ней следует понимать «спаянность» частных аналитических умений, которая возникает на основе их синтеза.

Следует отметить, что наличием в умении анализировать перечисленных качеств определяется уровень его развития.

Мы выделяем 3 уровня развития умения анализировать специалиста-медика в процессе формирования социокультурной компетенции:

1. *Низкий* или «*антитворческий*» уровень характеризуется отсутствием у учащегося сформированной профессиональной мотивации. Студент приходит на занятие, не осознавая необходимость умения анализировать. В этом случае нужно с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем. Такой студент плохо владеет стратегией и тактикой анализа и не использует творческий подход в решении учебных задач. Практически не осуществляет самостоятельно аналитическую деятельность, так как зависит от всяческих опор. Студент не испытывает потребность в профессиональном самосовершенствовании. Интегративность аналитических умений не развита.

2. *Средний* уровень или «*управляемое творчество*». Мотивация к умению анализировать базируется на познавательном интересе. Учащийся имеет сложившиеся мотивы и никакой специальной работы по формированию мотивации на этом этапе не требуется. Способен управлять аналитической деятельностью для достижения поставленной цели. Владеет алгоритмом и тактикой анализа, но не использует творческий подход в их использовании. Может трансформировать и комбинировать стратегию и тактику анализа под руководством преподавателя. У студента отмечается наличие потребности в профессиональном самосовершенствовании. Способен к интеграции частных аналитических умений.

3. *Высокий* уровень или «*свободное творчество*». У учащегося четко сформированы внутренние мотивы к совершению анализа на основе профессионально-направленных медицинских ситуаций. Студент понимает всю необходимость и значимость умения анализировать в его будущей профессиональной деятельности. Хорошо управляет аналитической деятельностью для достижения поставленной цели. Демонстрирует высокий уровень во владении стратегией и тактикой анализа и в каждой конкретной ситуации вырабатывает свой алгоритм анализа. Обучающийся не использует вспомогательные средства для осуществления аналитической деятельности. Студент испытывает потребность в самосовершенствовании. Аналитические умения синтезируются, что позволяет учащемуся проводить грамотный, конструктивный и критический (само) анализ.

Исходя из того, что, по нашему мнению, развитие аналитических умений происходит в про-

цессе формирования социокультурной компетенции, целесообразно будет определить так же критерии и уровни сформированности социокультурной компетенции.

Основой, при определении критериев, послужили параметры и критерии оценки социокультурной компетенции, выделенные Е.Н. Солововой для проведения аттестации преподавателей иностранного языка [5].

1. **Культурологические знания.** Они включают в себя знание культуры родной страны, знание мировой культуры, знание культуры стран изучаемого языка. Это знания о стилях жизни, национальном менталитете, географическом положении, климате, экономике, религиозных верованиях, традициях, обрядах и т.д. Студент должен не только обладать знанием, но и умением рассказать о различных культурах, а также сравнивать их на изучаемом языке.

2. **Опыт общения.** Сюда относится не только устная коммуникация, но и письменная, а так же язык жестов. Опыт общения проявляется в соблюдении основных особенностей формального и неформального общения, норм устной и письменной речи, принятых в различных сферах общения с учетом различной степени формальности. По мнению Е.И. Пассова умения общения включают в себя целый комплекс умений, которые тесно связаны с аналитическими умениями: 1) умение вступать в общение; 2) умение поддерживать общение; 3) умение завершить общение; 4) умение проводить свою стратегическую линию; 5) умение учитывать ситуацию общения; 6) умение прогнозировать результат общения; 7) умение захватить или удержать инициативу общения; 8) умение вызвать желаемую реакцию собеседника; 9) умение общаться на разных уровнях; 10) умение общаться в официальной обстановке; 11) умение общаться при помощи невербальных средств [4].

Если индивид будет обладать всем этим комплексом умений общения и применять его в процессе коммуникации на иностранном языке, то сам процесс коммуникации будет успешнее, а партнеры по общению быстрее поймут друг друга и достигнут тех целей, ради которых они вступали в общение. Реализация всех указанных умений общения невозможна без владения аналитическими умениями.

3. **Анализ культурного развития.** Он заключается в умении анализировать опыт культурного



Уровни развития умения анализировать		Уровни сформированности социокультурной компетенции
1. «антитворческий»	←→	1. элементарный
2. «управляемое творчество»	←→	2. средний
3. «свободное творчество»	←→	3. высокий

**Рис.** Соотношение уровней умения анализировать и уровней сформированности социокультурной компетенции

развития различных стран во взаимодействии различных культур; в умении сравнивать культуры, то есть находить общее и различное в их исторически сложившихся культурных моделях развития; умении выявить отражение культуры в языке той или иной страны.

В соответствии с описанными выше критериями мы выделяем 3 уровня сформированности социокультурной компетенции.

1. Студент, находящийся на *элементарном* уровне имеет базовые знания о культуре родной страны и страны изучаемого языка. Может рассказать о них и сравнить, если такое задание будет получено заранее, и будет достаточно времени на подготовку. Знает основные особенности формального и неформального общения в устной и письменной речи, но не всегда их соблюдает. Допускает грубые ошибки социолингвистического характера (лексические, грамматические и фонетические).

2. Студент, имеющий *средний* уровень обладает достаточными знаниями не только о родной культуре, но и о культуре мировой и общеевропейской. Практически сразу находит общее и различное в культурных моделях разных стран. Знает и соблюдает нормы устного и письменного общения. Может допускать некоторые ошибки социолингвистического характера.

3. Студент с *высоким* уровнем социокультурной компетенции хорошо знает культурные модели разных стран, умеет анализировать опыт культурного развития, прослеживает отражение культуры в языке той или иной страны. Учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи. Не допускает социолингвистических ошибок, не испытывает трудностей социокультурного характера, а так же умеет решать профессиональные задачи в различных социокультурных контекстах.

Итак, мы выделяем 3 уровня развития умения анализировать и 3 уровня сформированности социокультурной компетенции. В этой связи небезынтересно будет соотнести эти уровни. Соотношение уровней умения анализировать и уровней сформированности социокультурной компетенции показано на схеме (рис.).

Стрелками на схеме указана взаимосвязь уровней развития умения анализировать с уровнями сформированности социокультурной компетенции. Очевидно, что уровень развития умения анализировать 1. связан с первым уровнем сформированности социокультурной компетенции. То же можно отнести и к другим взаимосвязанным уровням. Таким образом, овладение умением анализировать будет способствовать формированию социокультурной компетенции, а формирование социокультурной компетенции способствует развитию аналитических умений.

#### Библиографический список

1. *Лепин А.В.* Методы активизации обучения // ВВШ. – 1987. – №12. – С. 39.
2. *Леонтьев А.Н.* Мотивы, эмоции и личность // Психология личности / Под ред. Ю.В. Гиппенрейтер и А.А. Пузырева. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 71–80.
3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
4. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000. – С. 42–43.
5. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
6. *Sheils J.* Communication in the Modern Languages Classroom. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1993.

# В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

И.А. Орлова

## РОЛЬ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ

*Употребление наркотических веществ подростками – это симптом психологических и социально-педагогических проблем, в связи с этим программа профилактики наркомании должна быть нацелена не на уничтожение симптома, а на устранение глубинных проблем переходного возраста. Необходимо тесное взаимодействие семьи и школы в процессе профилактики наркомании. Существует несколько направлений профилактической деятельности:*

*1) индивидуальная (беседы, психотерапия) и групповая работа (тренинги, дискуссии, круглые столы, ролевые игры);*

*2) антинаркотическое просвещение (учащихся, родителей и учителей);*

*3) шефство (постоянный контроль за детьми группы риска);*

*4) альтернативное воспитание (помощь в организации свободного времени подростков).*

**Ключевые слова:** наркотик, аддикт, девиантное поведение, профилактика.

**У**потребление наркотических веществ подростками – это симптом психологических и социально-педагогических проблем, в связи с этим программа профилактики наркомании должна быть нацелена не на уничтожение симптома, а на устранение глубинных проблем переходного возраста. Педагоги и родители действуют незамедлительно. Ведь именно в подростковом возрасте особенно заметны дефекты интеллектуального, речевого, физического развития, нарушения поведения и школьной адаптации.

Существует несколько форм воздействия.

1. Профилактическая работа с детьми:

– индивидуальная – беседы, психотерапия,  
– групповая – тренинги, дискуссии, круглые столы, ролевые игры.

2. Антинаркотическое просвещение (учащихся, родителей и учителей).

3. Шефство (постоянный контроль за детьми группы риска);

4. Альтернативное воспитание (помощь в организации свободного времени подростков).

**Беседа.** Содержанием беседы, является, как правило, разъяснение пагубности немедицинского приёма наркотиков, а также разъяснение существующего законодательства, направленного на борьбу с распространением наркомании. Учителям, занимающимся профилактической работой с потребителями наркотиков, в первую очередь необходимо знание личности воспитуемого, уровня его развития, его личного отноше-

ния к проблеме. При проведении беседы могут быть использованы следующие приёмы:

– «Тактика испуга». Прибегая к ней, важно помнить о необходимости реального освещения фактов. В случае же преувеличения последствий наркотизации, можно добиться противоположного результата. Нужно подбирать случаи, которые затрагивают данное лицо. Необходимо оперировать более близкими для восприятия подростка фактами статистики, а не отдельными «страшными» случаями, которые воспринимаются с убеждением, что «со мной такого не произойдёт». Из практики воздействия на наркоманов известно, что из всех отрицательных чувств, которые можно вызвать у него (стыд, вина, ущемление самолюбия) в противовес удовольствию, получаемому от потребления наркотика, наиболее действенным оказывается более глубинное чувство – страх. Формирование его зависит от интенсивности воздействия. Поэтому можно использовать сильные раздражители – показать начинающим аддиктам одурманенного наркомана или даже умершего от передозировки.

– Обращение к эгоистическим чувствам. Здесь подразумеваются нравственные черты (совесть, сострадание, благодарность) в отношении не только к близким людям, но и к обществу в целом. Мы имеем дело с личностью, круг интересов которой по мере злоупотребления ещё не сузился до представлений, связанных только с наркотизацией.

– Убеждение. Оно эффективно для подростков, которые ещё не потеряли способности критически оценивать своё поведение.

– Метод дискредитации. Перед лицами, употребляющими наркотики только эпизодически, возможно развенчание магии наркоманов.

– Способ привлечения к беседе профессионалов. Для убеждения начинающих потребителей, которые ещё не испытывают болезненного пристрастия к наркотикам, можно привлечь врачей, психологов, социологов. Это особенно целесообразно для подросткового возраста, когда всё подвергается сомнению и проверке. Привлекая различного рода специалистов к беседе с потребителями наркотиков, нужно помнить, что в зависимости от возраста слушателя, различен уровень доверия и интереса. При работе с молодёжью следует иметь в виду, что подростки обычно больше доверяют информации, полученной от лиц, близких по возрасту. Целесообразно при первом контакте избегать репрессивной и осуждающей тактики [1]. Учитель обязан рассказать ребёнку о существовании наркотиков и о вреде, который они приносят. Беседа с подростком состоит из двух приблизительно равных по длительности частей. В первой части разговора необходимо рассказать о наркотиках что-нибудь интересное. Например, откуда они взялись, какой эффект имеют и зачем люди их употребляют. А во второй части беседы нужно показать всё самое страшное о зависимости, её последствиях и ранней смерти от наркотиков. Общаясь с детьми, надо помнить, что разговор об ужасах, связанных с приёмом наркотиков, не способен удовлетворить свойственное ребёнку любопытство и изложенная информация не будет иметь эффекта.

Возможно полезным будет привлечение в качестве своеобразных «экспертов» бывших наркоманов. Однако при этом необходим очень осторожный подход. С одной стороны, человек должен быть достаточно умелым пропагандистом пагубности наркомании, с другой стороны – само его появление в здоровом виде доказывает возможность возвращения в нормальную жизнь. Следовательно, у воспитуемых может возникнуть мысль, что и они могут пройти тот же путь. Как жаль, что в жизни начинающие путь по болоту, где, чем дальше идёшь, тем глубже вязнешь, почти никогда не встречаются с теми, кто этот путь завершает. За пеленою «кайфа» не разглядеть финала [5, с. 16].

*Антинаркотическое просвещение.* Учителя доводят до каждого несовершеннолетнего информацию о пагубном влиянии наркотических ве-

ществ на организм, особенно детский, о возможности заражения такими страшными заболеваниями, как СПИД, гепатит, сифилис. Последнее может послужить дополнительным аргументом против начала или продолжения употребления, особенно внутривенного, психоактивных веществ [1].

Довольно длительное время в нашей стране не было принято говорить о проблеме наркомании, масштабы явления преуменьшались, последствия реального применения скрывались. Необходимо преодолеть элементарную наркотическую «безграмотность» населения.

В настоящий момент просветительная деятельность основана на стихийно организованных тематических лекциях психологов, врачей-наркологов, работников органов внутренних дел и представителей Госнарконтроля. В этой работе не учитывается реальная ситуация, нет системы, последовательности и непрерывности. Целесообразней вопросы своевременного и постоянного информирования учащихся школ о вреде наркотиков возложить на учителей-предметников, психологов, социальных педагогов и работников школьной библиотеки, то есть на тех специалистов, которые имеют постоянный и непосредственный контакт с подрастающим поколением.

В системе работы учебного заведения по профилактике наркомании и токсикомании большое значение придаётся максимальному использованию педагогами возможностей своего предмета для обоснования нравственной несостоятельности наркотизации, нетерпимого отношения к употреблению дурманных веществ. Так, например, учителя-историки знакомят учащихся с законами, в соответствии с которыми в нашей стране предусмотрена уголовная и административная ответственность за распространение и употребление наркотических веществ, рассмотреть криминальный аспект данной проблемы.

Учителям биологии и химии при изучении соответствующих разделов обращают внимание на физиологические и психические изменения, происходящие при интоксикации. При изучении раздела «Человек и его здоровье» школьники получают некоторое представление о влиянии наркотических веществ на организм человека. Однако ограниченные возможности учебного времени не позволяют учащимся усвоить этот материал глубоко и осознанно. Между тем только осмысленные научные знания о физиологических механизмах действия токсических веществ на

организм человека могут стать базой поведения подростков.

Учителя литературы обеспечивают ознакомление учеников с повестями: В. Липатова «Серая мышь», А. Андреева «Стайер», Ю. Сбитиева «Ловцы», а также с рассказами И. Уканова «Вождь бедствий», Г. Немченко «Не совсем научная фантастика» и другими.

В каждом учебном предмете заложены потенциальные возможности, использовать которые необходимо в профилактике детской наркомании.

На данный момент отсутствует чёткая концептуальная основа просветительской работы, возрастная направленность, система оценок степени эффективности просветительского воздействия.

*Шефство.* Чтобы уберечь детей от возможной наркотизации и направить их деятельность в просоциальное пространство, необходимо оказывать подросткам, склонным к наркомании усиленную социально-педагогическую помощь и наладить тщательный контроль за их образом жизни.

Учитель может содействовать организации полезного время препровождения, помощи в учёбе, поддержанию душевного равновесия. На школу и семью ложится ответственная задача – помочь подростку научиться жить без наркотика, оказать реальную помощь в адаптации к просоциальным условиям. С одной стороны, человек физически может жить без наркотика, с другой – состояние наркотической эйфории очень притягательно для подростка, несмотря на известные ему последствия. Со стороны учителей и родителей необходим полный контроль.

Из семьи в многообразной форме на ребёнка воздействуют импульсы, которые находят отражение в его личности, в манере его поведения, в отношении к различным жизненным обстоятельствам. Часто семья не в состоянии оказывать положительное влияние на подростка, поскольку является неблагополучной или отсутствует вообще.

Учителю необходимо знать, какова ситуация в семье подростка. Педагог, хорошо знающий свой класс, имеет представление о трудностях проблемных детей, и при обычном общении с родителями ребёнка, он может по-дружески выяснить обстоятельства нарушения семейных отношений.

Большинство учителей способны стать настоящими лидерами, кумирами юных, умеют быть первыми во всём: нелепому яркому балахону противопоставят элегантный, сшитый по последней молодёжной моде красивый костюм, угло-

втому дёрганью и кривлянью на танцплощадке – умение красиво, профессионально танцевать тот же модный «брейк-данс», вульгарному жаргону и брани, нецензурщине – умение красиво и расковано общаться.

Далеко не каждому учителю удаётся самому хорошо разобраться в сложном, противоречивом, глубоко скрытом от посторонних глаз внутреннем мире детей.

Педагог, общаясь с подростками, разговаривает о них самих и о том, что их волнует, при этом не поучает, а показывает разнообразие мнений и позиций. Учитель замечает малейшие проявления педагогических и социальных проблем у детей. Он ставит перед собой определённые цели: изучение проблемных подростков, организация педагогической помощи и свободного времени «трудных» детей. Каждый педагог составляет для себя индивидуальный план взаимодействия с учащимися, который включает следующие пункты:

- выявить всех проблемных детей, их интересы, потребности, трудности;
- установить характер педагогической запущенности детей путём систематических наблюдений за ними, изучением результатов их деятельности;
- путём наблюдения, социометрических измерений и анкетирования установить положение ученика в классном коллективе, характер взаимоотношений с ним;
- изучить склонности и способности ученика, возможные включения его во внеурочную кружковую, общественно полезную деятельность;
- установить, в какие группы, компании и объединения входит подросток, направленность этих групп, характер их влияния на учащегося;
- определить положение ребёнка в семье;
- вести систематический учёт пробелов в знаниях, умениях и навыках проблемных детей;
- организовать помощь в учебной деятельности, необходимую для ученика;
- установить и поддерживать систематические доброжелательные отношения и контакты с родителями данной категории детей, оказывать им помощь в организации воспитательного процесса;
- вести постоянный учёт особо сложных и неблагополучных семей;
- проводить лекции о здоровом образе жизни, о профилактике наркомании и алкоголизма среди подростков, о последствиях потребления психоактивных веществ;

- вести индивидуальные беседы по интерпретации правил гигиены с проблемными детьми;
- проводить беседы в классах по правовому воспитанию, в начальных классах – на уроках чтения, в 5–11-х классах – антинаркотическое просвещение и воспитание проводить на уроках литературы, истории, обществоведения, на классных часах;
- привлекать подростков к участию в культурно-массовой и спортивной работе, отмечать их успехи и достижения в ней;
- организовать ненавязчивый контроль за проведением свободного времени.

*Альтернативное воспитание.* На современном этапе развития основным направлением альтернативного воспитания молодого поколения, как одного из методов антинаркотического воздействия, является организация досуговой деятельности детей (спортивные игры, соревнования, походы, экскурсии, театральные конкурсы, викторины, концерты и ярмарки). Всё это проводится в образовательных учреждениях с целью нормализации отношений подростка с обществом. В результате чего развиваются его задатки и способности; формируются необходимые навыки культурного поведения, которое предполагает строгое соблюдение суверенитета и равенства в общении, терпимость к чужому мнению, умение отстаивать свои убеждения, сдержанность, способность вовремя остановить бесполезный спор. Правильная, умелая организация свободного времени учащихся развивает инициативу, целеустремлённость и творчество ребят; воспитывает у них такие социально ценные качества, как самоконтроль и взаимопомощь, что в свою очередь является защитным фактором.

Трудность профилактики наркомании заключается в том, что недостаточно констатировать неблагополучие и нащупать болезненную точку, тормозящую личностный рост ребёнка, необходимо компенсировать этот дефицит.

Органическое сочетание досуга (отдых, развлечения, праздник, творчество, спорт) с различными формами образовательной и профилактической деятельности (тренинги, круглые столы, дискуссии) позволяет решать проблему занятости детей и сокращать пространство девиантного поведения.

Важнейшим направлением профилактической работы является воспитание антинаркотической убеждённости у школьников силами педаго-

гов в учреждениях системы образования. Убеждённость даёт возможность детям самостоятельно распоряжаться своей жизнью, не идти на поводу у любопытства и сомнительных компаний. Обычно знакомство с различными психоактивными веществами происходит в кругу друзей. Сегодняшняя молодёжь не может не встретиться с наркотиками, точнее с предложением попробовать их. Большинство начинающих наркоманов представляют собой обычную школьную молодёжь, внешне совсем не похожую на хиппи, рок-музыкантов или бомжей-обитателей подвалов и подземных переходов.

Ещё одним направлением педагогической профилактики наркомании среди подростков является оперативное выявление источника негативной информации, его нейтрализация и перераспределение детей на социально значимое поведение. Подобный источник чаще всего находится в неформальных подростковых группах, в компаниях, где, как правило, есть лицо, которое является инициатором употребления наркотических веществ. Если такое лицо оказывается среди учащихся, педагогу легче вести с ним воспитательную работу, применяя различные средства и методы с целью его дискредитации в глазах подростков-аддиктов. При этом подчёркивается его несостоятельность как члена классного и школьного коллективов, неуважение к нему ровесников и педагогов. Особое же внимание надо уделить тому, чтобы эти учащиеся поняли, что они попали в полную зависимость от их лидера (моральную и материальную) и что он использует это в своих личных, корыстных интересах.

Значительно сложнее обстоит дело, когда педагог убеждается, что носитель негативного влияния на учащихся находится вне школы. В таких случаях немедленно планируется встреча педагогов и психологов с социальными работниками и врачом, сотрудниками милиции и комиссии по делам несовершеннолетних, и разрабатывается скоординированный план взаимодействия в целях определения данного лица, а также возможности его изоляции и разобщения участников группы.

В связи с этим, очень важно положительно влиять на мотивы и характер действий неформальных групп, придавая им общественно ценную направленность.

Многое предстоит сделать в воспитательном плане, чтобы некоторых подростков уберечь от дальнейших проб, а тех, кто устоял от соблазна,

укрепить в их правоте, в том, что не все рискованные эксперименты необходимо ставить на себе, что мода сопровождается разумными размышлениями. Объективная, вызывающая доверие информация сочетается с воспитанием навыков самостоятельного и адекватного поведения, с развитием способности к объективной самооценке, с обучением технике саморегуляции и правильного поведения в ситуации риска приобщения к психоактивным веществам.

#### Библиографический список

1. Альтигулер В.Б. Патологическое влечение к алкоголю и наркотикам: вопросы клиники и терапии. – М., 1999. – 216 с.

2. Гарифуллин Р.Р. Скрытая профилактика наркомании // Практическое руководство для педагогов и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 64 с.

3. Жарков А.Д. Педагогическая корреляция культурно-досуговой деятельности в противодействии наркомании // Славянские чтения «Православная культура против наркомании: Материалы научно-практической конференции». – М.: МГУКИ, 2004. – С. 28–45.

4. Киселёва Т.Г., Жарков А.Д., Чижиков В.М. Культура против наркотиков. Отраслевая программа. – М., 2001. – 135 с.

5. Николов А.С. За пеленою «кайфа»: О наркомании. – Краснодар: Кн. издательство, 1987. – 28 с.

УДК 373

С.А. Останина

### ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматривается проблема формирования творческого стиля деятельности школьников в процессе художественно-эстетического образования. Основными ориентирами для определения категории «творческий стиль деятельности» являются понятия «стиль», «индивидуальный стиль деятельности». Особенности формирования творческого стиля рассматриваются в системе художественно-эстетического образования МОУ «Гимназия №37» г. Петрозаводска. Эффективности становления творческого стиля способствует реализация учебной и внеучебной деятельности школьников в единстве и взаимосвязи различных её видов. К числу наиболее важных из них относятся художественная, игровая, проблемно-поисковая, исследовательская. Формирование творческого стиля деятельности является необходимым итогом в процессе становления творческой личности школьников.*

**Ключевые слова:** стиль, индивидуальный стиль деятельности, творческий стиль деятельности, творческая личность.

**П**роблема становления творческой личности является одной из основных педагогических проблем, требующей глубокого исследования. Её актуальность обусловлена изменениями, происходящими в социально-экономическом развитии страны, что повлекло за собой обновление общеобразовательной школы, одной из основных целей которой стало формирование опыта творческой деятельности школьников.

По справедливому утверждению А.И. Савенкова, «если креативность для середины XX века – роскошь, позволительная немногим избранным, то для XXI века – это необходимое условие выживания и достойного существования каждого» [8, с. 84]. Для успешного и продуктивного осуществ-

ления творческой деятельности важным, на наш взгляд, является устойчивое и целенаправленное формирование творческого стиля деятельности личности, который проявляется в креативном выполнении любого вида человеческой активности.

Согласно позиции В.И. Андреева для творческой личности «характерен творческий стиль деятельности, т.е. устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных лично значимых творческих результатов» [1, с. 58].

Возникнув первоначально в античной риторике понятие «стиль» использовалось для харак-

теристики выразительных средств языка, впоследствии этот термин получил чрезвычайно широкое употребление. Начало философско-эстетическому осмыслению категории «стиль» положил Аристотель, который рассматривал его как характерный способ художественного видения и изображения действительности.

В терминологический аппарат психологической науки категория «стиль» была введена в 1927 году А. Адлером, определившим его как совокупность особенностей поведения человека, способствующих компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психологических, социальных). В отечественной психологии понятие «стиль» первым сформулировал Ю.А. Самарин. Согласно его утверждению, стиль играет опосредующую роль в развитии способностей человека и является производным трёх компонентов: направленности личности, степени сознательного владения своими психическими процессами, технических приёмов деятельности. В. Даль в Толковом словаре под стилем понимает «образ, вкус, манеру» [2, с. 324].

Сфера употребления понятия «стиль» настолько широка, что исследователи считают его междисциплинарным, входящим в аппарат языкознания, искусствознания, психологии, педагогики, лингвистики, социологии, культурологии, эстетики, философии. Во всех перечисленных областях знаний данная категория употребляется в различных, порой противоположных значениях. В педагогической науке вводится понятие «стиль деятельности», которое означает «совокупность индивидуальных особенностей определённой деятельности личности, влияющую на способ достижения цели этой деятельности, обуславливающую своеобразие её выполнения» [7, с. 127].

Термин «индивидуальный стиль деятельности» впервые применил В.С. Мерлин и определил его как «целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определённый результат» [5, с. 131]. Е.А. Климов рассматривает индивидуальный стиль как «обусловленную типологическими особенностями устойчивую систему способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [4, с. 49].

Категорию «творческий стиль деятельности» одной из первых ввела в научный обиход Н.Ю. Посталюк. Она рассматривает её как «устойчивое единство способов и средств деятель-

ности, обеспечивающих её творческий характер и целостность» и считает, что для педагогики категория «творческий стиль деятельности» не менее (а может и более) важна, чем «индивидуальный стиль деятельности» [6, с. 69]. Согласно её мнению, индивидуальный стиль деятельности – это то, что отличает конкретные феномены творческой деятельности друг от друга. Творческий стиль – то, что характеризует сходные их признаки. Если первое фиксирует различие, то второе утверждает тождество в явлениях [6, с. 60].

Л.Б. Ермолаева-Томина определяет «творческий стиль деятельности» как специфический стиль выполнения любой деятельности, для которого характерны «самостоятельная постановка проблемы, самостоятельный способ решения уже готовых проблем» [3, с. 76]. Она рассматривает творчество именно как стиль, а не вид деятельности. По её мнению, творческий стиль деятельности не всегда совпадает со специальными способностями к какой-либо конкретной деятельности и может проявляться в разных её видах.

В нашем понимании, творческий стиль деятельности – это особый почерк, особая манера осуществления деятельности, суть которой заключается в стремлении любую деятельность осознать и выполнять творчески. Опираясь на междисциплинарный подход в раскрытии сущности категории «стиль», мы определяем творческий стиль как особый образ жизни и действий, как способ существования человека, который придаёт всей его деятельности творческий характер.

Мы рассматриваем формирование творческого стиля деятельности школьников, осуществляемое в процессе художественно-эстетического образования МОУ «Гимназия № 37» г. Петрозаводска. На наш взгляд, эффективному становлению творческого стиля деятельности способствует реализация учебной и внеучебной деятельности в единстве и взаимосвязи различных их видов. К числу наиболее важных из них мы относим художественную, игровую, исследовательскую, проблемно-поисковую творческую деятельность.

Художественно-творческая деятельность на предметах художественно-эстетического цикла осуществляется в двух направлениях: исполнение музыкальных, танцевальных, театральных композиций, сочинение произведений различных видов искусств. Мы считаем, что в процессе исполнения важно научить ребёнка не просто воспроизводить уже готовые художественные композиции, а само-

му находить интересные варианты интерпретаторских решений, представлять исполнительский образ, творчески реализовывая свой творческий замысел, выстраивая и воплощая индивидуальный путь постижения произведений искусства. Всё это способствует развитию эмоциональности, артистизма, формированию индивидуальности творческого стиля деятельности школьников.

Творческое воспроизведение художественного образа осуществляется на предметах «Ритмика», «Хореография» (исполнение танцевальных номеров и театральных постановок); «Музыкальный инструмент», «Сольфеджио», «Историко-теоретические основы музыки» (исполнение музыкальных композиций), «Хоровое пение» (исполнение хоровых и сольных произведений); «Мировая художественная культура» (исполнение литературных произведений и театральных композиций).

Исполнение художественных композиций реализуется и в рамках внеучебной творческой деятельности школьников. Остановимся лишь на некоторых традиционных мероприятиях, участие в которых способствует креативному развитию школьников и повышает эффективность формирования творческого стиля деятельности. К их числу относятся:

- фестивали («Лейся песня», «Вместе весело живется, вместе весело поется», «Подснежник», «Весенний бал», «Бал культур», «Учусь импровизировать» и др.);
- концерты («Музыкальная гостиная», «Музыкальный серпантин», «Наполним музыкой сердца», «Лауреаты года», «Музыки волшебная страна», «Играем в ансамбле» «Моё любимое музыкальное произведение» и др.);
- конкурсы («Читаем с листа»; «Восходящие звезды»).

Второе направление художественно-творческой деятельности – сочинение произведений искусств – реализуется на всех предметах художественно-эстетического цикла гимназии, и в зависимости от предметной области мы подразделяем его на следующие виды: музыкальное, литературное, изобразительное, танцевальное, театральное. Так, на начальном этапе обучения по предмету «Фортепиано» школьники занимаются импровизацией, что обеспечивает развитие творческой фантазии, гибкости и беглости мышления.

Обучающиеся импровизационно создают музыкальные образы-зарисовки (портреты сказочных героев, явления природы, чувства и на-

строения человека); сказки с музыкальным озвучиванием главных персонажей; музыкальные игры. Начиная с двух-трёх нот в простейшем ритме, ученики постепенно овладевают всем диапазоном инструмента, основными видами фактуры, штрихами. В дальнейшем темы и образы этих мгновенных импровизаций перерастают в процесс длительной и тщательной отработки с целью создания законченных музыкальных произведений разных жанров, стилей, для различного исполнительского состава.

На предметах «Сольфеджио» и «Хоровое пение» дети импровизируют и сочиняют различные ритмические модели, варианты мелодий, формы многоголосия, музыкальное сопровождение пройденного теоретического материала. В курсе предмета «Историко-теоретические основы музыки» школьники создают следующие творческие работы: цветовой фон, графическое моделирование музыки (изобразительное творчество); фантазии по выбранным ролям (театральное творчество); инсценировки под музыку (танцевальное творчество). Более длительным процессом фантазирования отмечены такие труды учеников, как: составление оперных и балетных либретто, создание декораций и эскизов костюмов для героев музыкальных спектаклей, иллюстрации к музыке (изобразительное творчество); написание сочинений на темы музыкальных произведений (литературное творчество); создание стихотворных опусов с музыкой, музыкальных и литературных сказок (музыкально-литературное творчество).

Использование учителями различных вариантов сочинения произведений искусств способствует пробуждению художественных интересов школьников, развитию их креативных способностей, проявлению самостоятельности в выборе видов лично значимой деятельности и обеспечивает эффективность формирования творческого стиля деятельности обучающихся.

Регулярно в гимназии проводятся презентации творческих работ школьников, которые позволяют им реализовать свои потенциальные возможности, воспитывают художественный вкус, способствуют развитию общей культуры гимназистов. Такие презентации с одной стороны, являются итогом проделанной работы, а с другой – стимулом к дальнейшему развитию творчества обучающихся. Наибольший интерес у них вызывают следующие внеучебные творческие мероприятия:



– конкурсы юных композиторов, художников («Учусь сочинять», «Маленький маэстро», «Снежная Калевала», «Город мой у синего Онего»);

– выставки изобразительного и декоративно-прикладного творчества по темам: «Мой любимый город», «Природа Карелии», «Моя гимназия», «Герб моей семьи», «Рисуем музыку», «Сказка в музыке и живописи» и др.

Игровая деятельность, также как и художественная, является важной областью в процессе формирования творческого стиля деятельности обучающихся. Игра всегда полна неожиданности и новизны, требует от детей перевоплощения, фантазии, воображения и превращает творческую деятельность в интересный и плодотворный процесс. Использование учителями игровых методов даёт возможность расширить направление творческой деятельности учеников. Особенно важным для нас является факт, что игра способствует становлению творческого мира ребёнка, обогащает фантазию и воображение, содействует раскрытию его индивидуальности и творческого потенциала.

В опытно-экспериментальной работе мы используем игровое моделирование в учебной и внеучебной деятельности школьников и выделяем в связи с этим два его вида: игровое перевоплощение и игровое соревнование.

В ходе ролевой игры, используемой в рамках предмета «Историко-теоретические основы музыки», школьники перевоплощаются в людей творческих профессий (архитектор, художник, хореограф, писатель, режиссёр и др.) с целью создания и защиты собственных проектов, исходя из особенностей творческой деятельности выбранных ими ролей. Так, «архитекторы» проектируют здание, в котором могла бы звучать прослушанная музыка, органично сливаясь с его формами; «художники» рисуют картину, соответствующую настроению музыкального произведения. «Хореографы» сочиняют танцевальный номер; задачей «писателей» является создание литературной композиции, на основе которой «режиссёры» планируют сценарий и постановку спектакля.

Таким образом, в процессе выполнения данного творческого задания художественное произведение одного вида постигается посредством смысловой семантики другого. Если вначале своего творческого пути школьники выполняют одну роль, то в дальнейшем их деятельность обогащается различными творческими выступлениями (композитор,

скульптор, актёр, либреттист, критик и др.). В процессе игрового перевоплощения ученики становятся творцами собственного стиля деятельности.

После защиты всех творческих проектов решается основная задача: выясняется время сочинения музыки (век), её стилевая и жанровая принадлежность, особенности творческого почерка композитора, к перу которого относится данный опус (возможно, его фамилия). Все знания (фамилия композитора, время сочинения музыкального произведения, название и т.д.) не сообщаются ученикам в готовом виде. Перед ними ставится проблема, в ходе решения которой они приходят к новым для себя открытиям. Хочется отметить творческую атмосферу подобных уроков, увлечённость, заинтересованность школьников процессом и результатом своей деятельности.

На уроках сольфеджио применяются такие виды игр, как «Музыкальное лото» и «Музыкальный алфавит». В программы уроков хора и индивидуальных занятий на музыкальном инструменте включаются игры-импровизации «Мелодическое (ритмическое) эхо», «Беседа», «Дразнилка», «Вопрос – ответ», «Музыкальный кроссворд» и др., что повышает творческую активность учеников и делает процесс обучения успешным.

Большое значение в решении задач формирования творческого стиля деятельности имеет подготовка и проведение таких внеучебных мероприятий, как творческие игры-соревнования (музыкальная игра «Весёлые нотки», музыкальный КВН, творческий конкурс-игра «Музыкальный эрудит», викторина «Искусство вокруг нас» и др.).

Игровые соревнования служат развитию интуиции, логического мышления, обострению реакции к творческим проблемам, развитию навыков коллективной работы, пробуждают интерес к творчеству. Особо важное место в них занимает элемент напряжения, преобладающий и в индивидуальных играх, но особенно усиливающийся по мере того, как игра приобретает соревновательный характер. Специально разработанные планы проведения творческих игр предоставляют возможность всем ученикам 1–9-х классов участвовать в этих традиционных мероприятиях. Участники самостоятельно придумывают название, девиз, эмблему своей команды, при этом используя вариативность творческого самовыражения.

Совместная работа коллектива класса, учителей, само выступление создают атмосферу увлечённости, развивают чувство ответственности

и взаимопонимания. Высокие качества литературного, музыкального, изобразительного материала, оформление зала и в целом вся подготовительная работа способствуют становлению и развитию творческой личности учеников, обладающих своим неповторимым творческим стилем.

Развитию творческой и познавательной активности оказывает содействие привлечение школьников к исследовательской деятельности. Обучающимся предлагаются следующие её виды: написание сообщений, мини-докладов, рефератов, учебно-исследовательских работ. На начальном этапе ученики выполняют простейшие творческие задания, например, выясняют: «Что такое камертон?», «Почему метроном является необходимым для всех музыкантов?», «В чём сходство и отличие пианино и рояля?».

Темы сообщений и мини-докладов, предлагаемых учителями, формулируются с учетом познавательных интересов детей, в дальнейшем этот выбор осуществляется самостоятельно каждым школьником. Круг тем затрагивает самые различные области знаний: «Музыкальные и драматические спектакли театров города Петрозаводска», «Музыка, которая мне нравится», «Мой любимый художник, писатель» и др.

Сообщения и доклады обучающихся заслушиваются на различных предметах художественно-эстетического цикла, конференциях, коллоквиумах. В процессе исследовательской творческой деятельности у школьников развивается интерес к этому виду творчества, умение применять знания в практической деятельности. Исследовательские работы на более серьезные темы («Музыкальные гимны: история и современность», «Хоровое искусство: истоки и перспективы», «Музыкальные традиции гимназии» и др.) разрабатываются школьниками среднего и старшего звена.

Неоценимую роль в творческом развитии обучающихся и углублении их знаний играют конференции, которые ежегодно проводятся в гимназии. Участвуя в учебно-исследовательских («Юность. Наука. Культура», 3–8 классы) и научно-исследовательских («Ломоносовские чтения», 5–11 классы) конференциях, школьники повышают свой интеллектуальный уровень, творчески подходят к осмыслению проблем научных исследований. Исследовательские работы учеников оцениваются по следующим критериям: научность, оригинальность выбранной темы, грамотность оформления, наглядность, самостоятельность в поиске

новых знаний, творческий подход к решению поставленных проблем, нестандартность мышления, глубина, полнота и оригинальность раскрытия темы, убедительность и своеобразие индивидуальной манеры выступления.

Проблемно-поисковая творческая деятельность осуществляется в процессе решения проблемных творческих заданий в рамках всех предметов художественно-эстетического цикла. Основные функции этого вида деятельности – творческое овладение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности. Показателем увлечённости детей творчеством, является их активное участие во всех творческих мероприятиях гимназии. Творческие коллективы и отдельные обучающиеся добиваются высоких результатов, становясь лауреатами и дипломантами городских и республиканских конкурсов и фестивалей.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что формирование творческого стиля деятельности – необходимый итог творческого развития школьников, которое способствует раскрытию и реализации их творческого потенциала, открытию ими горизонтов творческого освоения действительности.

#### Библиографический список

1. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Книга 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 567 с.
2. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – Т. 4. – 864 с.
3. *Ермолаева-Томина Л.Б.* Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
4. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
5. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.
6. *Посталюк Н.Ю.* Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 205 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
8. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.

## ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

*В данной статье затрагивается проблема снижения интереса учащихся к занятиям физической культурой. Анализируются результаты проведённых исследований, выявляются причины сложившейся ситуации. Делается вывод о необходимости опоры на личностно значимые мотивы в процессе приобщения школьников к физкультурно-спортивной деятельности.*

**П**роблема совершенствования школьного физического воспитания, несмотря на повышенное внимание к ней со стороны ведущих учёных и учителей-новаторов, по-прежнему остаётся одной из наиболее актуальных в общеобразовательных школах (В.К. Бальсевич, Е.Н. Литвинов, Л.И. Лубышева, В.И. Лях, А.П. Матвеев, В.Д. Сонысин и др.). Особого внимания заслуживает её аспект, касающийся снижения интереса учащихся к урокам физической культуры и занятиям другими видами физкультурно-спортивной деятельности (М.Я. Виленский, Е.Н. Литвинов и др.). Данное обстоятельство осложняет создание предпосылок непрерывного физического совершенствования, овладения способами творческого применения полученных знаний в своей жизни (В.К. Бальсевич, Ю.Н. Вавилов и др.). Вследствие этого возникла необходимость в организации условий для формирования физической культуры учащихся, выступающей составной частью его общей культуры и являющейся важнейшей качественной характеристикой личностного развития, способом и мерой реализации её сущностных сил и способностей.

Наиболее продуктивным подходом к разработке этой проблемы является исследование внутренних резервов активности личности старшеклассника как субъекта учебной деятельности. Одним из основных источников активности личности является мотивация, придающая процессу физического воспитания деятельную направленность и субъективно значимую ценность. В этой связи формирование физической культуры ученика – это, прежде всего, проблема воспитания мотивационно-ценностного отношения к ней. Анализ учебно-воспитательного процесса в школе показывает, что наиболее уязвимой сферой является проблема формирования положительного и активного отношения школьников к физической культуре. Негативные явления в данной

сфере сохраняют устойчивую тенденцию, что находит выражение в реальном поведенческом отношении к физической культуре, отражается на состоянии здоровья, физическом развитии и подготовленности старшеклассников, их ценностных ориентациях, заботе о своем физическом и психическом благополучии.

Старший школьный возраст характеризуется существенными переменами в поведении детей в ответ на изменения, произошедшие в их жизни в переходный период. Таким образом, прежде чем перейти к рассмотрению состояния мотивационно-ценностного отношения старшеклассников к физической культуре, необходимо предварительно провести анализ особенностей старшего школьного возраста, или, как его иногда называют, ранней юности (15–17 лет). В этом возрасте, как правило, заканчивается половое созревание, выравниваются характерные для подростков физиологические и гормональные дисбалансы [16; 18; 22]. Рост и развитие продолжают, увеличиваются физическая сила и работоспособность [6; 8]. Основной движущей силой психического развития, как указывает В. А. Крутецкий, становится «противоречие между резким повышением уровня требований, которые начинает предъявлять школьнику общество, и тем уровнем психического развития, которого он фактически достиг. Противоречие это разрешается путём развития нравственных, умственных и творческих сил старшего школьника» [4].

Для анализа особенностей этого возраста используем подход, основанный на изучении семи сфер, описанных О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк [2]. Рассмотрим некоторые из них, значимые для нашего исследования. Развитие интеллектуальной сферы старшеклассников тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового. Объём внимания увеличивается, однако оно становится избира-

тельным, зависящим от направленности интересов [3]. Особенности учебной деятельности старших школьников изучали В.В. Давыдов, Ю.А. Самарин. Они отмечают, что продолжается развитие познавательной самостоятельности, идёт овладение умениями искать собственные наиболее рациональные пути решения нестандартных задач [9; 10]. Мотивационная сфера характеризуется чётко выраженной направленностью мотивов и целей, устойчивостью интересов, становлением целеполагания, развитием способности принимать решение. Описывая юношеский возраст, Г.К. Зайцев указывает на следующие доминирующие сознательные потребности: в самосовершенствовании, самоутверждении, самовыражении и самоопределении [17].

Анализируя эмоциональную сферу, В.А. Крутецкий подчёркивает, что юношеский возраст отличается богатством и многообразием переживаемых чувств, эмоциональным отношением к различным сторонам жизни. Это возраст молодёжных компаний, стремления к свободе от родительской опеки и контроля. Особенностью такой молодёжной среды является то, что она формируется, как правило, на основе разнообразных досуговых занятий (спорт, музыка, видеопродукция и др.) [7]. По мнению Н.К. Ивановой [8], в последние десятилетия общество сверстников стало одним из решающих микрофакторов формирования образа жизни подрастающих поколений. Чем старше школьник, тем настоятельнее у него потребность в таких группах, где он получает возможность реализовать себя, ощутить свою значимость. Группы равных объединяет общность образа жизни. И, хотя молодые люди имеют некоторую свободу выбора индивидуального стиля жизни, на них оказывают исключительно большое влияние их сверстники, склоняющие их поступать в соответствии с принятыми в данной группе системами ценностей и стереотипами поведения. В данный период перестраиваются многие прежние отношения подростков к окружающему миру и к самому себе, формируется жизненная позиция, с которой они начинают самостоятельную жизнь.

Необходимо отметить, что большое влияние на мотивационно-ценностное отношение старших школьников к физической культуре в общекультурном развитии личности оказывают анатомо-физиологические особенности организма, характерные для данного периода. К старшему школь-

ному возрасту относят молодых людей 15–17 лет, обучающихся в 9–11-х классах средней школы. К концу этого периода обычно наступает физическая зрелость, завершается бурный рост и развитие организма, заканчивается половое созревание, становится более гармоничной работа сердечнососудистой системы, заметно нарастает мышечная сила и работоспособность. Юношеский возраст считается наиболее благоприятным для развития физических качеств. Достижения юношей и девушек в ряде видов спорта не уступают результатам взрослых, а часто и превосходят их.

В юношеском возрасте большая часть школьников побуждается к занятиям мотивами физического самосовершенствования, что объясняется потребностью в поддержании определенного уровня физического развития. Этот уровень продолжает определять статус школьников в ближайшем окружении. Помимо того, из-за большой загруженности учебными заданиями возникает дефицит физической нагрузки, развлечений и игр.

Немаловажное значение имеют мотивы дружеской солидарности: общение со сверстниками на занятиях физической культурой и спортом имеет уже совершенно определенные психологические функции. Во-первых, это особый канал информации, источник дополнительных знаний. Во-вторых, это специфический вид деятельности и межличностных отношений. Групповые формы занятий, например подвижные и спортивные игры, вырабатывают навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. В-третьих, это своеобразный вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает школьникам старшего возраста автономизацию от взрослых, но и дает чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Как показывают исследования [6; 14; 16], рост взаимного влияния проявляется, прежде всего, в увеличении времени, проводимого старшеклассниками вместе. Их нормы и критерии поведения становятся в некоторых отношениях психологически более значимыми, чем те, которые существуют у взрослых. Наконец, растет потребность в признании и одобрении со стороны сверстников.

Старшие школьники, уже имеющие определенный стаж занятий физической культурой

и спортом, отличаются особой мотивацией. Активные тренировки, во-первых, выступают для них как средство совершенствования собственных физкультурно-спортивных умений и навыков, повышения уровня подготовленности. Во-вторых, как средство удовлетворения потребности в «острых ощущениях». В-третьих, как средство идентификации себя со сверстниками, формирования готовности к сопереживанию, состраданию, возникающим в ответ на действия и поступки товарищей.

В юношеском возрасте количество школьников с положительным отношением к занятиям физической культурой и спортом возрастает, повышается их активность и целеустремленность. По критериям степени участия и вовлеченности старшеклассников в физкультурно-спортивную деятельность могут быть приняты следующие отношения: активное, созерцательное, пассивное, а по степени устойчивости – стабильное, непостоянное.

С возрастом потребность в двигательной активности изменяется (Р.А. Ахундов, Д.М. Шептицкий). Если у детей 5–7 лет среднесуточный объем основных локомоций составляет, по данным ряда авторов, 7–8 км у мальчиков и 6,5–7,5 км у девочек, то у младших школьников, соответственно, 12 и 8,5 км – в 7 лет, 18,5 и 14,5 км – в 9 лет. Затем суточная активность начинает снижаться и в 13–15 лет составляет 12–16 км, а в 10–11 классе – лишь 10–12 км в сутки. Это можно объяснить не только, а может быть, и не столько уменьшением потребности в двигательной активности, сколько режимом учебы [1; 20]. Согласно А.Ц. Пуни мотивация учебно-физкультурной деятельности вытекает из различных групп потребностей: потребность в движении, потребность выполнения обязанностей учащегося и потребность в спортивной деятельности [12].

Р.М. Семкин отмечает, что недостаток теоретических знаний значительно снижает уровень их сознательного и активного отношения к занятиям физической культурой. Он утверждает, что каждый школьник должен знать основы здоровья, свои индивидуальные особенности физического развития, владеть «азбукой закаливания». В то же время учитель по физической культуре обязан дать школьникам знания основ здоровья, а также сделать все возможное, чтобы они следовали им не только в период обучения в школе, но и всю свою жизнь [14].

По данным многих авторов [10; 19; 20], абсолютное большинство школьников заявляют, что их интересует физическая культура. В старших классах число таких учащихся достигает 80–90%. Однако интерес этот пассивный, так как большинство этих школьников сами физкультурой не занимаются. Таким образом, «знаемый» мотив, сформировавшийся под влиянием родителей и средств массовой информации, не становится убеждением, не превращается в мотив действия [15; 19; 21].

По обобщенным данным, причинами снижения активности школьников являются: неудовлетворенность результатами занятий (32,5%), неустойчивость физкультурно-спортивных интересов (25,4%), нерегулярность и эпизодичность занятий (18,6%), дефицит свободного времени (29,4%), переутомление, перетренировки, травмы, болезни (15,6%), несоответствие уровня притязаний возможностям (14,9%), отсутствие необходимых условий для занятий (9,4%), конфликтность в сфере межличностных отношений (16,8%), трудности материального и морального порядка (5,1%), интимные чувства (2,4%) [13].

В результате проведенного нами учащихся 9–11 классов г. Рубцовска установлено, что 56% учащихся занимаются физической культурой только на двух школьных уроках в неделю, 15% учащихся помимо уроков физической культуры, занимаются самостоятельной физической подготовкой, 22% посещают спортивные секции и 7% старшеклассников остаются вообще не вовлеченными в процесс физического воспитания в силу различных причин физиологического и социального характера.

В процессе проведения опроса, выявлено, что полную удовлетворенность от занятий физической культурой испытывает лишь 14% старшеклассников; недостаточную удовлетворенность испытывают 65% старшеклассников и 21% учащихся старших классов выражают неудовлетворенность занятиями. Среди основных причин данной ситуации наиболее часто отмечаются следующие: уроки проходят однообразно и неинтересно; не учитывается уровень физиологических особенностей учащихся при сдаче контрольных нормативов; несоответствие содержания школьной программы интересам учащихся; недостаточная реализация личностного подхода в процессе занятий физической культурой; низкий уровень преподавания.

Таким образом, можно заключить, что отношение к учебным занятиям по физическому вос-

питанию определяется соответствием или несоответствием личностной программы ученика с основными установками учебного процесса, реализуемыми через личность учителя. Показатели физической подготовленности старшеклассников не являются определяющими в мотивах физического самосовершенствования. Активность учащихся, их отношение к физкультурно-спортивной деятельности находятся в зависимости от целей, преследуемых учителями, — именно исходя из их требований формируются и воспитываются мотивы занятий физической культурой старшеклассников, имеющих слабо выраженную потребность в двигательной деятельности. В выборе содержания учебного материала и методике преподавания заложены основные возможности повышения интереса к занятиям. Особое значение имеет образовательная подготовка по физическому воспитанию, которая должна представлять практически полезный и важный для занимающихся учебный материал, содержащий неизвестные ранее сведения. Педагогическое мастерство учителя заключается в умении приводить в движение собственную активность занимающихся, направленную на самосовершенствование, что и рассматривается как объективный показатель качества работы учителя физической культуры.

#### Библиографический список

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. — М., 1978. — 223 с.
2. Гуменюк Н.И., Гончаров В.Д., Филитов С.С. Информация в сфере физической культуры. — Киев: Здоровье, 1982. — 112 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.
4. Дударов И.Л., Плахтиенко В.А. Как стать сильным, смелым и ловким. — М.: Воениздат, 1975. — С. 67–78.
5. Иващенко А.Я., Страпко И.П. Самостоятельные занятия физическими упражнениями. — Киев: Здоровье, 1988. — 160 с.
6. Коробков А.В., Шкурдова В.А., Яковлев Н.Н., Яковлева Б.С. Физическая культура людей разного возраста. — М.: ФиС, 1962. — С. 258–298.
7. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1972. — 255 с.
8. Маркосян А.А. Вопросы возрастной физиологии. — М.: Просвещение, 1974. — 233 с.
9. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Психология образования. — М.: Владос, 1994. — С. 104–111.
10. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
11. Пед. энциклопедия в 4-х т. / Гл. ред., А.И. Богомолов, Ф.И. Петров и др. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — Т. 4. — 469 с.
12. Луни А.Ц. О теоретических подходах к психологической характеристике личности спортсмена // Теория и практика физкультуры. — 1976. — №3. — С. 58–61.
13. Пятков В.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре (на материале педвузов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Сургут, 1999. — 21 с.
14. Старов М.И. Формирование коллективистских отношений в процессе спортивной деятельности (на примере педагогических институтов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1978. — 16 с.
15. Трегубов Б.А. Ценностные ориентации студенческой молодежи в свободное время // Личность и общество. Ценностные ориентации личности и образ жизни. — Калининград, 1979. — С. 93–94.
16. Фомин Н.А., Вавилов Ю.Н. Физиологические основы физического воспитания. — М.: ФиС, 1972. — С. 95–103.
17. Хедман Р. Спортивная физиология. — М.: ФиС, 1980. — 106 с.
18. Хрущев В.С. Врачебный контроль за физическим воспитанием школьников. — М.: Медицина, 1977. — 214 с.
19. Чернова В.Л. О проблеме повышения интереса студентов к занятиям по физическому воспитанию // Научные основы подъема массовости и эффективности физической культуры и спорта / Под ред. Л.А. Пономарева. — Л., 1982. — С. 46–47.
20. Щедрина А.Г. Мотивы физкультурно-спортивной активности учащейся молодежи // Физкультура и спорт как средство формирования активной жизненной позиции. — М., 1983. — С. 53–57.
21. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М.: Просвещение, 1969. — 211 с.
22. Яковлев К.Н., Коробков А.В., Янанис В.С. Физиологические и биомеханические основы теории и методики спортивной тренировки. — М.: ФиС, 1960. — С. 181–186.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО АСТРОНОМИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Интерес к астрономии чаще всего возникает у школьников подросткового возраста. Астрономическое просвещение подростков целесообразно проводить в учреждениях дополнительного образования детей, поскольку в последние годы астрономия в школе не изучается. Астрономическое просвещение подростков должно быть практикоориентированным, тогда школьники смогут применять полученные знания в повседневной жизни: сейчас и в будущем.*

*Сумма компонентов образовательной, воспитывающей, развивающей, компенсаторной функций практикоориентированного астрономического просвещения решает задачу прямого и опосредованного применения подростками теоретических знаний на практике.*

**Ключевые слова:** астрономическое просвещение, практикоориентированность, самообразование, межпредметные связи, миропонимание, личностные качества, познавательный интерес, познавательная активность и деятельность, адекватная самооценка, самоопределение, профессиональные интересы и склонности, продуктивный досуг, ситуация успеха.

Знания об окружающем мире, о Вселенной всегда были неотъемлемой частью человеческой культуры, и ведущей наукой в этой области для всего научного сообщества на протяжении столетий неоспоримо являлась астрономия. Результаты астрономических исследований постоянно расширяют и изменяют научную картину мира, а в наши дни развитие астрономии и космонавтики достигло высокого уровня. Острый интерес к астрономии охватывает самую широкую аудиторию: от школьников младших классов до пожилых людей, от маститых учёных до любителей.

Именно поэтому парадоксом последних лет явилось исключение астрономии как отдельной дисциплины из базового учебного плана общеобразовательной школы. Это значит, что важная область современного знания о мире оказалась отчужденной от целостного образовательного процесса. И хотя часть астрономических знаний (далеко не полная) интегрирована в курс физики или факультативные курсы, этого явно недостаточно для формирования у школьников объективной, целостной астрономической картины мира, которая является частью общего мировоззрения.

Каким образом можно устранить создавшееся противоречие и восполнить пробелы в представлениях школьников о космическом мироздании?

В настоящее время в Российской системе образования параллельно с общеобразовательной школой функционирует сеть учреждений дополнительного образования детей (УДОД), созданных для оказания дополнительных образовательных услуг и организации содержательного досу-

га детей. Главная особенность дополнительного образования состоит в том, что предлагаемые им образовательные программы «идут» за ребёнком и ребёнок сам выбирает то, что он хочет узнать и чему научиться, в соответствии со своими познавательными интересами, природными склонностями и способностями. Отсюда следует, что школьники могут удовлетворить свои познавательные интересы в области астрономии именно в учреждении дополнительного образования детей.

Следует отметить, что уровень сложности изучаемого материала должен соответствовать возрасту учащихся. Практика показывает, что чаще всего острый интерес к объектам и процессам, изучаемых астрономической наукой, возникает у школьников подросткового возраста. Поэтому на занятиях в УДОД целесообразно осуществлять астрономическое образование подростков в рамках астрономического просвещения.

В последнее время всё чаще ведущие учёные, дидакты, педагоги отмечают неподготовленность многих выпускников общеобразовательных школ к самостоятельному творческому труду, к самоопределению, к применению полученных знаний в реальной жизни, к принятию верных решений в складывающихся жизненных ситуациях, которая идёт, как отмечает В.А. Березина, от навязанной свыше строгой регламентации действий обучающихся и реализации жёсткого государственного стандарта, однозначно определяющего объём знаний и умений школьников.

Международное исследование PISA (Programme for International Student Assessment) 2003 года, показало, что современная российская

школа, обеспечивая учеников значительным багажом знаний, не вырабатывает у них умения выходить за пределы привычных учебных ситуаций, что означает оторванность теоретических знаний школьников от практики их повседневной жизни.

Очевидно, что изменить ситуацию может особое, **практикоориентированное обучение**, доминирующие задачи которого должны быть направлены на обеспечение жизненно обусловленной, жизненно востребованной учебной деятельности. Исходя из этого, астрономическое просвещение подростков в учреждении дополнительного образования детей, как обучающий процесс, должно быть практикоориентированным.

В этом смысле возможности астрономического просвещения с позиций практикоориентированного подхода состоит в важности приобретаемых теоретических знаний, их интериоризации и практическом применении: непосредственно – в повседневности и опосредованно – в реализации межпредметных связей, в формировании основ естественнонаучного мировоззрения, в формировании научно-познавательной активности, в потребности самообразования, в потребности самоопределения, в том числе профессионального.

Чтобы точнее определить сущность практикоориентированного астрономического просвещения, воспользуемся способом поэтапного лингвистического конструирования.

**Просвещение** в общем смысле – это образование, знания и их распространённость. Тогда **астрономическое просвещение** подростков следует понимать как распространение астрономических знаний, обеспечивающих астрономическую грамотность подростков в смысле знаковой компетенции.

Наконец, **практикоориентированное астрономическое просвещение** подростков можно определить следующим образом: это процесс получения подростками астрономических знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность их прямого и опосредованного применения, как в повседневной жизни, так и в перспективе на будущее.

Основой практикоориентированного астрономического просвещения является специально разработанная образовательная программа, которая содержит доступную подросткам систему базовых теоретических знаний и практических умений.

Как и любому процессу обучения, астрономическому просвещению присущи основные

функции обучения: образовательная, воспитывающая (воспитательная), развивающая. Специфика учреждения дополнительного образования позволяет выделить дополнительную функцию – компенсаторную.

Подходы к пониманию содержания этих функций в деталях могут различаться, но в целом они сводятся к нескольким фундаментальным составляющим.

**Образовательная функция.** Основным смысл образовательной функции состоит в усвоении учащимися системы знаний, умений и навыков и, что особенно актуально для практикоориентированного обучения, их использование на практике. Кроме «присвоения» учащимися ЗУНов, необходимо формировать у школьников стремление и умение пополнять свои знания, заниматься самообразованием, следить за современными научными изысканиями и преобразованием общественной практики посредством науки. В процессе обучения у школьников должна быть сформирована потребность в расширении своего кругозора, словарного запаса и выработаны умения, необходимые для занятия самообразованием. При этом М.Н. Скаткин полагает, что процесс самообразования включает в себя самостоятельность в определении тематики и программы самообразования, поиск материала для изучения, причём процесс самообразования может идти одновременно с процессом обучения, по дисциплинам, не включённым в учебный план школы. С позиций практикоориентированного астрономического просвещения следует конкретизировать понятие ЗУНов, определяя их как единое целое (используя знания, овладевать умениями и навыками) и разделять умения и навыки на специальные и общеучебные, как предлагают Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова. Важность получаемых астрономических знаний состоит в их действенности, в умении ими оперировать, в мобилизации усвоенных знаний для получения новых. Следует учитывать, что по мнению Л.И. Божович, система знаний формируется межпредметными связями, так как знания из области астрономии приводятся в связь с другими знаниями из различных научных областей. Существующая взаимосвязь способствует тому, что фрагментарные представления начинают складываться у школьников в общую картину мира.

Поэтому, исходя из вышесказанного, **образовательную функцию** мы раскрываем через ком-



поненты, наиболее адекватно выражающие сущность практикоориентированного астрономического просвещения.

1. Формирование основ астрономических знаний, специальных (астрономического характера) и общеучебных умений и навыков, в том числе активного астрономического словаря.

2. Формирование основ самообразования.

3. Формирование межпредметных связей.

**Воспитывающая функция.** Поскольку выделение основных функций из общего процесса обучения является условным, воспитывающая функция тесно взаимосвязана с образовательной и развивающей функциями. Современная дидактика в целом отводит воспитывающей функции роль фактора, формирующего естественнонаучное мировоззрение школьников, их нравственно-эстетические представления, отношения, положительные личностные качества. Например, В.Р. Ильенко считает, что сформированное «естественнонаучное миропонимание» школьника (как часть его мировоззрения) определяется как мыслительная деятельность, в процессе которой знания, полученные при изучении естественнонаучных предметов (в том числе и астрономии), организуются в единую систему, формирующую картину мира; на этой основе строятся взгляды воспитанников на жизнь и собственную деятельность.

Одной из особенностей воспитывающей функции практикоориентированного астрономического просвещения является создание необходимых условий для пересечения и единства всех важных для формирования личности процессов. Это означает формирование системы ценностей и ценностных ориентаций школьников, мотивов их деятельности и социального поведения, способности следовать законам и нормам поведения в обществе, то есть формируется базовая культура личности; причём воспитывающим фактором обучения является, прежде всего, содержание образования. Конечно, воспитательная функция обучения не проявляется «автоматически», необходимо целеполагание, то есть обучение, как указывает В.В. Краевский, специально организованное и направленное на получение воспитательного эффекта, заданного как цель. Достижение подобной цели становится возможным при специальной организации общения педагога с обучаемыми, которое базируется на взаимном доверии, взаимном уважении, индивидуальном подходе. Подчеркнём, что в условиях УДО

педагог, как личность, особо значим для воспитанника и способен влиять на личностные качества подростков и положительно воздействовать на их общий культурный уровень.

Исходя из вышесказанного, мы выделим компоненты, определяющие *воспитывающую функцию*, которая может быть реализована в практикоориентированном обучении.

1. Формирование системы взглядов на мир (миропонимание) как значимой части общего мировоззрения школьников.

2. Формирование положительных личностных качеств подростков.

3. Становление основ базовой культуры.

**Развивающая функция.** Не подлежит сомнению тот факт, что обучение и воспитание способствуют развитию личности ребёнка. Для более эффективного осуществления развивающей функции в дидактике с 60-х годов XX века разрабатывается понятие «развивающего обучения».

Разработки современных дидактов в теории развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.Ф. Талызина и др.) показали, что современная организация обучения должна быть направлена на разностороннее развитие ученика. Оно предполагает, кроме формирования ЗУНов, разработку специальных мер по общему развитию личности, а именно: развитие умственной деятельности и овладение её приёмами; обучение анализу, сравнению, классификации, умению наблюдать, делать выводы; обучение выделению существенных признаков объектов, постановке целей, способам деятельности и др. Конечно, нельзя говорить о развитии средствами астрономического просвещения в равной степени всех сфер личности, основными из которых по классификации Н.И. Шевандрина являются: потребностно-мотивационная, эмоционально-волевая, когнитивно-познавательная, морально-нравственная, экзистенциально-бытийная, действенно-практическая и межличностно-социальная.

Содержание астрономического знания таково, что может вызывать у школьников острый интерес к изучаемым объектам, а значит, формирует познавательную потребность, которая мотивирует познавательную активность и как следствие – познавательную деятельность, то есть стимулируется развитие потребностно-мотивационной, когнитивно-познавательной и действенно-практической сфер личности. Положительные,

яркие эмоции, которые испытывает подросток в процессе узнавания нового из интересной ему области наук, возможность поделиться новым знанием с одноклассниками, родителями, друзьями позволяют развить эмоционально-волевую и межличностно-социальную сферы.

Общее развитие личности формирует адекватную самооценку подростка, которая важна тем, что позволит школьнику сейчас и в перспективе на будущее определить собственные смысло-жизненные ориентации, уровень притязаний, социальный статус и т.д.

Очевидно, что развивающие возможности практикоориентированного астрономического просвещения объективно велики. Определим их как ряд компонентов, составляющих *развивающую функцию*.

1. Развитие познавательного интереса и формирование познавательной активности, деятельности.
2. Развитие мотивационно-потребностной и эмоциональной сфер.
3. Формирование адекватной самооценки.

**Компенсаторная функция.** Специфика образовательного процесса в условиях учреждений дополнительного образования предполагает возможность выделить дополнительную функцию – компенсаторную.

Учёные, педагоги-исследователи, освещая сферу дополнительного образования по многим направлениям, несомненно, называют компоненты компенсаторной функции, но в разряде компонентов других функций, чаще всего развивающей. Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова чётко выделяют компенсаторную (психотерапевтическую) функцию, называя её «отличительной чертой» дополнительного образования. По их мнению, это возможность индивидуального развития тех способностей, которые не могут быть поддержаны в школе, создание ситуации успеха, изменение статуса школьника в связи с успехами вне школы и т.д.

В перечне функций дополнительного образования авторы Л.Н. Буйлова и Н.В. Клёнова выделяют близкую по смыслу «компенсационную» функцию, суть которой они видят несколько иначе: освоение ребёнком новых направлений деятельности, расширяющих школьное образование и создающих эмоционально значимый для ребёнка фон.

Следует помнить, что внешкольная деятельность, организуемая УДО, в общем смысле – досуговая деятельность, то есть, как формулирует

Р.Н. Азарова, целенаправленная и эффективная организация свободного времени. При этом А.В. Купавцев уточняет, что досуг должен быть деятельностным, предметно-ориентированным, в том числе и учебно-образовательным, то есть продуктивным.

Отсюда следует, что практикоориентированное астрономическое просвещение, именно как обучающий процесс, является продуктивным досугом подростков. Он увеличивает возможности самоопределения, самореализации, саморазвития школьников. Практикоориентированное астрономическое просвещение раскрывает перед учащимися другие научные дисциплины, связанные с ними профессии и виды деятельности, сопряжённые с астрономией прямо или косвенно. Мы не можем утверждать, что после курса астрономического просвещения подросток непременно захочет получить соответствующее образование; но для более полного личностного самоопределения школьников необходимо расширять их представления о других областях профессиональной человеческой деятельности, так как это поможет школьникам осознать и оценить собственную профессиональную направленность.

Исходя из вышесказанного, и из того, что возможности практикоориентированного астрономического просвещения ещё шире, мы определим *компенсаторную функцию* через следующие составляющие.

1. Формирование самоопределения, в том числе и профессионального (на уровне выявления профессиональных интересов и склонностей).
2. Выстраивание продуктивного досуга.
3. Создание ситуации успеха.
4. Противостояние негативному влиянию псевдоучений.

Каждую из названных функций практикоориентированного астрономического просвещения не следует рассматривать в отдельности. Полноценная практическая их реализация в образовательном процессе возможна (и целесообразна) только в единстве и тесной взаимосвязи указанных функций.

#### Библиографический список

1. Азарова Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодёжи // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 27–32.
2. Березина В.А. Воспитание в системе дополнительного образования детей. – М.: ЭСЛАН, 2005. – 96 с.

3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Буйлова Л.Н., Клёнова Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 288 с.
5. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
6. Ильченко В.Р. Формирование естественно-научного миропонимания школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Ковалева Г. PISA–2003: Результаты международного исследования // Народное образование. – 2005. – №2. – С. 37–43.
8. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
9. Кунавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 44–49.
10. О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей // Народное образование. – 2007. – №3. – С. 267–269.
11. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: Кн. для учителей и воспитателей. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
12. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция, и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
13. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
14. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
15. Шукина Г.А. Педагогика школы. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.

# ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

УДК 330

К.В. Отти, О.А. Орлова, О.Н. Сиваш

## ИНСТИТУТ ДОВЕРИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

*Проблема доверия в системе современных экономических отношений выходит на передний план исследований в сфере экономических наук. Финансово-экономическое доверие и проблемы его становления и развития в настоящее время рассматриваются сквозь призму взаимодействия финансовых институтов и экономических субъектов. Для качественного повышения уровня финансово-экономического доверия необходимо совершенствовать механизм функционирования института доверительного управления.*

**Ключевые слова:** доверие, неопределенность, финансово-экономическое доверие, институт доверительного управления.

**П**роблема доверия в социальных и экономических взаимоотношениях между людьми и их объединениями (группами, организациями, фирмами) постепенно выходит на передний план исследований в сфере экономических наук. Среди актуальных вопросов социально-экономической теории отметим проблему формирования доверия в условиях неопределенности (то есть, непредсказуемости будущих обстоятельств социальных взаимодействий в сочетании со свободной волей участвующих в них индивидов); проблему недостаточности оснований для построения доверительных отношений между индивидуальными агентами и социально-экономическими системами; вопрос о роли межфирменного доверия в среде радикальных технологических и рыночных инноваций; наконец, проблему институциональной поддержки доверительных отношений между агентами, участвующими в экономических обменах в виртуальном пространстве. Общетеоретические подходы к исследованию концепции доверия были разработаны в трудах В.М. Желтоносова, И.В. Рындиной, А. Байер, Б. Барбера, Р. Бахмана, Э. Гидденса, Ф. Найта и др.

Говоря о проблемах доверия, нельзя не определить связь понятий «доверие» и «неопределенность». *Доверие представляет собой уверенное ожидание благоприятного исхода потенциально незащищенных взаимодействий с другими агентами* и неизбежно связано с тем фактом, что социальные отношения носят временной и условный характер. Под неопределенностью подразумевается как состояние окружающего мира, порождающее потребность в доверии, так и раз-

рыв в его осмыслении, преодолеваемый благодаря доверительным отношениям.

В наиболее фундаментальном смысле, неопределенность представляет собой отсутствие достоверного знания о будущих событиях, вызванное односторонним ходом времени. В классическом изложении *Фрэнка Найта*, «мы живем лишь с частичным знанием о будущем... сущность нашего положения заключается в действии, основанном на мнении, обладающем большей или меньшей ценностью и обоснованностью, на частичном знании, не подпадающем под категорию ни полного невежества, ни совершенной и полной информации». Когда наблюдается дефицит надежных свидетельств (знаний), доверие, как предполагается, выступает гарантом того, что желательный ход событий будет иметь место в непознаваемом будущем. Таким образом, определена связь доверия, неопределенности и знания. Принципиальная неполнота информации, ограниченная рациональность и лимит времени в распоряжении агентов препятствуют опоре на знание и заставляют их использовать доверие в качестве основания их действий. Как указывает *Энтони Гидденс*, доверие становится связующим звеном между верой в надежность наших партнеров и уверенностью, базирующейся на контроле над обстоятельствами, достигнутом нами в прошлом опыте.

Приведенные выше рассуждения доказывают, что до определенной степени события и состояния объективно существующего внешнего мира все же помогают агенту вырабатывать субъективные представления, пусть даже частичные и ненадежные, о том, кому и в каких пределах ока-

зывать доверие. Иначе его стремление замещать отсутствующее знание внутренней уверенностью и волей может привести к совершенно патологическому тотальному доверию, не принимающему в расчет ни партнеров, ни обстоятельства.

В системе финансового рынка целесообразно вести речь о *финансово-экономическом доверии*, сущность которого можно рассмотреть сквозь призму взаимодействия финансовых институтов (производителей и поставщиков финансовых услуг) и экономических субъектов (потребителей этих услуг).

Существует ряд *проблем* становления и развития финансово-экономического доверия. Это: 1) низкий уровень ликвидности и объемов финансового рынка, отсутствие безопасных и эффективных «финансовых мостов»; 2) недостаток грамотных специалистов; 3) отсутствие видения долгосрочных перспектив рынка самими его участниками; 4) отсутствие эффективных каналов продвижения информации финансового типа; 5) слабая степень раскрытия информации финансового и иного характера; 6) низкое качество работы инфраструктуры.

В России только предстоит обеспечить функционирование *института доверительного управления (ИДУ)*. Первые шаги в этом направлении уже сделаны: система страхования вкладов, создание мегарегулятора финансовых рынков и др. Наибольшее развитие ИДУ как элемент рынка финансовых услуг получил в сфере коллективных инвестиций (ПИФы, НПФ, страховые компании и др.). Исторически в России слабо развиты сберегательные мотивации, накопление резервов, являющихся основой коллективного ин-

вестирования. Это вызвано высоким уровнем, присущим данному типу инвестирования, рисков – системный риск, рыночный риск и риск ликвидности – систему которых целесообразно дополнить такой экономической категорией как риск потери (утраты) доверия инвесторов. В качестве риска потери (утраты) доверия предлагается понимать нежелание владельцев финансовых ресурсов (активов) отдавать их в качестве объекта управления или инвестиций в систему финансового рынка. Устранение такого вида риска может быть решено как массовым путем (создание саморегуляторов рынка и надлежащей инфраструктуры), так и действиями со стороны одного отдельно взятого коллективного инвестора, направленными на активизацию и реализацию институционального потенциала рынка финансовых услуг и его составляющей – института экономического доверия. Предложенные рекомендации по совершенствованию отдельных моментов функционирования рынка финансовых услуг и институтов доверительного управления позволят качественно повысить уровень финансово-экономического доверия в Российской Федерации.

#### Библиографический список

1. Желтоносов В.М., Рындина И.В. Экономическое доверие в системе рынка финансовых услуг // Финансы и кредит. – 2007. – №34.
2. Найт Ф. Понятие и неопределённости. Вып. 5. – М., 1994.
3. Рындина И.В. Институт экономического доверия в системе рынка финансовых услуг: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Краснодар, 2008.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНДРЕЕВА Валерия Анатольевна, аспирант каф. русской литературы Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

АРСЕНТЬЕВА Елена Фридриховна, д-р филол. наук, проф., зав. каф. романо-германской филологии Казанского гос. университета.

БАРЫШЕВ Александр Александрович, д-р биол. наук, проф., зав. каф. зоологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БАСКАКОВА Наталья Николаевна, аспирант каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БЕКОВА Елена Дмитриевна, аспирант каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

БОЛДЫЧЕВА Вера Анатольевна, аспирант каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

БОЛЬШАКОВ Михаил Геннадьевич, канд. эконом. наук, докторант каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

БОРЩУКОВА Елена Дмитриевна, канд. истор. наук, ассистент каф. истории факультета социальных наук РГПУ им. А.И. Герцена.

БРАЙЛКО Олеся Александровна, соискатель каф. социальной педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

БУДАНОВА Татьяна Анатольевна, заместитель директора по учебной работе Читинского музыкального училища.

БУРУНСКИЙ Владимир Маркович, аспирант и ассистент каф. французской филологии Курского гос. ун-та.

ВИТЕЛЬ Елена Борисовна, канд. пед. наук, доц. каф. истории и теории музыки Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ВОЛКОВА Анна Геннадьевна, аспирант каф. истории зарубежной литературы Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

ВОРОБЬЁВ Сергей Вадимович, аспирант каф. общей педагогики Шуйского гос. пед. ун-та.

ГОЛУБ Евгения Викторовна, соискатель каф. социологии и социальной работы Оренбургского гос. аграрного ун-та.

ГОМЕЛЯК Юлия Николаевна, соискатель каф. психиатрии, наркологии и клинической психологии Белгородского гос. ун-та.

ГОРАНСКАЯ Мария Николаевна, соискатель каф. английского языка как основной специальности Карельского гос. пед. ун-та.

ГУЛЬЯНЦ Надежда Михайловна, аспирант каф. зарубежной литературы Московского городского пед. ун-та.

ДАВЫДОВ Валерий Александрович, соискатель каф. педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

ДАЦКОВ Сергей Владимирович, аспирант, ассистент каф. автоматизированных систем сбора и обработки информации Казанского гос. технолог. ун-та.

ДЖАФАРОВ Агиль Гюлага оглы, аспирант института имени Насими, Азербайджанской Национальной Академии Наук.

ДЗУЦОВА Елена Константиновна, аспирант каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

ДМИТРУК Людмила Александровна, аспирант каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ДРОБЫШЕВ Андрей Николаевич, соискатель каф. музейного дела Тюменской гос. академии культуры и искусств.

ДУБОВИЦКАЯ Татьяна Дмитриевна, д-р психол. наук, доцент, проф. каф. психологии Стерлитамакской гос. пед. академии.

ЕГОШИНА Елена Михайловна, соискатель каф. русского и общего языкознания Марийского гос. ун-та.

ЕРОФЕЕВА Марина Александровна, аспирант каф. русской литературы XX–XXI веков Тверского гос. ун-та.

ЕРШОВА Светлана Сергеевна, искусствовед, старший преподаватель, аспирант каф. художественного образования и музейной педагогики Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена.

ЖЕЛТОВ Павел Викторович, аспирант каф. профессиональной педагогики и психологии Пензенской гос. технолог. академии.

ЗАМУРУЕВА Наталья Анатольевна, канд. пед. наук, старший преподаватель каф. иностранных языков Орловского гос. ин-та экономики и торговли.

ЗАХАРОВА Жанна Анатольевна, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ЗЕМЛЯНСКИЙ Валентин Валентинович, канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Пензенского колледжа управления и промышленных технологий им. Е.Д. Басулина, доц. каф. профессиональной педагогики и психологии Пензенской гос. технолог. академии.

ЗЕМШ Марина Борисовна, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики Московского гос. областного пед. ин-та.

ИВАНОВ Евгений Владимирович, аспирант Курского гос. ун-та.

ИЗОТОВ Игорь Витальевич, аспирант каф. педагогики Брянского гос. ун-та им. академика И.Г. Петровского.

ИЛЬЯСОВ Динаф Фанильевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии Челябинского ин-та переподготовки и повышения квалификации работников образования.

КАЗНАЧЕЕВА Татьяна Александровна, ст. преподаватель каф. иностранных языков, аспирант каф. теории и истории культур Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КАРДАНОВА Аминат Аслановна, соискатель каф. русского языка и общего языкознания Кабардино-Балкарского гос. ун-та им. Х.М. Бербекова.

КАСИМОВА Альфия Рифхатовна, аспирант каф. современного русского языка и его истории Удмуртского гос. ун-та (г. Ижевск).

КАТОРГИНА Галина Ивановна, канд. биол. наук, доц. каф. биологии Владимирского гос. ун-та.

КИХНЕЙ Любовь Геннадьевна, д-р филол. наук, проф. каф. истории журналистики и литературы Института международного права и экономики им. А.С. Грибоедова.

КОЛОС Лариса Николаевна, старший преподаватель каф. экономической теории и менеджмента Вологодского гос. пед. ун-та.

КОНОПЛЕВА Наталья Вячеславовна, ассистент, соискатель каф. романо-германской филологии Казанского гос. ун-та.

КОПТЕЛОВА Наталия Геннадьевна, канд. филол. наук, доц. каф. литературы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КОРОЛЕВ Марк Юрьевич, аспирант каф. культурологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КОЧКИНА Ольга Михайловна, доц. каф. английского языка №2 МГИМО МИД РФ, соискатель каф. экспериментальной психологии и психодиагностики Государственного университета гуманитарных наук (ГУГН) РАН.

КРИУЛЕНКО Ирина Петровна, соискатель каф. зоологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КРИЦЫНА Евгения Юрьевна, аспирант каф. историко-культурного наследия Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

КРУГЛОВА Ирина Ивановна, аспирант каф. общей педагогики и НПО Вологодского гос. пед. ун-та.  
КРУГЛОВА Татьяна Сергеевна, канд. филол. наук, доц. каф. романо-германской филологии Пензенского гос. ун-та.

КУЛАГИНА Татьяна Владимировна, соискатель каф. литературы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КУЛЫГИНА Виктория Викторовна, аспирант каф. теории литературы и литературы XX века Ивановского гос. ун-та.

КУСОВА Лидия Бимболатовна, канд. пед. наук, старший преподаватель каф. психологии Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

ЛАЗАРЕВА Наталья Ивановна, аспирант каф. педагогики и психологии Шадринского пед. ин-та, учитель МОУ СОШ №4 г. Муравленко (ЯНАО).

ЛАЗОРЕНКО Татьяна Валерьевна, канд. мед. наук, старший преподаватель каф. анатомии человека, топографической анатомии и оперативной хирургии Ивановской мед. академии Росздрава России.

ЛЕОНОВА Алена Александровна, соискатель каф. русской литературы Ярославского гос. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ЛЕПИЛКИНА Ольга Ивановна, канд. филол. наук, доцент, старший научный сотрудник Южного научного центра РАН, зав. каф. истории и теории журналистики Ставропольского гос. ун-та.

ЛЯПИНА Людмила Владимировна, аспирант каф. грамматики французского языка Московского пед. гос. ун-та.

МАЕР Алла Александровна, заведующая литературной и педагогической частью Театра актера и куклы РС (Якутия).

МАМЧУЕВА Фатима Османовна, научный сотрудник Отдела литературы и фольклора народов КЧР Карачаево-Черкесского ордена «Знак почета» института гуманитарных исследований правительства Карачаево-Черкесской Республики.

МАРЕНЦЕВА Елена Сергеевна, аспирант каф. социальной педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

МАРУЩАК Лилия Александровна, зав. каф. физической культуры филиала Тюменского гос. ун-та в г. Нягани Тюменской области, аспирантка Уральского гос. ун-та физической культуры (г. Челябинск).

МИЗИНЦЕВА Ирина Витальевна, аспирант каф. педагогики Вологодского гос. пед. ун-та.

МИРЯСОВА Наталья Викторовна, аспирант каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

МОРОЗОВА Галина Михайловна, старший преподаватель Шадринского филиала Московского гос. гуманитарного ун-та им. А. Шолохова.

НИКИТЕНКО Лариса Ивановна, аспирант Белгородского гос. ун-та.

НОВИКОВА Марина Сергеевна, ассистент каф. анатомии человека, топографической анатомии и оперативной хирургии Ивановской мед. академии Росздрава России.

НОВИКОВА Ольга Николаевна, ассистент каф. английской филологии Курского гос. ун-та.

НУРИДЖАНОВ Арсен Эдвинович, аспирант каф. социологии Уфимского филиала Российского гос. социального ун-та.

ОБУХОВА Светлана Николаевна, преподаватель методики развития детского изобразительного творчества Челябинского гос. пед. колледжа №2.

ОДАРЧЕНКО Татьяна Викторовна, ассистент каф. методики преподавания иностранных языков Курского гос. ун-та.

ОЛЕСОВ Николай Петрович, зав. каф. физического воспитания Якутского гос. инженерно-технического ин-та.

ОНИПЕНКО Михаил Сергеевич, аспирант каф. эстетики, теории и истории культуры Всероссийского гос. ин-та кинематографии им. С.А. Герасимова.



ОРЛОВ Юрий Борисович, старший преподаватель каф. технико-технологических дисциплин Владимирского гос. гуманитарного ун-та.

ОРЛОВА Ирина Анатольевна, доц. каф. педагогики и методики преподавания технологии Владимирского гос. гуманитарного ун-та.

ОРЛОВА Олеся Андреевна, студентка 5 курса спец. «Финансы и кредит» Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ОСТАНИНА Светлана Александровна, аспирант Карельского гос. пед. ун-та (г. Петрозаводск).

ОТКИДАЧ Андрей Петрович, аспирант каф. зоологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ОТТИ Кристина Вячеславовна, студентка 5 курса спец. «Финансы и кредит» Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ПАВЛОВ Александр Константинович, аспирант каф. педагогики Карельского гос. пед. ун-та.

ПЛАХОВА Татьяна Николаевна, соискатель каф. логопедии Московского пед. гос. ун-та.

ПОДИВИЛОВА Ольга Николаевна, аспирант каф. педагогики и психологии детства Челябинского гос. пед. ун-та.

ПОЛТАРОБАТЬКО Елена Дмитриевна, директор Филиала Дальневосточного гос. технического ун-та им. В.В. Куйбышева (г. Уссурийск).

ПОНКРАТОВА Елена Александровна, соискатель каф. методики преподавания иностранных языков Курского гос. ун-та.

РОГАНОВА Лада Андреевна, аспирант каф. теории и истории педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

РУБАХИН Дмитрий Евгеньевич, зам. директора по научно-методической работе МОУДОД «ДЮСШ «Центр спортивной подготовки «Юбилейный» (г. Рубцовск).

РУДНИЦКАЯ Татьяна Юрьевна, аспирант каф. философии и политологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

РУЖЕНКОВ Виктор Александрович, д-р мед. наук, проф., зав. каф. психиатрии, наркологии и клинической психологии Белгородского гос. ун-та.

САВВИНА Юлия Юрьевна, ассистент каф. теории и истории русского языка Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

САВЕНКОВА Елена Владимировна, соискатель каф. грамматики английского языка Московского гос. лингвистического ун-та.

САВИНА Наталья Валерьевна, аспирант каф. философии Волжского гос. инженерно-педагогического ун-та.

САЙФЕТДИНОВА Марьям Каримовна, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, зам. декана факультета информационных технологий Российского гос. ун-та инновационных технологий и предпринимательства.

САЛБИЕВА Инна Сергеевна, соискатель каф. социологии и политологии Северо-Кавказского горно-металлургического ин-та (гос. технолог. ун-та) (г. Владикавказ).

СЕПИАШВИЛИ Екатерина Николаевна, старший преподаватель каф. педагогики Московского гос. ун-та технологий и управления.

СЕСОРОВА Ирина Сергеевна, канд. биол. наук, доц. каф. анатомии человека, топографической анатомии и оперативной хирургии Ивановской мед. академии Росздрава России.

СИВАШ Оксана Николаевна, студентка 5 курса спец. «Финансы и кредит» Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

СИДОРОВСКАЯ Зоя Владимировна, аспирант каф. иностранных языков и литератур Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

СИМОНОВА Жанна Геннадьевна, аспирант каф. методики преподавания иностранных языков Курского гос. ун-та.

СКЛЯР Елена Станиславовна, аспирант каф. русского языка Курского гос. ун-та.

СМИРНОВ Сергей Владимирович, канд. полит. наук, доц. каф. экономики труда и институциональной теории Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

СОВЕТОВ Иван Михайлович, аспирант Московского пед. гос. ун-та.

СОХРАНОВ Владимир Васильевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

СПИРИНА Алена Вадимовна, аспирант каф. возрастной и педагогической психологии Шадринского гос. пед. ин-та.

СТЕПАНОВА Ольга Юрьевна, аспирант каф. русского языка Московского пед. гос. ун-та.

СУББОТИНА Оксана Владимировна, канд. пед. наук, старший преподаватель каф. рисунка и живописи Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

СЫЧЕВА Ольга Васильевна, соискатель каф. педагогики Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого.

ТЕМНИКОВА Ольга Анатольевна, аспирант каф. философии Курганского гос. ун-та.

ТИМОФЕЕВА Светлана Николаевна, аспирант каф. адаптивной физической культуры и методики обучения Вятского гос. гуманитарного ун-та.

ТИМОЩУК Елена Андреевна, лаборант каф. художественного образования Владимирского гос. гуманитарного ун-та.

ТИШУЛИН Павел Борисович, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального обучения Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, директор Центра изучения иностранных языков и перевода Пензенского гос. ун-та.

ТРЕТЬЯКОВА Ирина Юрьевна, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ФИЛАТОВ Сергей Анатольевич, соискатель каф. педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

ЦВЕТКОВА Елена Вячеславовна, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Костромского гос. ун-та.

ЧАЙКИНА Татьяна Васильевна, аспирант каф. культурологии и литературы Шуйского гос. пед. университета.

ЧИРКОВА Вера Михайловна, преподаватель каф. русского языка Курского гос. медицинского ун-та.

ЧУЙКОВА Татьяна Феликсовна, соискатель каф. социальной педагогики и методики воспитания Курского гос. ун-та.

ЧУРАЕВА Наталья Сергеевна, ассистент каф. «Реклама» Государственного ун-та управления (г. Москва).

ШАЙДУЛЛИНА Зухра Музиповна, аспирант каф. татарской литературы и методики ее преподавания Набережночелнинского гос. пед. ин-та.

ШАНСКАЯ Анастасия Владимировна, аспирант каф. философии и политологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ШАУЛОВ Сергей Михайлович, канд. филол. наук, доц. каф. зарубежной литературы и страноведения Башкирского гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы.

ШИКИНА Александра Николаевна, доцент каф. истории и теории музыки Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ШИЛОВ Константин Васильевич, соискатель каф. педагогики, Дальневосточного гос. гуманитарного ун-та.

ШИШКИНА Светлана Валерьевна научный сотрудник филиала Поволжской академии государственной службы им. П.А. Столыпина в г. Балашове.

ЭРБЕГЕЕВА Алина Рифовна, ассистент каф. психологии Стерлитамакской гос. пед. академии.

ЮДИНА Ирина Юрьевна, аспирант Московского гос. областного гуманитарного ин-та.

ЯГОВКИНА Лариса Сергеевна, доц. каф. психологии Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном и бумажном виде в 1 экземпляре. Электронный вариант статьи может быть представлен на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

### 4. Построение статьи:

4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

4.2. Автор (фамилия и инициалы).

4.3. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима).

4.3. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк).

4.4. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).

4.5. Текст статьи.

4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

*Фамилия и инициалы автора, название статьи, аннотация и ключевые слова должны быть переведены на английский язык.*

### 5. Оформление библиографического списка:

\* Статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до 3). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. От–до.

\* Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).

\* Монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (или число страниц в книге \_\_с.).

\* Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

\* Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. – Город, год. – \_\_с.

6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, с. 25–26].

7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком не более 10–11 страниц машинописного текста.

8. **Единицы измерения** даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений.

10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word (формат\*.doc) и располагаются в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.

11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

12. **Сведения об авторе** указываются в конце статьи на отдельной странице:

– фамилия, имя, отчество (полностью);

– ученая степень, ученое звание, должность;

– информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз полностью);

– отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;

– наличие правительственных званий, относящихся к профессии;

– адрес электронной почты;

– почтовый адрес с индексом

– контактные телефоны.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

**ВЕСТНИК**  
**КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО**  
**УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Материалы опубликованы в авторской редакции

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
в Центральном территориальном управлении  
Министерства Российской Федерации  
по делам печати, телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций (г. Тверь)

Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

ИД №03618 от 25.12.2000  
Подписано в печать 20.04.2009  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 46,0  
Тираж 1000 экз.  
Изд. № 455.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**

Телефон: **(4942) 31-65-61**, факс: **(4942) 31-65-61**,

Е-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Отпечатано: **КГУ им. Н.А. Некрасова**

**Цена свободная**