

ВЕСТНИК

**КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2009 Том 15

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 3

июль — сентябрь

Учредитель
Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

- 6 И.В. Герасимов, А.К. Сухов, Т.П. Копейкина**
Влияние частоты следования импульсов
высоковольтного потенциала на параметры
разряда униполярного пробоя газа
- 13 Г.И. Каторгина**
Регуляторные механизмы системы мозгово-
го кровообращения у учащихся с задер-
жкой психического развития, функциональ-
ными расстройствами речи и остаточными
явлениями сотрясения головного мозга
- 16 И.П. Криуленко**
Популяционные значения и факторы фор-
мирования качества жизни населения Кост-
ромской области
- 22 А.А. Троценко**
Эколого-физиологические аспекты неспе-
цифического иммунитета человека в усло-
виях Севера

ФИЛОЛОГИЯ

- 27 А.В. Аверина**
О грамматизации глаголов в конструкциях
с семантикой предположения в немецком
языке
- 31 Н.Х. Атышева**
Выражение средств редуplikаций в романе
Я.К. Занкиева «Иреш таннары»
- 35 К.В. Баркова**
Особенности семантической структуры
единиц фразеосемантического поля «про-
странство» в русском языке
- 39 О.А. Бердникова**
«Поэт серебряного века» как духовная про-
блема
- 43 Н.А. Бондарева**
Главная тема творчества Леонида Андреева
- 46 Р.Н. Бутов**
Enjambement как феномен ритмики и гра-
фики поэтического текста (к вопросу уточ-
нения классификации)
- 50 О.И. Виноградова**
Фантастика повестей XIX века — жанровый
признак или литературный прием?
- 54 М.В. Власкова**
Речевой портрет бывшего сельского жите-
ля: апеллятивный аспект

- 56 **Т.В. Горлова**
Официальные названия города Нерехты и живая народная речь
- 59 **С.Л. Гурская**
Имена существительные общего рода, характеризующие человека по особенностям его речевого общения, в ярославских говорах
- 64 **Л.А. Дмитрук**
Лексика духовной культуры пьесы А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват» как один из источников «Словаря русского языка XVIII века»
- 69 **А.В. Дроздова**
Проблема поколений в повести И.С. Тургенева «Рассказ отца Алексея»
- 72 **Д.Н. Жаткин, В.К. Чернин**
Поэтический триптих Альфреда Теннисона «Королева мая» в переводческом осмыслении А.Н. Плещеева
- 76 **Л.Т. Калабекова**
Ситуации аспектуальной природы и их отражение в разноструктурных языках (опыт когнитивного анализа)
- 80 **Е.В. Ковалевская**
Метафора и сравнение в публицистическом тексте
- 86 **И.Е. Колесова**
Развитие лексико-семантической зоны «Продукты питания» исторического корневого гнезда глагола *лить* в русских народных говорах
- 90 **А.С. Комаров**
Конструкции, вводящие чужую речь в речь говорящего
- 96 **О.В. Комягина**
Особенности употребления лексических и синтаксических помет со словами с дублетным ударением
- 100 **Н.Н. Конарева**
Репрезентация художественного концепта *гора* в идиостиле М.И. Цветаевой (на материале «Поэмы Горы»)
- 104 **Н.Г. Коптелова**
Биография Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в интерпретации Д.С. Мережковского
- 108 **Т.С. Круглова**
Авторская установка на диалог и жанровый канон в лирике XX века
- 111 **Н.П. Кунавина**
Роль фразеологии в создании социально-исторического хронотопа романа Б. Пастернака «Доктор Живаго»
- 115 **Н.В. Ланге**
Эмотивная оценка антропонимов, связанных с древнегреческой и древнеримской цивилизациями, в эпистолярном дискурсе А.С. Пушкина
- 119 **Н.А. Ловчинский**
Топос *края земли, периферии, берега* в современной русской постмодернистской поэзии (на примере текстов Дмитрия Григорьева и Виктора Степного)
- 123 **А.Ю. Мельникова**
Виртуальное пространство и время в постмодернистском тексте (В. Пелевин «Священная книга оборотня»)
- 125 **В.А. Михайлова**
Тематический комплекс Рождества в стихотворении Юрия Шевчука «Ночная пьеса. Рождество»
- 130 **Е.А. Нечаева**
Иноязычные заимствования в PR-терминологии
- 134 **Л.Н. Новикова**
Особенности современных словообразовательных процессов в говорах и литературном языке
- 137 **М.А. Нудельман**
Возможности передачи значений лексемы “die Begegnung”, функционирующей в оригинальных немецких художественных текстах XX века, при переводе на английский язык
- 140 **Е.А. Папкова**
«Тайное тайных» Всеволода Иванова как книга о России. История текста
- 145 **С.М. Шаулов**
«DE SIGNATURA RERUM» Якоба Беме и основания поэтики барокко
- 147 **К.С. Позднякова**
П.А. Вяземский – критик: к истории вопроса
- 149 **А.Г. Рябов**
Метафора в терминообразовании (на примере военной терминологии)
- 154 **Е.И. Солнышкина**
Мотив *побега* в художественном мышлении В.С. Высоцкого
- 157 **В.В. Тихомиров**
Развитие литературно-критического метода Н.Г. Чернышевского
- 168 **Е.С. Тихомирова**
Христианские мотивы в творчестве А.И. Солженицына
- 171 **И.Ю. Третьякова**
Ролевая инверсия как сложный приём окказионального преобразования фразеологических единиц
- 174 **В.В. Тугарёва**
Специфика семантического наполнения лексемы «reason» при её функционировании в лингвонаучных текстах и возможности её перевода на русский язык

- 177 **Г.В. Федянова**
Неизвестное письмо А.Н. Майкова к Ф.М. Достоевскому. Попытка реконструкции
- 181 **Е.В. Цветкова**
Костромская оронимия как отражение особенностей костромской этнокультурной зоны
- 186 **С.С. Чаплина**
К типологии газетных текстов: краткое газетное сообщение (Nachricht)
- 191 **З.В. Шайдуллина**
Литературное время в произведениях Нура Ахмадиева
- КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**
- 195 **Ю.Н. Андреева**
Художественные особенности лубочных текстов
- 198 **Ю.А. Бондаренко**
Культурная семантика цвета в поэзии французского и русского символизма
- 201 **Е.Б. Витель**
Культурологическая перспектива антропоцентрической идеи
- 206 **Н.Г. Грибунина**
Раннехристианские образы как один из художественных элементов христианского культового действия
- 214 **С.А. Губанов**
Культ как онтологическая модель антиномий в размышлениях о П.А. Флоренского
- 221 **Г.Р. Консон**
Метод диалектического анализа Л. Мазеля (на примере исследования бетховенского творчества)
- 228 **Н.В. Суленёва**
Методологические основания изучения современной телевизионной режиссуры в сфере интерпретации художественных текстов
- 232 **Е.В. Хлыщёва**
Регион как социокультурный феномен современного мира: методология исследования
- ИСТОРИЯ**
- 237 **Е.Д. Борщукова**
Истоки российской революции (историографический обзор)
- 242 **В.Н. Мамяченков**
Денежные доходы работников партийных органов Свердловской области в 1950-х годах
- ФИЛОСОФИЯ. ПОЛИТОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ**
- 246 **М.Г. Большаков**
Актуальность проблемы экономического и социального развития общества
- 251 **А.В. Бондаренко**
Современные концепции классификации форм интуиции и их применение в изучении научной и художественной интуиции
- 254 **Н.В. Виноградова, А.В. Бондаренко**
Чувственный образ: сущность и его роль в процессе интуитивного познания
- 257 **Р.С. Волков**
Социальные механизмы таможенной системы и пути их оптимизации
- 262 **М.Ю. Зырянов**
Правовое образование школьников
- 265 **Л.Р. Исмагилова**
Национальный механизм обеспечения гендерного равенства между полами: теоретическое обоснование
- 267 **Л.Г. Марфина**
Государственная политика поддержки малого предпринимательства в России
- 270 **Д.Г. Михайличенко**
Современный человек: индивидуальный субъект или симулякр?
- 272 **М.А. Михеева**
Мода как социокультурный феномен
- 276 **О.Г. Моисеенко**
Современная позиция Русской Православной Церкви по вопросам прав и свобод человека
- 280 **В.Г. Мушич-Громыко**
Осмысление пропозиций текстов, а также мышления в свете представлений о принципе дополнительности
- 284 **Е.И. Ракова**
Менеджмент и социальное управление в условиях кризиса
- 288 **С.Е. Филяев**
Дискурс Ж. Бодрийяра о функциональности вещи в культуре
- 292 **Л.А. Хайлова**
Теоретические аспекты труда как основополагающего феномена в онтологии человека
- 297 **Н.Ф. Шабалов**
Культурная системность и генетика бренда
- 301 **Д.А. Шишкин**
Современные тенденции развития политической этики
- 304 **А.А. Шишкина**
Значение принципов правовой этики государственных служащих и иных должностных лиц в современных условиях
- 306 **Л.В. Шукшина**
Доминанта как фактор, влияющий на возникновение социальных иллюзий
- ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**
- 311 **А.А. Абрамян**
Развитие профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения

- 314 **Е.В. Александрова**
Хоровое пение в системе социокультурного воспитания личности
- 317 **А.В. Артёмкин**
Педагогические условия воспитания подростков на фольклорных музыкальных традициях
- 321 **Т.Е. Артёмкина**
Особенности использования музыкального фольклора в социальном воспитании младших школьников
- 325 **О.И. Беспалов**
К вопросу об экспериментальном исследовании по развитию музыкально-импровизационных способностей подростков
- 331 **Т.В. Гудина**
Организационные условия социокультурной реабилитации инвалидов
- 336 **А.С. Далакова, Л.М. Дубовый**
Механизм формирования предпосылок синдрома эмоционального выгорания и факторы, влияющие на синдром
- 343 **В.Г. Журова**
Компетентностный подход в гражданском образовании и воспитании студенческой молодежи
- 347 **В.В. Землянский**
Профессиональная социализация как основа становления компетентного специалиста
- 350 **Е.Н. Иванченкова**
Критерии выявления уровней сформированности естественнонаучной грамотности студентов педвуза (здоровьесберегающий аспект)
- 353 **Е.В. Ильина, А.А. Пытина**
Самоактуализация как необходимое условие полноценного развития и социализации личности
- 357 **К.В. Корнилова**
Прогнозирование в структуре профессиональной деятельности руководителя и педагога дошкольного образовательного учреждения
- 361 **А.В. Кудряшёв**
Подготовка педагогических кадров для низших и средних военно-учебных заведений России в 1860–1870-е гг.
- 365 **Н.Л. Куров**
Анализ психологии творчества духовика-исполнителя
- 368 **Т.В. Луданова**
Музыкальные конкурсы и фестивали в истории и современности. Фестивально-конкурсное движение в Костромском регионе
- 370 **О.В. Любимова**
Педагогическое нормирование: концептуально-программный подход
- 374 **В.В. Мишле**
Профильно-дифференцированная диагностика профессионального самоопределения обучающихся в колледже
- 378 **С.А. Останина**
Организация учебно-творческой деятельности школьников в процессе художественно-эстетического образования
- 382 **А.К. Павлов**
Построение системы управления профильным обучением в общеобразовательной школе
- 382 **З.Б. Рубаева**
Художественная литература, как средство формирования у подрастающего поколения патриотизма и культуры межнациональных отношений
- 385 **М.Е. Сачкова, Н.И. Новожилова**
Особенности интрагруппового структурирования современной детско-юношеской организации
- 389 **И.В. Светлова**
Влияние системы нравственного воспитания на оценочное отношение к нормам права и закона в подростковом возрасте
- 392 **О.В. Субботина**
Диагностика творческой активности студентов художественно-графического факультета
- 394 **Л.Б. Тулатова, Е.Д. Бекоева**
Адыгский просветитель С. Сиюхов как создатель учебников и учебных книг для черкесских народов
- 397 **О.С. Филимонова**
Психолого-педагогические основы проектирования сборников задач
- 401 **Е.В. Шадрина**
Осмысление подхода к содержанию общего среднего образования в 30-е гг. XX в.
- 404 **О.В. Шашкова**
Влияние специфики учебного процесса на динамику и выраженность практических состояний студентов
- 408 **А.П. Шумарина**
Социальная активность воспитателя сельского детского сада
- 410 **Л.С. Яговкина**
Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

- 420 О.М. Андреева**
Психологические условия формирования критического мышления будущего специалиста-филолога
- 424 И.П. Андриади, И.В. Тайдакова**
Роль и место экспрессивной компетентности в формировании готовности к педагогической деятельности студентов высшей школы
- 429 С.М. Воронин**
Практика реализации личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов
- 434 Е.А. Глухова**
Межпредметные связи в экономическом неязыковом вузе как основа структуры образовательного процесса на примере английского языка
- 438 И.Ю. Зыков**
Проблемы организации занятий физическим воспитанием со студентами специальной медицинской группы
- 441 Л.А. Казахватова**
К вопросу об эмоциональном компоненте в условиях развития творческой индивидуальности будущего педагога-музыканта
- 446 С.А. Куприянова**
Особенности проектирования дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического образования
- 455 Н.В. Сахи-Вальд**
Информатизация образовательного процесса в профессиональной подготовке студентов по специальности «Перевод и переводоведение»
- 459 Ж.Г. Симонова**
Сущность эпистемического подхода как основы развития познавательной активности студентов-культурологов в процессе изучения иностранного языка

463 М.Л. Симонян

Пути и методы, влияющие на формирование интереса к профессии учителя музыки в процессе хормейстерской подготовки в педагогических вузах

467 Е.Б. Сперанская

Специфика формирования межкультурных отношений студентов в коллективной учебной деятельности

469 С.Ю. Темина

Интеграция системного и ситуационного подходов в процессе применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

474 Д.А. Баннов

Систематизация знаний учащихся 5–6 классов по теме «Уравнение»

478 О.А. Дюжева

Педагогические условия формирования мотивации школьников на уроках русского языка и литературы

481 М.В. Курочкина

Педагогические приемы актуализации способностей к творчеству на уроке английского языка в начальной школе

482 А.К. Павлов

Построение системы управления профильным обучением в общеобразовательной школе

487 В.В. Тихова

Совершенствование и самосовершенствование языковой личности старшеклассника: проекция элективного курса для профильной школы

493 СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

«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.

ВЛИЯНИЕ ЧАСТОТЫ СЛЕДОВАНИЯ ИМПУЛЬСОВ ВЫСОКОВОЛЬТНОГО ПОТЕНЦИАЛА НА ПАРАМЕТРЫ РАЗРЯДА УНИПОЛЯРНОГО ПРОБОЯ ГАЗА

При возбуждении разряда униполярного пробоя газа в воздухе при давлении порядка $p = 1$ Торр, существует узкая область граничной частоты $f_{г0}$ шириной порядка 100 Гц, где наблюдается резкое изменение его параметров. Увеличение частоты импульсов в этой области приводило к возрастанию длины области свечения разряда в 6–12 раз, уменьшению разрядного тока в 1.6–1.7 раз и уменьшению энергии, вкладываемой в разряд за один импульс в 1.5–2 раза. При значениях частоты следования импульсов близких к $f_{г0}$ поведение разрядного столба оказывалось неустойчивым, что проявлялось в периодическом изменении длины области свечения в течение времени и немономтонном распределении интенсивности интегрального излучения по длине разряда.

Ключевые слова: разряд униполярного пробоя газа, высоковольтные импульсы потенциала, частота следования импульсов, ток, свечение, энергия, неустойчивость разрядного столба.

Разряд униполярного пробоя газа (УПГ) [1–5], как безэлектродный представляет практический интерес для создания «чистой» плазмы, ввиду отсутствия металлических электродов контактирующих с разрядом. В отличие от высокочастотных разрядов УПГ имеет более низкую частоту следования импульсов. Кроме того, данный разряд по своей природе очень чувствителен к внешним параметрам, что позволяет его использовать для контроля технологических плазменных процессов [6]. В окрестности разряда УПГ формируются электрические поля высокой напряженности, поэтому его можно использовать в процессах воздействия таких полей на различные материалы и объекты [7]. С феноменологической точки зрения разряд УПГ представляет интерес в том смысле, что позволяет исследовать разрядные процессы

при заданной полярности прикладываемого импульсного потенциала – положительной или отрицательной, управлять амплитудой и частотой следования импульсов. В результате можно выделить эффекты воздействия этих параметров на разрядные процессы в различных условиях.

Предметом исследования были потенциал на покрытие-электроде (ПЭ) $\varphi_{пэ}$, ток разряда i_p УПГ и длина свечения разрядного столба L_p в разряде униполярного пробоя газа при различной частоте следования импульсов высоковольтного потенциала. Разряд возбуждался под действием высоковольтных импульсов одной (положительной или отрицательной) полярности в разрядных трубках большой (до 5 м) длины. Импульсы прикладывались на единственный металлический покрытие-электрод, расположенный поверх стекла трубки.

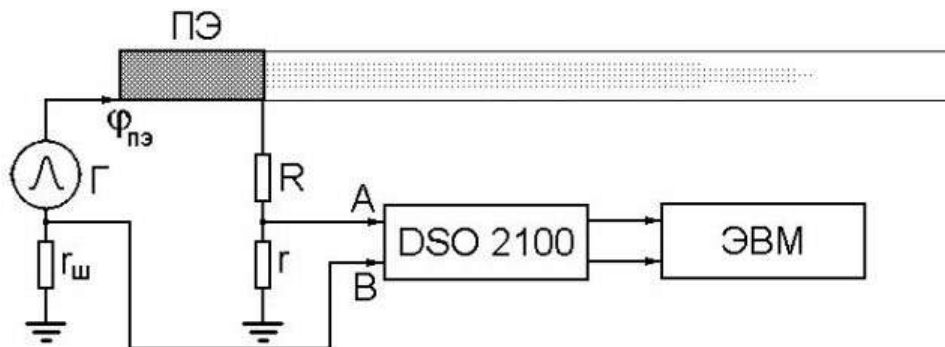


Рис. 1. Схема измерений электрических параметров разряда УПГ

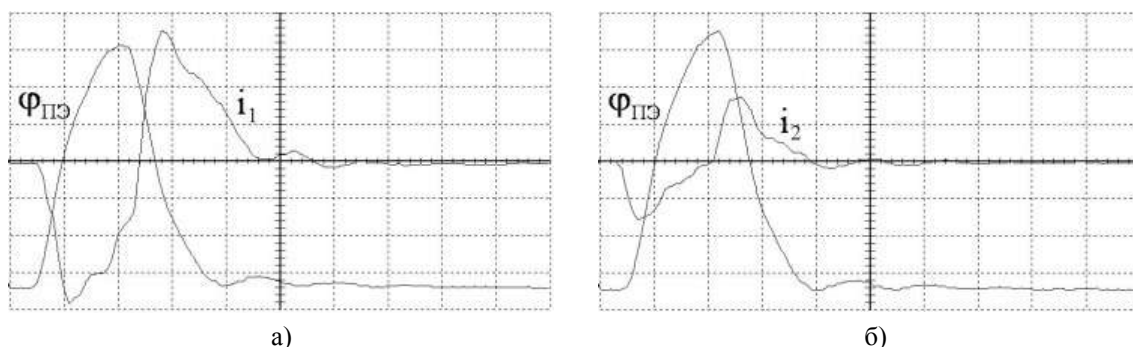


Рис. 2. Сигналы импульсного потенциала $\varphi_{ПЭ}$ и тока: а) с разрядом i_1 и б) без разряда i_2 при $f_u = 200 \text{ Гц}$ и $\varphi_{ПЭ} = 15 \text{ кВ}$. Развертка 2 мкс/дел .
Чувствительность: потенциала – 2 кВ/дел , тока – 42 мА/дел

Измерения параметров разряда УПГ проводились в воздухе при давлении $p = 0.5 \text{ Торр}$. Разрядная трубка имела длину $l = 2.8 \text{ м}$, внутренний радиус $r_m = 9.5 \text{ мм}$. На конце трубки был расположен покрытие-электрод (рис. 1) с длиной $l_{ПЭ} = 2 \text{ см}$ из мелкой металлической сетки с ячейкой $1 \times 1 \text{ мм}$. На покрытие-электрод с генератора подавали высоковольтные импульсы потенциала положительной полярности амплитудой $\varphi_{ПЭ} = 10 \text{ кВ}$ и 15 кВ . Генератор позволял изменять частоту следования импульсов f_u от 10 до 2000 Гц с шагом 10 Гц . Длительность импульсов выбиралась так, чтобы форма временной зависимости потенциала была близка к треугольной без потери амплитуды (рис. 2). Значение полуширины импульса при этом составило $t_u = 3.5 \text{ мкс}$.

Схема измерений электрических параметров разряда УПГ представлена на рисунке 1. Потенциал $\varphi_{ПЭ}$, поступающий на покрытие-электрод с генератора Г измерялся высокоомным делителем R/r , где $R = 22 \text{ МОм}$, $r = 22 \text{ кОм}$, коэффициент деления $1000:1$ (сигнал А). Для регистрации тока разряда в заземляющую цепь генератора установлено шунтирующее сопротивление $r_u = 48 \text{ Ом}$, падение напряжения на котором (сигнал В) пропорционально току, протекающему в цепи.

Сигналы А и В подаются на входы двухлучевого компьютерного осциллографа DSO 2100, сохраняются в цифровом виде на компьютере и используются для дальнейшей обработки.

Сигналы тока шунта и потенциала на покрытие-электрод регистрировались при наличии и отсутствии разряда (рис. 2) для учета тока через паразитные емкости установки. Для выделения тока разряда $i_p(t)$, из сигнала тока шунта при наличии разряда вычитался паразитный емкостный ток, протекающий при его отсутствии:

$$i_p(t) = i_1(t) - i_2(t),$$

здесь $i_1(t)$ – ток шунта при наличии разряда, $i_2(t)$ – ток шунта без разряда через паразитные емкости в течение времени t следования импульса потенциала.

В работе были получены временные зависимости потенциала $\varphi_{ПЭ}(t)$, приложенного к покрытие-электроду, тока разряда $i_p(t)$, вкладываемой в разряд мгновенной мощности $P(t) = \varphi_{ПЭ}(t) \cdot i_p(t)$ и сопротивления разряда $R_p(t) = \varphi_{ПЭ}(t) / i_p(t)$.

Сопротивление разряда $R_p(t)$ в течение импульса потенциала менялось сложным образом, поэтому в качестве характерного значения выбирали минимальное значение сопротивления R_{min} в течение импульса, когда потенциал на покрытие-электрод $\varphi_{ПЭ}(t)$ и разрядный ток $i_p(t)$ были достаточно велики.

Энергия E_u , вкладываемая в разряд за один импульс, определялась интегрированием мгновенной мощности $P(t)$ по времени t . Расчет энергии E_u проводился численным интегрированием цифровых данных, полученных с компьютерного осциллографа DSO 2100 из временных зависимостей потенциала на покрытие-электрод $\varphi_{ПЭ}(t)$ и тока разряда $i_p(t)$ по формуле:

$$E_u = \int_T P(t) dt = \int_T \varphi_{ПЭ}(t) i_p(t) dt.$$

Измерения длины L_p и радиуса r_p объема разрядного столба по его свечению позволили рассчитать удельную проводимость разряда:

$$\sigma_p = 1 / \rho_p = L_p / (\pi \cdot r_p^2 \cdot R_p),$$

и объемную плотность энергии, вкладываемой в разряд:

$$w_p = E_u / V_p = E_u / (\pi \cdot r_p^2 \cdot L_p),$$

здесь ρ_p – удельное сопротивление разряда, V_p – объем разрядного столба.

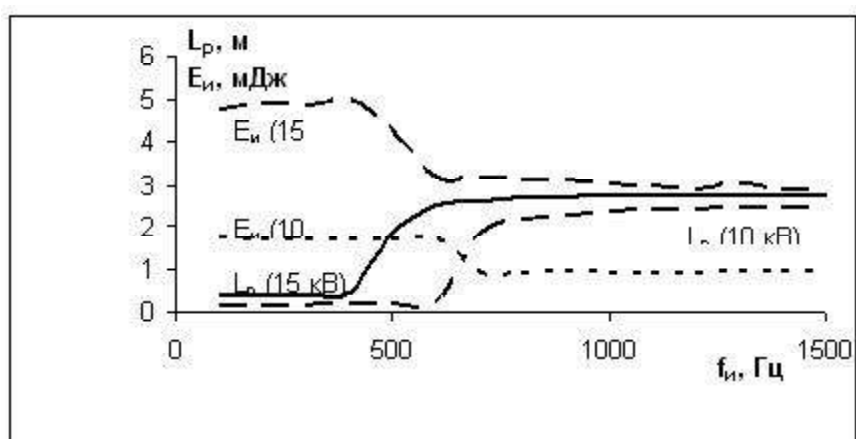


Рис. 3. Свечение разряда УПГ при разной частоте следования импульсов потенциала:

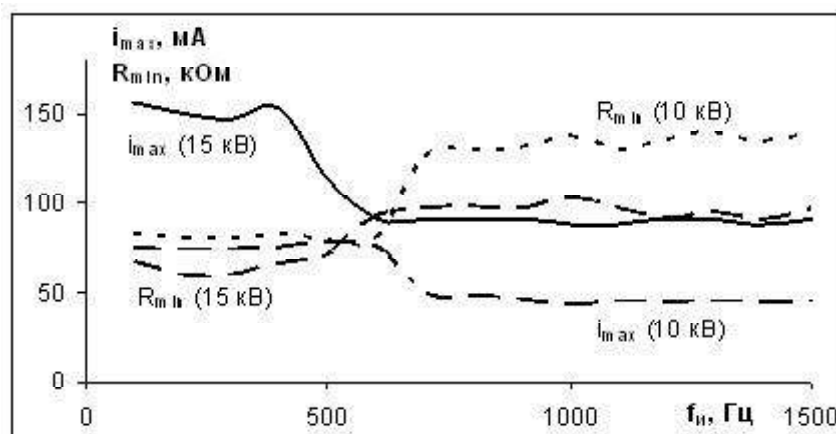
а) $f_u = 400 \text{ Гц}$ и б) $f_u = 600 \text{ Гц}$, $\varphi_{ПЭ} = 15 \text{ кВ}$

Исследования показали, что частота следования импульсов потенциала f_u существенно влияет на параметры разряда УПГ. При увеличении частоты следования импульсов f_u наблюдается скачкообразное возрастание длины разрядного столба L_p в 6–12 раз (рис. 3) и сильное уменьшение тока разряда i_p в 1.6–1.7 раза (рис. 4) при практически неизменной амплитуде импульсного по-

тенциала $\varphi_{ПЭ}$. Причем такое изменение параметров происходит при некотором пороговом значении частоты следования импульсов f_{u0} . Диапазон изменения частоты, где параметры разряда УПГ меняются между крайними значениями достаточно узкий – шириной около 100 Гц , что говорит о пороговом характере явления. С ростом амплитуды импульсного потенциала $\varphi_{ПЭ}$ поро-



а)



б)

Рис. 4. Зависимости: а) длины L_p и вкладываемой в разряд энергии за один импульс E_u ,

б) максимального разрядного тока i_{max} и минимального сопротивления R_{min} от частоты следования импульсов f_u при разной амплитуде импульсов потенциала

Таблица 1

Влияние частоты следования импульсов потенциала f_u на параметры разряда УПГ при различной их амплитуде

$\varphi_{пэ},$ кВ	$f_u, \text{Гц}$	$L_p, \text{м}$	$i_{max},$ мА	$E_u,$ мДж	$E_u/V,$ Дж/м ³	$P_{max},$ Вт	$R_{min},$ кОм	$\sigma_p,$ мСм/м
10	200	0,18	74	1,7	33	647	81	7,8
	1100	2,40	46	0,9	1,4	330	130	65
15	200	0,42	150	4,9	41	1845	60	25
	1100	2,74	88	3,0	3,8	1100	97	99

вое значение частоты следования импульсов f_{u0} смещалось в область более низких частот: при $\varphi_{пэ} = 10 \text{ кВ}$ пороговое значение частоты $f_{u0} = 650 \text{ Гц}$, а при $\varphi_{пэ} = 15 \text{ кВ}$ – $f_{u0} = 500 \text{ Гц}$.

Амплитуда импульсов потенциала $\varphi_{пэ}$ при изменении частоты их следования f_u менялась незначительно (отклонение от среднего 2%), поэтому уменьшение тока разряда i_p , соответство-

вало уменьшению вкладываемой за один импульс в разряд энергии $E_u = \int \varphi_{пэ}(t) i_p(t) dt$ и увеличению

сопротивления $R_p = \varphi_{пэ} / i_p$ разряда (рис. 4). Наблюдаемое уменьшение энергии E_u вкладываемой в разряд за один импульс, сопровождалось одновременным увеличением длины столба разряда L_p . В результате, можно сделать вывод, что

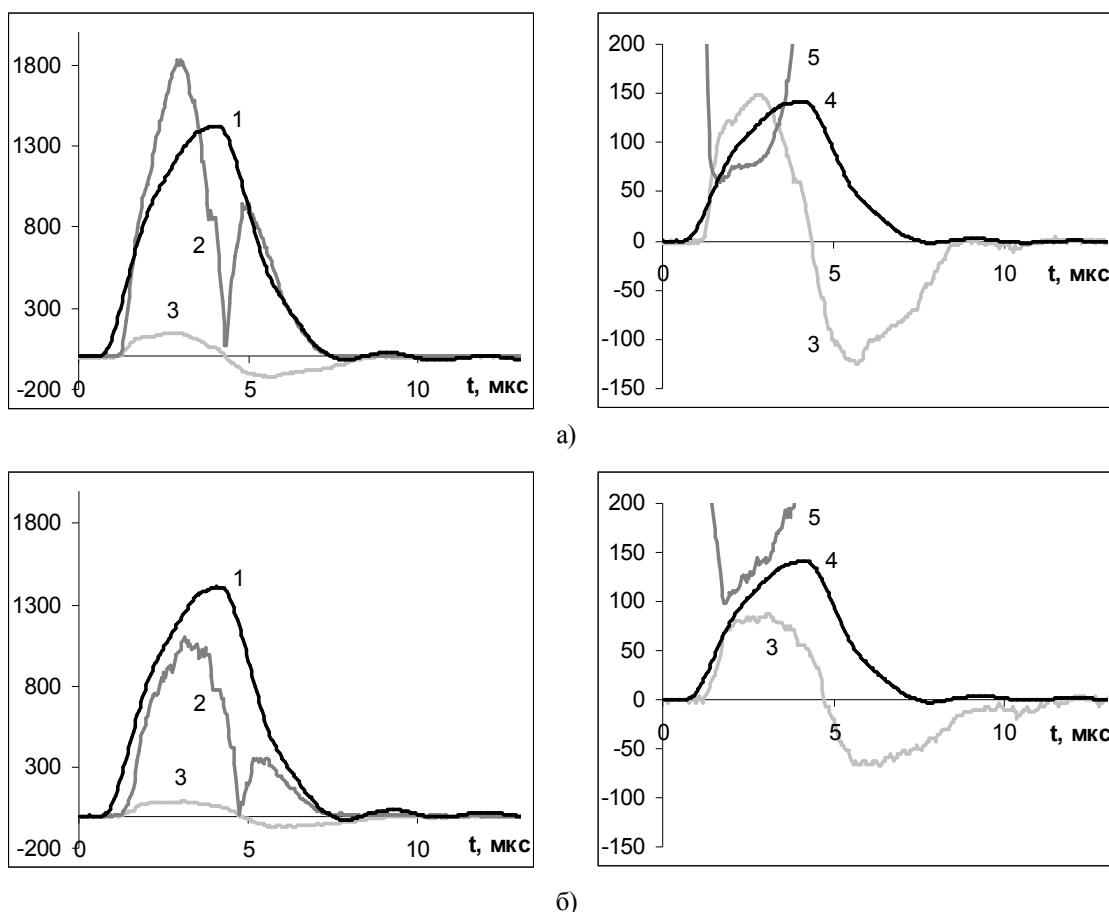


Рис. 5. Поведение параметров разряда УПГ в течение импульса потенциала с амплитудой $\varphi_{пэ} = 15 \text{ кВ}$: а) $f_u = 200 \text{ Гц}$, б) $f_u = 1100 \text{ Гц}$.

Обозначения: 1 – $\varphi_{пэ}/10 \text{ (В)}$, 2 – $P \text{ (Вт)}$, 3 – $i_p \text{ (мА)}$, 4 – $\varphi_{пэ}/100 \text{ (В)}$, 5 – $R \text{ (кОм)}$

при возрастании частоты f_u происходило уменьшение объемной плотности энергии вкладываемой в разряд $w_p = E_u / (\pi \cdot r_p^2 \cdot L_p)$.

Поскольку с ростом частоты следования импульсов f_u возрастала и длина разрядного столба L_p и сопротивление разряда R_p , то характер изменения удельной проводимости разрядного столба $\sigma_p = L_p / (\pi \cdot r_p^2 \cdot R_p)$, определялся неоднозначно. Обработка экспериментальных данных показала, что с ростом частоты следования импульсов f_u удельная проводимость σ_p значительно возрастала (табл. 1).

Анализ временных зависимостей параметров разряда УПГ позволил установить, что ток разряда i_p появляется только через некоторую временную задержку от начала импульса потенциала порядка $t = 0.7 \text{ мкс}$, когда значение потенциала на покрытие-электрод достигнет $\varphi_{ПЭ} = 3.3 \text{ кВ}$. При этом двум полупериодам тока разряда i_p , соответствуют два пика мощности P , вкладываемой в разряд. Прохождение тока разряда i_p через ноль наблюдается вблизи максимума импульсного потенциала $\varphi_{ПЭ}$.

При частоте следования импульсов меньше пороговой $f_u = 200 \text{ Гц}$ и амплитуде потенциала $\varphi_{ПЭ} = 15 \text{ кВ}$ максимальные значения тока разряда $i_{p \max} = 150 \text{ мА}$ и вкладываемой мощности $P_{\max} = 1845 \text{ Вт}$ регистрируются через $t = 2.5 \text{ мкс}$ от начала импульса потенциала (рис. 5).

При частоте следования импульсов больше пороговой $f_u = 1100 \text{ Гц}$ и той же амплитуде потенциала, когда длина разрядного столба значительно увеличивается, поведение параметров разряда аналогичное, но значения тока и вкладываемой мощности в максимуме уменьшаются до величин $i_{\max} = 88 \text{ мА}$ и $P_{\max} = 1100 \text{ Вт}$, а сопротивление разряда возрастает до $R_{\min} = 97 \text{ кОм}$, соответственно (рис. 5).

Для более детального рассмотрения электрических параметров в разряде УПГ предложена эквивалентная электрическая схема разряда УПГ, которая может быть представлена в следующем виде (см. рис. 6).

Для данной замкнутой цепи в каждый момент времени t , ЭДС генератора E_z равна сумме падений напряжения на его внутреннем сопротивлении r_z и потенциала на покрытие-электрод $\varphi_{ПЭ}$ (в т. А):

$$E_z(t) = i(t) \cdot r_z + \varphi_{ПЭ}(t).$$

Внутреннее сопротивление генератора r_z мало по сравнению с сопротивлением внешней цепи, поэтому первым слагаемым справа можно пренебречь:

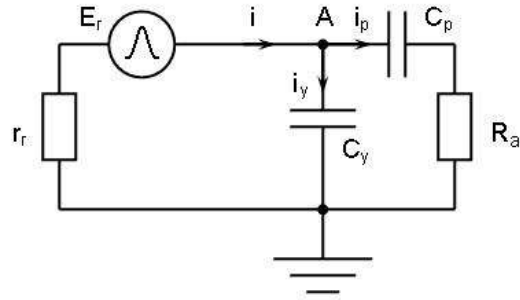


Рис. 6. Эквивалентная электрическая схема разряда УПГ.

Обозначения: r_z и E_z – внутреннее сопротивление и ЭДС импульсного генератора; i_p и i_y – ток разряда и паразитный ток; C_y – емкость установки; C_p и R_a – емкость и активное сопротивление разряда

$$E_z(t) \approx \varphi_{ПЭ}(t).$$

В режиме горения разряда потенциал на покрытие-электрод $\varphi_{ПЭ1}(t)$, измеряемый в т. А равен сумме падений напряжений на емкости C_p и на активном сопротивлении разряда R_a и равен падению напряжения на емкости установки C_y :

$\varphi_{ПЭ1}(t) = q_p(t) / C_p + i_p(t) \cdot R_a(t) = q_y(t) / C_y$, здесь $q_p(t)$ и $q_y(t)$ – заряд в момент времени t на емкости разряда и установки, соответственно. Ток генератора $i_1(t)$ распределяется на ток $i_y(t)$ через емкость установки C_y и ток через разряд УПГ $i_p(t)$:

$$i_1(t) = i_y(t) + i_p(t).$$

В отсутствие разряда потенциал на покрытие-электрод $\varphi_{ПЭ2}(t)$ определяется только падением напряжения на емкости установки C_y , так как ток через разряд равен нулю $i_p = 0$. В результате ток генератора $i_2(t)$ определяется только током $i_y(t)$ через емкость установки C_y :

$$i_2(t) = i_y(t).$$

Следовательно, можно выделить ток разряда:

$$i_p(t) = i_1(t) - i_2(t).$$

Заряд накопленный на емкости разряда C_p за время t можно определить через интеграл тока разряда $i_p(t)$ по времени:

$$q_p(t) = \int_0^t i_p(\tau) d\tau.$$

В результате получаем:

$$\varphi_{ПЭ1}(t) = \frac{1}{C_p} \cdot \int_0^t i_p(\tau) d\tau + i_p(t) \cdot R_a(t).$$

Здесь второе слагаемое в правой части определяет падение напряжения на разрядном столбе $U_p(t)$, как на активном сопротивлении R_a :

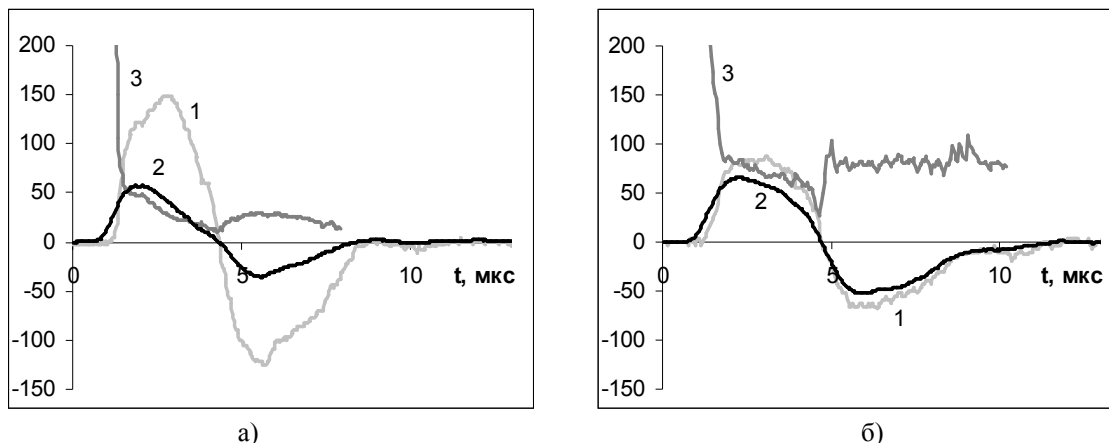


Рис. 7. Временные зависимости параметров разряда УПГ в качестве активной нагрузки при различной частоте следования импульсов при амплитуде потенциала $\varphi_{ПЭ} = 15 \text{ кВ}$: а) $f_u = 200 \text{ Гц}$ и б) $f_u = 1100 \text{ Гц}$.

Обозначения: 1 – i_p (мА), 2 – $U_p/100$ (В), 3 – R (кОм)

$$U_p(t) = i_p(t) \cdot R_a(t).$$

Таким образом, выражение для падения напряжения на разрядном столбе $U_p(t)$, как на активном сопротивлении R_a будет иметь вид:

$$U_p(t) = \varphi_{ПЭ}(t) - \frac{1}{C_p} \cdot \int_0^t i_p(\tau) d\tau.$$

Емкость разряда C_p состоит из емкости стеклянной стенки разрядной трубки и емкости пристеночных слоев разряда УПГ. Емкость C_p определялась расчетом, исходя из условия, что сопротивление столба разряда УПГ является только активным. Это условие накладывает требование совпадения фаз тока и напряжения на разрядном столбе.

По результатам измеренных зависимостей тока разряда $i_p(t)$ и потенциала на покрытие-электрод $\varphi_{ПЭ}(t)$ были рассчитаны: падение напряжения на разрядном столбе $U_p(t)$, активное сопротивление разрядного столба $R_a(t)$ и активная мощность вкладываемая в разряд $P_a(t)$ в течение импульса (рис. 7).

Анализ временных зависимостей показал, что активное сопротивление разряда R_a больше при частотах следования импульсов выше граничной частоты $f_u > f_{u0}$ (табл. 2), в то время как ток разряда i_p при таких частотах – меньше. Для частоты ниже граничной $f_u < f_{u0}$ – ситуация обратная. Падение напряжения на разрядном столбе U_p мало зависит от изменения частоты (отклонение от среднего 5%).

Зависимость напряжения на разряде $U_p(t)$ в течение импульса потенциала повторяет изменение тока $i_p(t)$, при этом также наблюдается задер-

жка тока разряда $i_p(t)$ относительно начала импульса напряжения $U_p(t)$. Активное сопротивление разряда $R_a(t)$ в течение импульса потенциала изменялось следующим образом: на фронте импульса, когда напряжение на разряде растет, активное сопротивление разряда резко уменьшается, затем в первом полупериоде изменения напряжения активное сопротивление спадает достаточно медленно, а во втором полупериоде – практически не меняется или меняется слабо.

Сравнение вычисленной из экспериментальных данных емкости разряда для разных режимов показало, что при частоте следования импульсов больше граничной $f_u > f_{u0}$, рассчитанная емкость получалась меньше, чем при более низкой частоте $f_u < f_{u0}$.

Исследования показали, что существует два различных режима существования разряда УПГ – при низкой $f_u < f_{u0}$ и высокой $f_u > f_{u0}$ частоте следования импульсов потенциала. Первый режим ха-

Таблица 2
Влияние частоты следования импульсов потенциала f_u на параметры разряда УПГ в качестве активной нагрузки, при различной их амплитуде

$\varphi_{ПЭ}$ кВ	f_u Гц	E_a мДж	R_a кОм	C_p пФ	U_{max} В
10	200	0,88	37,8	24,4	4656
	1100	0,57	92,1	12,3	4470
15	200	2,00	23,3	24,3	5746
	1100	1,92	73,0	18,2	6568

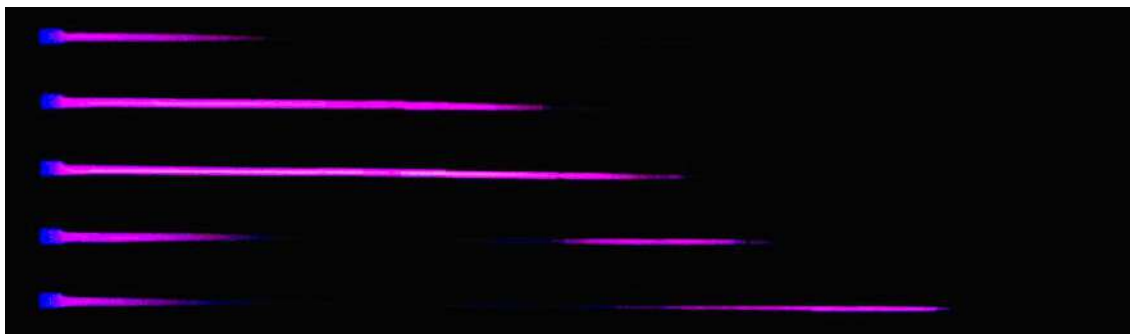


Рис. 8. Немонотонное распределение интенсивности интегрального излучения по длине разряда. Фотографии сняты с интервалом 0.2 с. Давление воздуха $p = 0.5$ Торр, $\varphi_{пз} = 10$ кВ, $f_u = 720$ Гц.

рактируется малыми размерами области свечения разряда, большими значениями разрядного тока i_p и вкладываемой в течение одного импульса энергии E_u , а также малыми значениями сопротивления разрядного столба R_p и его удельной проводимости σ_p . Во втором режиме размеры области свечения разряда УПГ резко увеличиваются, разрядный ток i_p и вкладываемая за импульс энергия E_u падают, а сопротивление разряда R_p и его удельная проводимость σ_p — сильно возрастают. Такое поведение параметров разряда УПГ указывает на существование принципиально различных механизмов поддержания разряда УПГ при низкой $f_u < f_{u0}$ и высокой $f_u > f_{u0}$ частотах следования импульсов потенциала. Изменение механизма может быть связано с балансом заряженных частиц в столбе разряда УПГ.

При низкой частоте следования импульсов потенциала $f_u < f_{u0}$ за промежуток между импульсами отрицательный потенциал стенки разрядной трубки, формируемый за счет амбиполярной диффузии, может уменьшаться ниже порогового значения, необходимого для поддержания баланса заряженных частиц. В результате этого резко увеличиваются энергетические затраты на поддержание разряда и длина разрядного столба оказывается достаточно малой. Из-за небольшой концентрации заряженных частиц удельная проводимость разрядного столба также будет невелика, при этом при малой длине разряда его сопротивление также будет мало, несмотря на малую удельную проводимость.

При большой частоте следования импульсов $f_u > f_{u0}$ промежуток между импульсами меньше, и отрицательный потенциал стенки разрядной трубки будет выше порогового значения, необходимого для поддержания баланса заряженных

частиц. В этом случае энергетические затраты на поддержание разряда УПГ существенно уменьшаются и его длина резко возрастает, также как и концентрация заряженных частиц в столбе разряда. Это обуславливает увеличение удельной проводимости разряда, но вследствие существенного удлинения разрядного столба также увеличивается и его общее сопротивление, несмотря на высокую удельную проводимость.

При значениях частоты следования импульсов f_u близких к f_{u0} поведение разрядного столба при определенных условиях оказывалось неустойчивым. В эксперименте это проявлялось в периодическом изменении длины области свечения в течение времени и немонотонное распределение интенсивности интегрального излучения по длине разряда (рис. 8).

Период наблюдаемых изменений составлял порядка одной-двух секунд. Синхронно с периодическими изменениями длины разряда L_p регистрировались аналогичные изменения разрядного тока i_p .

В результате проведенных исследований установлено, что частота следования импульсов положительной полярности при возбуждении разряда УПГ существенно влияет на его характеристики. При возбуждении разряда УПГ в воздухе под давлением порядка $p = 1$ Торр, существует узкая область граничной частоты f_{u0} шириной порядка 100 Гц, где наблюдается резкое изменение его параметров. Увеличение частоты импульсов f_u в этой области приводило к возрастанию длины области свечения разряда в 6 – 12 раз, при уменьшении разрядного тока в 1.6 – 1.7 раз. Измерение электрических параметров разряда УПГ показало, что в этих условиях происходит сильное (в 1.5 – 2 раза) уменьшение энергии, вкладываемой

ваемой в разряд за один импульс, при одновременном увеличении минимального сопротивления разрядного столба в 1.6 раза.

В работе предложена эквивалентная электрическая схема разряда УПГ, позволившая рассчитать емкость разряда и его активное сопротивление. Под емкостью разряда понимается емкость стеклянных стенок разрядной трубки и пристеночных слоев разряда УПГ. Установлено, что при увеличении частоты следования импульсов f_u емкость разряда уменьшается в 1.3–2 раза, а активное сопротивление увеличивается в 2.5–3 раза. На фронте импульса потенциала активное сопротивление разряда резко падает, затем в первом полупериоде продолжает более медленно уменьшаться, а во втором полупериоде – меняется слабо. Вблизи граничной частоты следования импульсов f_{u0} обнаружена неустойчивость параметров разряда УПГ, заключающаяся в периодическом изменении длины области свечения и тока разряда с частотой порядка 1 Гц, сопровождающаяся немонокотонным распределением свечения по длине разрядного столба. Предложен механизм скачкообразного изменения параметров разряда УПГ на частоте f_{u0} , связанный с балансом заряженных частиц в разряде УПГ.

Библиографический список

1. Герасимов И.В. Патент РФ N2076381 «Поверхностный и объемный источник зарядов од-

ного знака» (приоритет от 25.03.1991), БИ 9 (1997).

2. Герасимов И.В. Излучательные свойства разряда униполярного пробоя газа // Журнал технической физики. – 1994. – Т. 65. – С. 30–35.

3. Герасимов А.И., Герасимов И.В., Сухов А.К., Якунина Л.В. Исследование спектра излучения разряда униполярного пробоя газа в воздухе при изменении давления // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2005. – № 3. – С. 10–14.

4. Герасимов И.В., Сухов А.К. Исследование распространения разряда униполярного пробоя газа // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2005. – № 11. – С. 5–10.

5. Сухов А.К., Конейкина Т.П. Исследование функции распределения электронов по энергиям в разряде униполярного пробоя газа (УПГ) // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – №3. – С. 30–34.

6. Gerasimov A.I., Gerasimov I.V. Some aspects of practical use of radiative properties of the electrodeless discharge of unipolar breakdown of gas (UBG) // Proc. Fifth European Conf. on Thermal Plasma Processes (TPP-5). St. Petersburg. 1998. New York. Begel House. V. I. – Pp. 132–137.

7. Gerasimov A.I., Gerasimov I.V. The application of the volume with the electrodeless discharge of unipolar breakdown of gas (UBG) as a source of free charges in volumes of water conducting solutions // Proc. XXIV Int. Conference on Phenomena in Ionized Gases, Warsaw. – Poland. 1999. V. I. – Pp. 25–26.

УДК 616.8

Г.И. Каторгина

РЕГУЛЯТОРНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СИСТЕМЫ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ РЕЧИ И ОСТАТОЧНЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ СОТРЯСЕНИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА

В настоящей работе представлены новые подходы к оценке регуляторных механизмов церебрального кровообращения и коррекции с помощью аппарата «ТрансАир-02» в сочетании с витамином РР и препаратом эскузан.

Ключевые слова: «ТрансАир-02», витамин РР, эскузан, стимуляция, регуляция.

Детальное изучение наличия функционального напряжения механизмов регуляции мозгового кровообращения в настоящее время является актуальной задачей. С этой целью мы рассмотрели влияние определенных физиологических нагрузок на изменение скорости мозгового кровообращения.

Как пишут В.В. Парин и Р.М. Баевский (1980), для исследования биологических регуляторов по аналогии с техническими системами может быть использован метод внесения определенных экспериментальных возмущений. Наблюдая при этом процесс регулирования можно сделать выводы о его качестве и возможностях. Практичес-

ки в физиологии широко пользуются этим методом, однако, отсутствие количественных способов оценки работы механизмов регуляции систем позволяло лишь получить качественные характеристики.

Целью нашего исследования являлось изучение механизмов регуляции, обусловленных влиянием психической задержки, функциональными расстройствами речи и последствиями сотрясения головного мозга.

Отмечено что при отклонении параметра физиологической системы от равновесного значения прежнее или нормальное состояние достигается в результате колебательного процесса, который является периодически затухающим. Чем больше отношение величины начального отклонения к среднеквадратичному отклонению нормального значения, тем больше вероятность наличия функционального напряжения механизмов регуляции системы, то есть тем больше амплитуда колебательного процесса. В этом случае, при дозированном воздействии определенной физиологической нагрузки на изучаемую систему по вероятности ухода системы из нормального состояния можно судить о качестве работы ее регуляторных механизмов, то есть о компенсаторных возможностях системы.

Данное исследование было использовано нами для изучения вопроса об отношении оценок функционального напряжения мозговой гемодинамики после электростимуляции головного мозга у изучаемого контингента учащихся.

Составлены три группы учащихся. С задержкой психического развития (32), функциональны-

ми расстройствами речи (48) и последствиями сотрясения головного мозга в позднем восстановительном периоде (43). Была также составлена контрольная группа из 17 практически здоровых учащихся. Во всех группах обследуемые в анамнезе не имели нарушений со стороны сосудистой системы головного мозга.

Как вариант физиологической нагрузки, вызывающей изменения скорости мозгового кровотока, мы использовали 1% никотиновой кислоты и 0,1% раствора адреналина. Известно, что никотиновая кислота влияет на тканевый обмен, расширяет сосуды головного мозга и улучшает их проницаемость. Доказано, что никотиновая кислота воздействует на гуморальный компонент механизмов регуляции. В этом случае, рассматривая отклик системы мозгового кровообращения на эти виды физиологических нагрузок можно сделать выводы относительно качества работы различных компонентов регуляторных механизмов данной системы.

Представим методику исследования мозгового кровообращения при воздействии физиологических нагрузок. Исследования проводились с утра. Раствор никотиновой кислоты вводили внутримышечно из расчета 0,02 мл на 1 кг веса. Точно также вводили раствор адреналина. Через 5 минут после инъекции физиологической нагрузки проводили радиоангиоэнцефалографическое исследование на радиоциркулографе. Полученные результаты представлены в таблицах 1–4.

По полученным значениям были рассчитаны значения вероятности ухода системы мозгового кровообращения из нормального состояния

Таблица 1

Вероятность ухода мозговой гемодинамики из нормы в контрольной группе

Экспериментальное возмущение	Величина отклонения значения mc, d (сек.)		Среднеквадратичное отклонение в норме s_0		Вероятность ухода w %	
	Справа	Слева	Справа	Слева	Справа	Слева
1. Никотиновая кислота	1,40±0,88	0,98±0,84	1,53±0,34	1,70±0,38	6,30-31,5	1,72-14,28
2. Адреналин	1,90±0,96	1,48±0,04			14,34-49,56	4,54-30,06

Таблица 2

Вероятность ухода мозговой гемодинамики из нормы у учащихся с задержкой психического развития

Экспериментальное возмущение	Величина отклонения значения mc, d (сек.)		Среднеквадратичное отклонение в норме s_0		Вероятность ухода w %	
	Справа	Слева	Справа	Слева	Справа	Слева
1. Никотиновая кислота	6,33±1,72	6,60±1,71	1,55±0,55	1,56±0,55	54,15-100	54,37-100
2. Адреналин	15,46±5,53	16,23±5,36			54,99-100	55,00-100

Таблица 3

**Вероятность ухода мозговой гемодинамики из нормы
у учащихся функциональными расстройствами речи**

Экспериментальное возмущение	Величина отклонения значения mc, d (сек.)		Среднеквадратичное отклонение в норме s_d		Вероятность ухода w %	
	Справа	Слева	Справа	Слева	Справа	Слева
1. Никотиновая кислота	8,48±2,68	9,52±2,88	2,65±0,71	3,84±1,03	54,04-100	47,76-100
2. Адреналин	15,71±2,64	16,15±2,86			68,37-100	67,86-100

Таблица 4

**Вероятность ухода мозговой гемодинамики из нормы
у учащихся с последствиями сотрясения головного мозга в позднем восстановительном периоде**

Экспериментальное возмущение	Величина отклонения значения mc, d (сек.)		Среднеквадратичное отклонение в норме s_d		Вероятность ухода w %	
	Справа	Слева	Справа	Слева	Справа	Слева
1. Никотиновая кислота	3,27±1,86	2,82±1,67	2,71±0,68	2,73±0,68	11,50-49,50	8,37-38,43
2. Адреналин	16,70±3,45	17,13±3,59			67,50-100	67,50-100

вследствие действия на нее экспериментальных возмущений.

Эти значения представлены в таблицах 1–4.

Как видно из таблицы 1 по значениям w , полученным в контрольной группе, вероятность ухода мозговой гемодинамики из нормального состояния при действии никотиновой кислоты и адреналина невысока, что свидетельствует о высокой компенсаторной возможности нормально функционирующей системы мозгового кровообращения. Вместе с тем, эти результаты говорят о правильности выбора дозировки применяемых физиологических нагрузок.

Сравнение значений вероятности w , полученных для учащихся, в таблицах 2–4. Показывает, что у учащихся с задержкой психического развития, функциональными расстройствами речи и последствиями сотрясения головного мозга понижено качество нейрогуморального компонента регуляторных механизмов системы мозгового кровообращения. В то же время у учащихся с задержкой психического развития понижено также и качество гуморального компонента механизмов регуляции церебральной гемодинамики. Обнаруженный факт может служить объяснением низкой вероятности ухода мозгового кровообращения из нормального состояния после электростимуляции головного мозга учащихся данной группы.

Было выполнено исследование скорости мозгового кровотока у исследуемых вне и на фоне различных физиологических нагрузок, таких как 1% раствор никотиновой кислоты и 0,1% раствор адреналина. Определялась разность между зна-

чениями T_c на фоне нагрузки и без нее, и затем вычислялась вероятность ухода мозговой гемодинамики из нормы вследствие действия экспериментального возмущения. Величины этой вероятности в случае введения никотиновой кислоты интерпретировались как оценка компенсаторных возможностей гуморального компонента механизмов регуляции мозгового кровообращения, а значения, полученные в случае введения адреналина, как оценка нейрогуморального компонента. Выявлено, что у всех учащихся с задержкой психического развития, функциональными расстройствами речи понижена компенсаторная возможность нейрогуморального компонента регуляторных механизмов, в то же время у учащихся с последствиями сотрясения головного мозга гуморальная регуляция мозговой гемодинамики близка к контролю.

Библиографический список

1. Парин В.В., Баевский Р.М. Некоторые аспекты изучения процессов регуляции висцеральных систем организма // Клиническая медицина. – 1970. – №8.
2. Болотин А.С. Математическое моделирование в распознавании состояний физиологических систем (на примерах эндокринной системы и мозгового кровообращения): Автореф. дис. ... канд. физ.-мат. наук. – Красноярск, 1987.
3. Бойко И.П., Малафеева А.А., Курючкин А.А. Оценка функционального состояния организма в реаниматологии // М. Вед. – 1995.
4. Бойко И.П. Радионуклидная диагностика нарушений гомеостаза и прогнозирование, со-

стояния физиологических систем на ранних этапах хирургического лечения онкологических больных: Дис. ... д-ра мед. наук – Фрунзе, 1990.

5. Горизонтов П.Д. Гомеостаз, его механизмы и значение // Гомеостаз. – 1981.

И.П. Криуленко

ПОПУЛЯЦИОННЫЕ ЗНАЧЕНИЯ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Большую ценность для различных институтов общества представляют данные популяционных исследований качества жизни, так называемые популяционные нормы качества жизни. В задачи проведенного исследования входило определение среднего значения показателей качества жизни здоровых людей по 8 критериям: физическая активность, роль физических проблем в ограничении жизнедеятельности, боль, общее здоровье, жизнеспособность, социальная активность, роль эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности, психическое здоровье.

Ключевые слова: качество жизни, популяционные нормы.

Качество жизни – понятие, важное для всех сфер жизни современного общества, так как конечной целью активности всех институтов общества является благополучие человека

В настоящее время в России понятие «качество жизни» приобретает особую актуальность в свете реализации приоритетных национальных проектов. Эффективность реализации национального проекта, направленного на улучшение качества жизни людей, может и должна быть определена с использованием метода оценки качества жизни [2].

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

Настоящее исследование проводилось с использованием общепринятого в международной практике опросника SF-36 в соответствии с требованиями Международного проекта IQOLA, разработанного для проведения популяционных исследований качества жизни.

Опросник SF-36 (автор – J.E. Ware, 1992) [4] был создан для того, чтобы удовлетворить минимальные психометрические стандарты, необходимые для групповых сравнений. Его методика предназначена для изучения всех компонентов качества жизни.

Все шкалы опросника объединены в два суммарных измерения – физический компонент здоровья (1–4 шкалы) и психический (5–8 шкалы).

Обследуемая группа была сформирована из 949 человек в возрасте 18–85 лет, разделенных на 6 возрастных групп с 10-летним шагом, прожива-

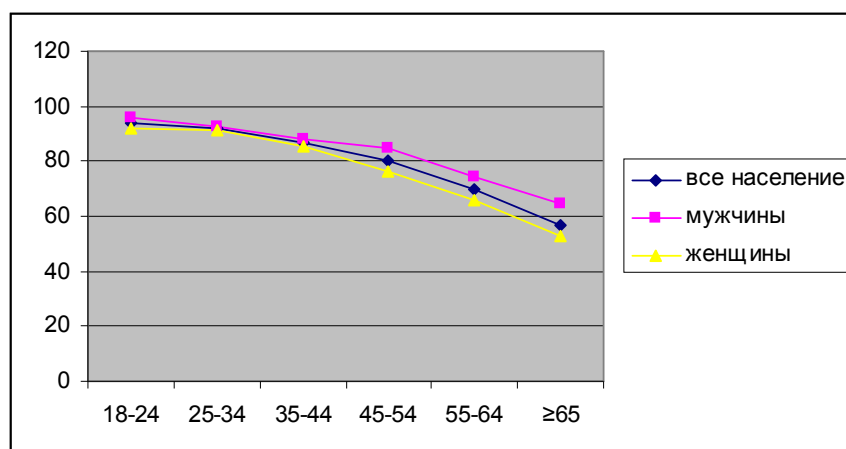


Рис. 1. Среднее значение уровня физической активности населения в зависимости от возраста

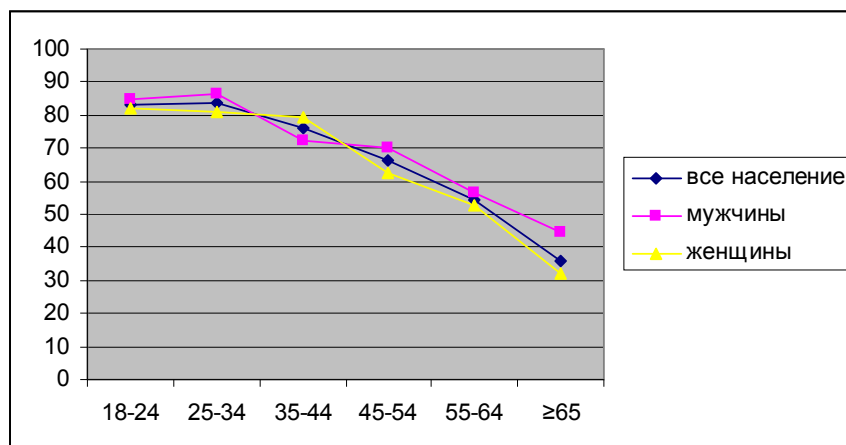


Рис. 2. Среднее значение роли физических проблем в ограничении жизнедеятельности населения в зависимости от возраста

ющих в городе (637 человек) и в сельской местности (312 человек), в том числе женщин – 519 человек, мужчин – 430 человек.

Уровень физической активности населения (прямой критерий: чем выше показатель, тем большую физическую нагрузку, по мнению человека, он может выполнить).

Среднепопуляционное значение физической активности населения, т.е. объем физической нагрузки, который оно может выполнить, составляет 81,12 от максимального объема (тяжелые нагрузки: бег, поднятие тяжести, занятия активными видами спорта и пр.). Среднепопуляционное значение показателя физической активности мужского населения (86,08) выше, чем женского населения (77,04) и падает с возрастом.

Уровень физической нагрузки в возрастной группе от 18 до 24 лет (93,7) на 13,5% выше среднего значения. Этот уровень падает до среднего значения в возрастной группе от 45 до 54 лет (80,2). Падение среднего значения уровня физической активности с возрастом у мужчин и женщин происходит примерно одинаково (рис. 1).

Факторами, определяющими уровень физической активности населения, являются профессиональная занятость, образование, семейное положение и материальное положение.

Роль физических проблем в ограничении жизнедеятельности населения (обратный критерий: чем выше показатель, тем меньше, по мнению человека, проблемы со здоровьем ограничивают его повседневную деятельность).

Среднепопуляционное значение роли физических проблем в ограничении жизнедеятельности

сти составляет 67,25 от максимального уровня 100, когда физические проблемы совсем не ограничивают повседневную жизнь. Среднепопуляционное значение роли физических проблем в ограничении жизнедеятельности мужского населения (73,01) ниже, чем женского населения (64,54).

Роль физических проблем в ограничении жизнедеятельности возрастной группы от 18 до 34 лет (83,4) более чем на 19% ниже среднего значения.

Особенно резкий рост данного показателя наблюдается у населения старше 45 лет. В возрастной группе от 45 до 54 лет роль физических проблем в ограничении жизнедеятельности населения возрастает примерно до среднего значения (66,2).

Из рисунка 2 видно, что изменение среднего значения роли физических проблем в ограничении жизнедеятельности с возрастом у мужчин и женщин в целом происходит по-разному.

У мужчин заметное увеличение роли физических проблем в ограничении повседневной деятельности происходит дважды: первый раз после 34 лет, а второй – после 54 лет, у женщин – после 44 лет.

Факторами, определяющими роль физических проблем в ограничении повседневной деятельности населения, являются его место проживания (город-село), занятость, семейное положение и материальное положение.

Объем субъективных болевых ощущений населения (обратный критерий: чем выше показатель, тем меньше, по мнению человека, болевых ощущений он испытывает).

Среднепопуляционное значение показателя объема субъективных болевых ощущений, кото-

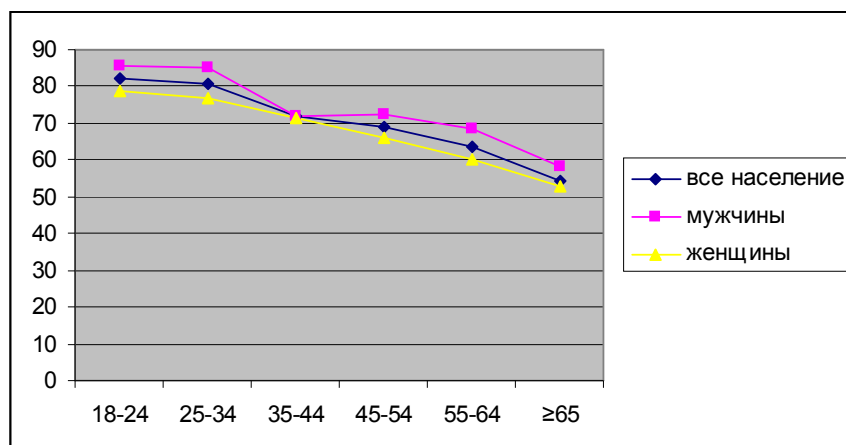


Рис. 3. Среднее значение объема субъективных болевых ощущений, которое испытывало население за последние 4 недели, в зависимости от возраста

рое испытывает население составляет 70,69 от максимального уровня 100, когда болевые ощущения совершенно отсутствуют. Среднепопуляционное значение объема субъективных болевых ощущений для мужского населения (75,9) ниже, чем для женского населения (67,5) и падает с возрастом.

Изменение среднего значения объема субъективных болевых ощущений с возрастом у мужчин и у женщин происходит по-разному. У женщин данный показатель ниже среднего значения почти во всех возрастных группах, у мужчин же объем субъективных болевых ощущений почти во всех возрастных группах выше среднего значения. В возрастной группе 35–44 года объем субъективных болевых ощущений равен среднему значению и у мужчин, и у женщин (рис. 3).

Факторами, определяющими объем субъективных болевых ощущений населения, являются место проживания (город-село), занятость, образование, семейное положение и материальное положение.

Общее состояние здоровья (прямой критерий: чем выше показатель, тем лучше, по мнению человека, состояние его здоровья).

Среднепопуляционное значение уровня общего состояния здоровья населения составляет 59,9 от максимального уровня 100, когда состояние здоровья высокое. Среднепопуляционное значение уровня общего состояния здоровья для мужского населения (63,3) выше, чем для женского населения (58,1), хотя различия небольшие. Таким образом, в среднем уровень общего состоя-

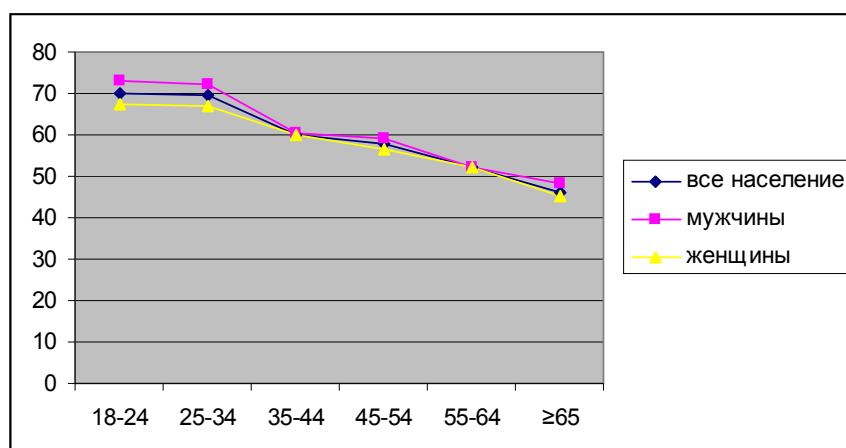


Рис. 4. Среднее значение общего состояния здоровья населения на момент опроса в зависимости от возраста

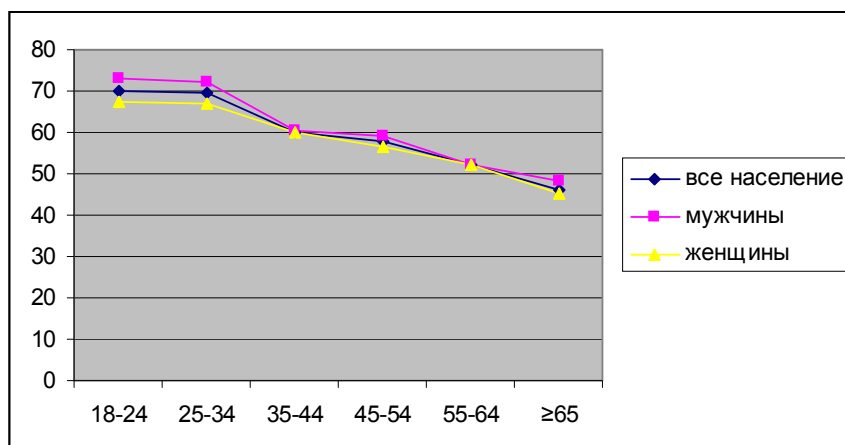


Рис. 5. Среднее значение общего состояния жизненного тонуса населения за последние 4 недели в зависимости от возраста

ния здоровья женского и мужского населения примерно одинаковый и мало отличается от среднепопуляционного значения.

Среднепопуляционное значение общего состояния здоровья населения падает с возрастом.

Уровень общего состояния здоровья в возрастной группе от 18 до 24 лет в 1,2 раза выше среднего значения.

Наиболее заметное падение уровня общего состояния здоровья наблюдается у населения с 35 лет. Этот показатель падает до среднего значения (рис. 4).

Факторами, определяющими уровень общего состояния здоровья населения, являются его место проживания (город-село), занятость, образование и семейное положение.

Состояние жизнеспособности населения (прямой критерий: чем выше показатель, тем больше времени человек ощущал себя бодрым и полным сил).

Среднепопуляционное значение показателя жизнеспособности населения, т.е. состояния жизненного тонуса за последние 4 недели, составляет 59,56 от максимального уровня 100, когда люди постоянно ощущают себя бодрыми и полными сил. Среднепопуляционное значение уровня жизненного тонуса мужского населения (62,99) выше, чем женского населения (56,7), хотя различия небольшие, и падает с возрастом.

Характер падения уровня жизненного тонуса у женщин и у мужчин одинаковый (рис. 5).

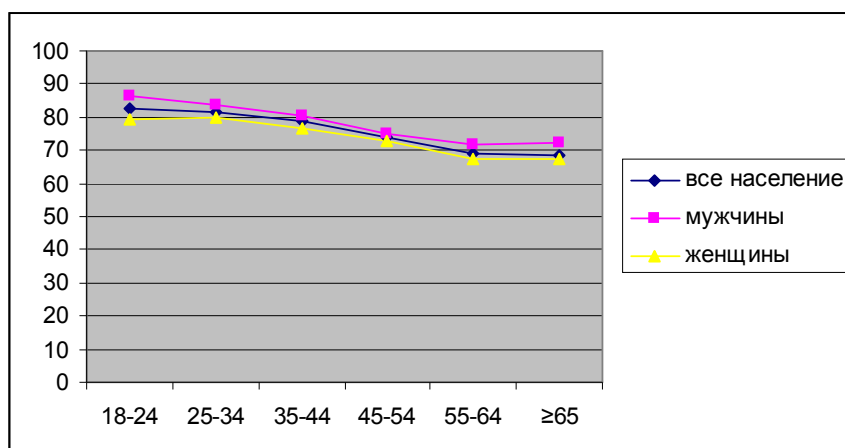


Рис. 6. Среднее значение объема социальных связей населения за последние 4 недели в половозрастных группах

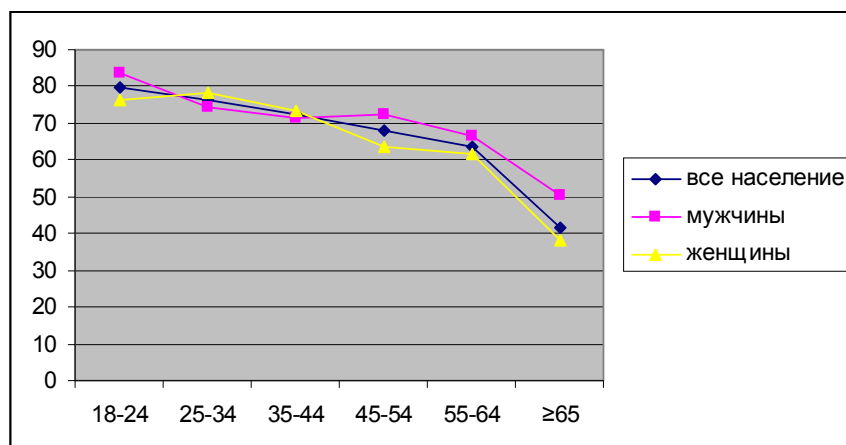


Рис. 7. Среднее значение степени ограничения повседневной деятельности населения эмоциональными проблемами в зависимости от возраста

Факторами, определяющими уровень жизненного тонуса населения, являются его образование, семейное положение, материальное положение.

Уровень социальной активности населения (прямой критерий: чем выше показатель, тем выше, по мнению человека, была его социальная активность за последние 4 недели).

Среднепопуляционное значение показателя социальной активности населения, т.е. объем социальных связей за последние 4 недели, составляет 76,57 от максимального уровня 100, когда социальные связи (общение с людьми) совершенно не ограничиваются физическим и эмоциональным состоянием людей.

Среднепопуляционное значение объема социальных связей мужского населения (79,65) выше, чем женского (73,98), хотя различия небольшие.

Среднепопуляционное значение объема социальных связей населения мало падает с возрастом, т.е. в целом возраст мало влияет на изменение объема социальных связей населения (рис. 6).

Факторами, определяющими объем социальных связей населения, являются его образование, семейное положение, материальное положение.

Роль эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности населения (обратный критерий: чем выше показатель, тем меньше, по мнению человека, эмоциональное состояние ограничивало его повседневную деятельность).

Среднепопуляционное значение роли эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности населения составляет 67 от максимального уровня 100, когда эмоциональные проблемы совсем не ограничивают его повседневную жизне-

деятельность. Среднепопуляционное значение роли эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности мужского населения (72) ниже, чем женского населения (64,4).

Среднепопуляционное значение роли эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности населения в целом повышается с возрастом.

Увеличение роли эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности населения начинается в возрастной группе от 35 до 44 лет и данный показатель достигает среднего значения в возрастной группе от 45 до 54 лет. Максимального значения данный показатель достигает в возрастной группе от 65 лет и старше.

Из рисунка 7 видно, что изменение среднего значения роли эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности с возрастом у мужчин и у женщин в целом имеет некоторые отличия.

У женщин увеличение роли эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности начинается в более раннем возрасте (в возрастной группе от 35 до 44 лет), чем у мужчин (в возрастной группе от 45 до 54 лет).

Факторами, определяющими роль эмоциональных проблем в ограничении повседневной деятельности населения, являются его образование, семейное положение, материальное положение.

Состояние психического здоровья населения (прямой критерий: чем выше показатель, тем больше времени, по мнению человека, он чувствовал себя спокойным и умиротворенным в течение последних 4 недель).

Среднепопуляционное значение показателя состояния психического здоровья населения со-

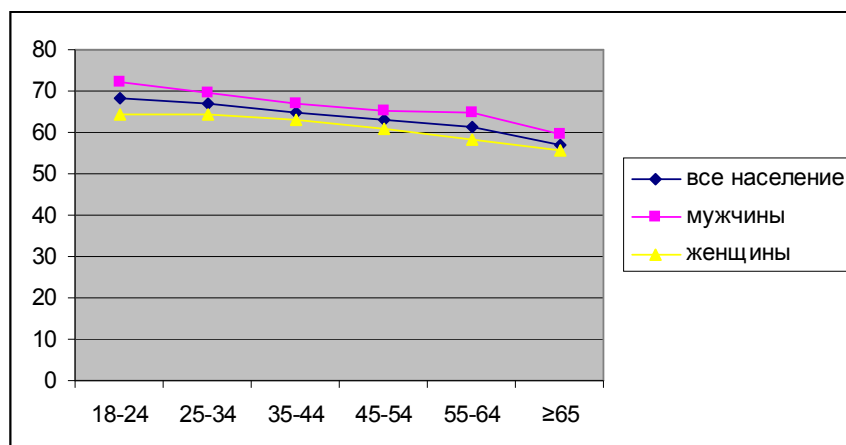


Рис. 8. Среднее значение состояния ментальной сферы населения в половеозрастных группах

ставляет 63,57 от максимального уровня 100, когда люди постоянно чувствуют себя спокойными и умиротворенными.

Среднепопуляционное значение показателя состояния психического здоровья для мужского населения (67,26) выше, чем для женского населения (61,1), хотя различия небольшие. Таким образом, в среднем показатель состояния психического здоровья женского и мужского населения примерно одинаковый, мало отличается от среднепопуляционного значения и мало уменьшается с возрастом.

В среднем для всех возрастных групп населения состояние ментальной сферы существенно ниже идеального (на 32–43%). Падение показателя состояния психического здоровья наблюдается у населения с 35 лет.

Характер изменения показателя состояния психического здоровья у женщин и у мужчин примерно одинаковый, есть лишь небольшие различия.

В возрастных группах от 18 до 44 лет у женщин состояние психического здоровья практически не изменяется, а в следующих возрастных группах происходит плавное снижение данного показателя. У мужчин же уменьшение показателя состояния психического здоровья происходит в возрастных группах от 18 до 54 лет, в возрастной группе 55–64 года уровень психического здоровья остается таким же, как и в предыдущей возрастной группе и равен среднему значению. Уровень психического здоровья падает в возрастной группе 65 лет и старше (рис. 8).

Факторами, определяющими состояние психического здоровья населения, являются образование, семейное положение, материальное положение.

Данные, полученные в популяционном исследовании Костромской области, согласуются с результатами других популяционных исследований качества жизни (в Санкт-Петербурге (1998 год) и в рамках проекта ИКАР (НИИ пульмонологии, 2002 год) [1; 3].

Полученные среднепопуляционные значения показателей качества жизни населения служат исходной точкой для оценки:

- изменений качества жизни в связи с процессами развития российского общества;
- отклонений от среднепопуляционного значения качества жизни, вызываемых болезнями, условиями работы и быта людей, социальными конфликтами и потрясениями;
- состояния качества жизни в России в сравнении с качеством жизни в других странах.

Библиографический список

1. Качество жизни у больных бронхиальной астмой и хронической обструктивной болезнью легких / Под ред. А.Г. Чучалина. – М.: «Атмосфера», 2004. – 256 с.
2. Новик А.А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова. – М.: ОЛМА МЕДИАГРУПП, 2007. – С. 14–124.
3. Сухонос Ю.А. Особенности популяционного исследования: Дис. ... канд. мед. наук / Военно-медицинская академия им. С.Н. Кирова. – СПб., 2003. – 85 с.
4. Ware J.E. SF-36 Health Survey. Manual and International Guide / J.E. Ware, K.K. Snow, M. Kosinski et al. // MA: New England Medical Center, The Health Institute, Boston, 1993.

ЭКОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕСПЕЦИФИЧЕСКОГО ИММУНИТЕТА ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА

Для получения количественных характеристик функционального состояния организма необходима комплексная оценка изменений иммунного статуса с использованием трех факторов: F_1 – иммуностропный экофактор, F_2 – фактор функционального потенциала лейкоцитов как кровяных клеток, ответственных за иммунитет человека, F_3 – фактор состояния анатомо-физиологического барьера (слизистых оболочек и кожи).

Дифференцированный подход с учетом определения показателей позволил установить специфику и направленность изменений в иммунном статусе организма в некоторых регионах Северо-запада (районы Карелии, в том числе, г. Петрозаводск; Мурманск и область).

Ключевые слова: неспецифический иммунитет, экологические факторы, резистентность организма ребёнка.

Свойство реактивности является для живого мира всеобщим и неотъемлемым и позволяет организму вырабатывать, закреплять те реакции на воздействия внешней среды, которые могли бы способствовать не только сохранению жизни конкретного организма, но и процветанию вида в целом. Факторы врожденного звена иммунной системы осуществляют неспецифическую по своему содержанию и направленности защиту организма. Неспецифичность их заключается в том, что они направлены против воздействия неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды организма и что реакции этих факторов носят неспецифический характер. Врожденный иммунитет поддерживает гомеостатическое равновесие организма.

Организм ребенка – одна из наиболее чувствительных систем, отражающих изменение качества окружающей среды. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что в экологически неблагоприятных регионах регистрируется повышенная заболеваемость, как взрослых, так и детей [7].

Целью работы: изучение неспецифического иммунитета у здоровых детей и с хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта, проживающих в разных экологических условиях Приполярья и Заполярья.

Задачи исследований:

1. Провести исследования иммунного статуса среди здоровых и страдающих хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) детей с помощью трех тестов: цитохимическое исследование крови, определение микрофлоры полости рта, изучение бактерицидной активности кожи.

2. Сопоставить полученные результаты по иммунному статусу анатомо-физиологического барьера с цитохимическими показателями крови.

3. Проанализировать изменения неспецифического иммунитета детского контингента в условиях экологических факторов Северо-западного региона и сравнить с литературными данными.

Материалы и методы исследования

Материал, лежащий в основе работы, собран в различные годы и в разных районах Северо-запада России.

Исследования проводились с 2000 по 2004 гг., среди детей с разным уровнем патологии (экспонированная группа) и практически здоровых (неэкспонированная группа) – г. Надвоицы (Респ. Карелия, Сегежский р-н); среди студентов Петрозаводского государственного университета; среди детей с патологией желудочно-кишечного тракта (Детская городская больница г. Петрозаводска).

Уровень защитных сил организма оценивали с помощью неинвазивных тестов - определения качества микрофлоры ротовой полости (методика Н.Н. Беляевой) и бактерицидной активности кожи (методика Н.Н. Клемпарской). Подробно анализировался анамнез болезни. Изучались лейкоформула, гликоген и щелочная фосфатаза лейкоцитов периферической крови.

Результаты исследований

Для большей информативности и объективности исследования защитных свойств детского организма г. Петрозаводска в настоящей работе применялся дополнительный метод – цитохимия лейкоцитов периферической крови.

Корреляционный анализ помог установить характер зависимостей между функциональным потенциалом лейкоцитов периферической крови и состоянием анатомо-физиологического барьера здоровых и больных детей. Так, положительная корреляция была обнаружена между бактерицидной активностью кожи и количеством стрептококков в составе микрофлоры полости рта больных и здоровых детей.

Кровь определяет компенсаторно-приспособительные процессы человека в условиях промышленных городов.

При появлении хронической патологии в организме наблюдалось отклонение параметров крови от нормы (погрешность составляла от 5 до 12%), что отражает факт болезни. Анализ результатов цитохимических исследований крови больных детей позволили установить признаки адаптивного напряжения функций клеток крови: наблюдалось увеличение количества лейкоцитов, имело место повышение гликогенового показателя в лимфоцитах, — что проходило на фоне сниженной функции анатомо-физиологического барьера. Следовательно, применение тестов по определению эумикробноза слизистой полости рта и бактерицидной активности кожи, отражает наличие дисбиотического процесса на момент патологического процесса, протекающего в организме (заболевания ЖКТ).

1. По результатам буккального теста, проведенного среди 114 детей разных возрастных категорий п. Надвоицы (Сегежский район РК) значения меньше в 5 и более раз, в 91% случаев отклонения от нормы в сторону снижения.

Согласно архивным данным (медицинская документация), в этой же популяции обнаружено, что бактерицидная система моноцитов активируются при бактериальных поражениях, стафилококковой инфекции кожи и слизистых оболочек, при действии токсических раздражителей. У 85% жителей п. Надвоицы, Сегежского района в периферической крови выявлен моноцитоз, что возможно связано с повышенным содержанием в окружающей среде загрязнителей алюминия-вого производства.

2. Анализ дисбиоза студентов ПетрГУ по буккальному тесту был подтвержден тестом на бактерицидную активность кожи (БАК). Выявилась следующая тенденция: дисбиоз не обнаружен у лиц из Мурманска и области (г. Апатиты, г. Полярный) и непромышленных центров Карелии (Пяткяранта, Пряжа, Вытегра). У петрозаводчан наблюдалась явная положительная корреляция в сторону снижения от нормы показателей двух тестов. Также среди студентов ПетрГУ было проведено одновременно два теста — буккальный тест и тест на бактерицидную активность кожи (БАК). Часть обследуемых лиц проживала на территории Карелии постоянно, некоторые приехали из Мурманска и области, из Центральной России. У подростков-мурманчан выявлена положительная корреляция данных показателей, причем, все они приближены к норме. Появление подобных корреляционных связей высокой степени ($r=0,90$, $p<0,02$) свидетельствует об активизации катаболических процессов.

3. Результаты по буккальному тесту и бактерицидной активности кожи детей с патологией

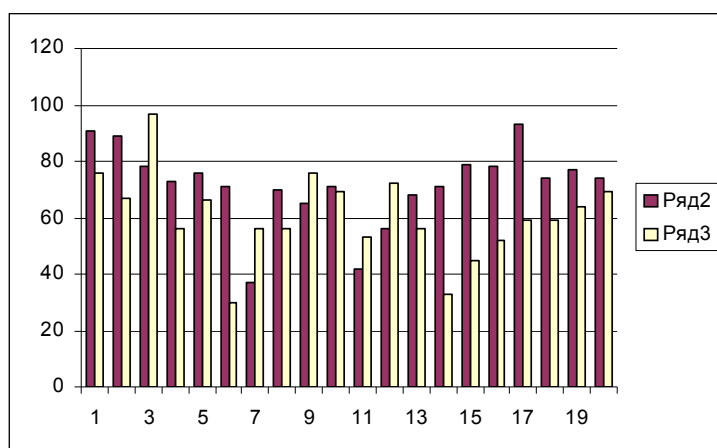


Рис. 1. Оценка дисбиоза детей с патологией ЖКТ (ряд 2 — бактерицидная активность кожи; ряд 3 — буккальный тест)

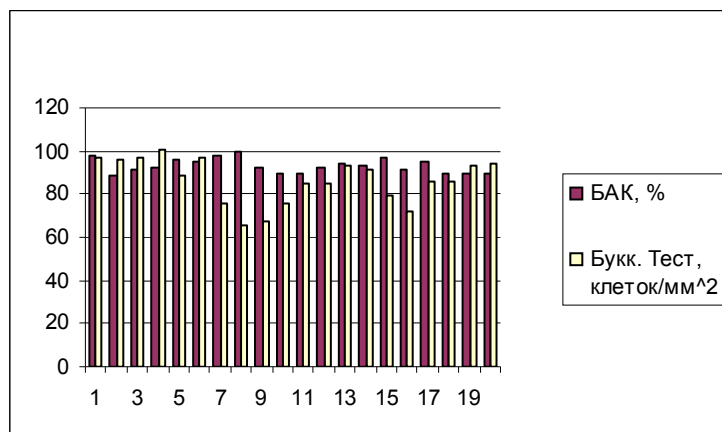


Рис. 2. Оценка дисбиоза здоровых детей (буккальный тест и БАК)

ЖКТ отражены на рисунке 1 (Ряд 2 – БАК; Ряд 3 – буккальный тест).

Сопоставление данных по цитологическому состоянию слизистой полости рта показало, что у детей с патологией ЖКТ отмечается существенно чаще отклонение выбранных критериев в 1,6–2,3 раза от нормы. Состояние микрофлоры полости рта у детей с деструктивной патологией ЖКТ отличалось более высоким содержанием стрептококков (их количество на цитологических препаратах достигало 133 кл/мм.кв); у детей с не осложненным хроническим гастродуоденитом этот показатель составил в среднем 73 кл/мм.кв; у детей контрольной группы – в среднем 91,6 кл/мм.кв. [6].

Показатели бактерицидности кожи в целом у детей, страдающих нарушением ЖКТ, также характеризуются негативными значениями. При этом существенно выражена тенденция к отклонению от нормы у лиц с язвенным и эрозивным поражением ЖКТ. У лиц с поверхностным гастритом индекс бактерицидности кожи в среднем составлял 70%, а с деструктивными изменениями ЖКТ (наличие язв и эрозий) был в пределах 30–35% при норме 100%. Значит защитные силы организма детей, страдающих хроническими заболеваниями ЖКТ, характеризуется низкими показателями (усредненные данные), относительно практически здоровых детей (рис. 2).

Главными параметрами, описывающими достоверную патологию по ЖКТ, были выделены во-первых – гликоген в лимфоцитах периферической крови и количество самих лимфоцитов; и во-вторых – количество нейтрофилов и лейкоцитов.

Корреляционный анализ помог установить характер зависимостей между функциональным

потенциалом лейкоцитов периферической крови и наличием дисбиоза у здоровых и больных детей г. Петрозаводска. Так, положительная корреляция была обнаружена между бактерицидной активностью кожи и количеством стрептококков в составе микрофлоры полости рта больных и здоровых детей. В ходе компонентного анализа была выявлена корреляционная взаимосвязь между показателями дисбиоза и параметрами периферической крови – лимфоцитами.

При появлении хронической патологии по ЖКТ в организме детей наблюдалось отклонение параметров крови от нормы (погрешность составляла от 5 до 12%), что отражает факт болезни. Анализ результатов цитохимических исследований крови больных детей позволил установить признаки адаптивного напряжения функций клеток крови. В ходе эксперимента наблюдалось увеличение количества лейкоцитов, имело место повышение гликогенового показателя в лимфоцитах, что проходило на фоне сниженной функции защитного барьера ребенка.

Во всех вариантах исследования защитных сил организма применение тестов по определению эумикробиоза слизистой полости рта и бактерицидной активности кожи, отражает наличие дисбиотического процесса на момент патологии, протекающей в организме (заболевания ЖКТ).

4. С помощью буккального теста нами было обследован 43 подростка г. Мурманска с различным «северным стажем». Наблюдается определенное изменение резистентности относительно состояния анатомо-физиологического барьера по сравнению с уровнем неспецифической резистентности подростков – карелов. Имеет место приближе-

ние к норме показателей буккального теста у северян. Вероятно, это – результат усиления процессов адаптационных механизмов. Наибольшая нагрузка на организм за счет влияния лимитирующих экофакторов – сниженная инсоляция, низкие среднегодовые температуры. Также надо отметить, что в Мурманске нет никаких промышленных предприятий, то есть антропогенный пресс, связанный с производством, сводится здесь к минимуму.

В условиях Заполярья организм человека постоянно взаимодействует с комплексом иммунотропных экофакторов и непривычной социально-производственной структурой северных территорий. Процесс адаптации протекает неоднородно и зависит от длительности проживания в данных условиях [3; 4].

У людей, проживающего в условиях севера, со временем возникает нейроэндокринное и метаболическое состояние, которое модифицирует функции системы неспецифической резистентности, усиливается расслоение популяции по функциональной активности нейтрофилов крови. Клетки нейтрофилов подвергали действию бактериального раздражителя – «пресса» (фракцией *E. Coli*). Бактерицидные резервы нейтрофилов у жителей северных регионов варьируют в более широком диапазоне, чем у людей, проживающих в условиях средних широт.

Показатели буккального теста у детей – мурманчан приближены к норме. Данный факт отражает преобладающее влияние лимитирующих климатических экофакторов в условиях Заполярья, развитые компенсаторные возможности детского организма и отсутствие действия крупных промышленных центров [6].

Поскольку по показателям дисбиоза наибольшие отклонения выявлены у детей г. Петрозаводск, мы посчитали необходимым провести дополнительные исследования защитных свойств детского организма этого региона с помощью цитохимического анализа лейкоцитов периферической крови. Комплексная оценка показателей осуществлялась с использованием фактора функционального потенциала лейкоцитов.

Вывод

1. Более информативны для изучения неспецифического иммунитета показатели бактерицидной активности кожи (БАК) и микрофлоры полости рта; цитохимические показатели – количество лимфоцитов и содержание в них гликогена.

2. У детей с хроническими заболеваниями ЖКТ изменения неспецифического иммунитета отражают следующие показатели – снижение бактерицидной активности кожи; снижение процентного содержания стрептококков в составе микрофлоры полости рта; уменьшение количества лимфоцитов и сегментоядерных нейтрофилов в мазке периферической крови.

3. Все исследуемые параметры не зависят от пола.

4. Установлена положительная корреляция между функциональным потенциалом лейкоцитов периферической крови и состоянием анатомо-физиологического барьера. Так же положительная корреляция была обнаружена между бактерицидной активностью кожи и количеством стрептококков в составе микрофлоры полости рта.

5. Полученные данные отражают взаимосвязь признаков защитных сил детского организма и факторов антропогенного пресса. Возможно, приближенные к норме данные детей г. Мурманска говорят о минимальном влиянии промышленных загрязнений, ввиду отсутствия таковых в самом городе, и отражают большее влияние лимитирующих экофакторов Заполярья – низкий уровень солнечной активности и температурного режима. У детей п. Надвоицы и г. Петрозаводска значение параметров исследуемых тестов с положительной корреляцией значительно ниже нормы, что отражает явный антропогенный пресс в данных районах Карелии.

6. Метод Клемпарской по определению бактерицидной активности кожи, предложенный ею в 1960 году, претерпел в наших исследованиях некоторые коррективы: 5 миллионов единиц культуры *E. Coli* в физиологическом растворе мы вынуждены были по модификации А.М. Образцовой разводить в два раза (то есть использовали 2,5 миллионов единиц культуры), так как выросшее большое число колоний *E. Coli* на бак. отпечатках в 105 случаях не поддавалось подсчету. Этот факт дает нам основание предполагать, что бактерицидная способность кожи у детей 40 лет назад была почти в два раза выше. В связи с антропогенной нагрузкой за последнее время функция анатомо-физиологического барьера подростков (и населения в целом) снижена. Выяснение данной проблемы требует в дальнейшем доработки и подтверждения факта при большем объеме выборки.

7. Более информативны для изучения неспецифического иммунитета показатели бактерицидной активности кожи (БАК) и микрофлоры поло-

сти рта; цитохимические показатели – количество лимфоцитов и содержание в них гликогена.

Библиографический список

1. *Козинец Г.И.* и др. Клетки периферической крови и экологические факторы окружающей среды // Клиническая и лабораторная диагностика. – 1993. – №1. – С. 14–20.

2. *Петрова И.В.* и др. Информативность и прогностическая значимость неинвазивных тестов в оценке иммунной системы при массовых обследованиях населения // Гигиена и санитария. – 1994. – №8. – С. 49–50.

3. *Совершаева С.Л.* и др. Проблема здоровья жителей Севера России // Экология человека. – 1997. – №4. – С. 17–19.

4. *Совершаева С.Л.* и др. Гепато-билиарная система человека в условиях техногенного загрязнения // Экология человека. – 1997. – №2. – С. 14–16.

5. *Троценко А.А.* Экология дисбиоза у детей // Материалы 54-й научной студенческой конференции. – Петрозаводск, 2002. – С. 248.

6. *Троценко А.А.* Экспресс-диагностика конституционального иммунитета детей, проживающих в зонах экологического риска // Материалы Всероссийской научной конференции «Экология и проблемы окружающей среды». – Красноярск, 2002. – С. 199.

7. *Яцык Г.В., Лизько Н.Н.* и др. Клинико-цитохимические параллели при дисбактериозе у недоношенных детей // Вопросы охраны материнства и детства. – 1986. – №6. – С. 18–21.

О ГРАММАТИЗАЦИИ ГЛАГОЛОВ В КОНСТРУКЦИЯХ С СЕМАНТИКОЙ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается степень грамматизации глаголов в конструкциях модальный глагол + Infinitiv I (II) и werden + Infinitiv I (II). Показано, что конструкция модальный глагол + Infinitiv I (II) относится к структурам средней и низкой степени грамматизации, в то время как werden + Infinitiv I (II) отличается высокой степенью грамматизации.

Ключевые слова: грамматизация, способ действия, диалог, монолог.

В немецком языке существует ряд аналитических образований с семантикой предположения: это сочетание глагола *werden* с формой *Infinitiv I (II)*; глаголы *müssen, mögen, können, dürfen* в сочетании с *Infinitiv I (II)*. В этих структурах глаголы в личной форме (*werden, müssen, mögen, können, dürfen*) грамматизованы, то есть выступают в роли служебного элемента. Нерешенным, однако, остается вопрос, относятся ли конструкции подобного рода к аналитическим, а также степень грамматизации вспомогательных глаголов. Так, например, по мнению В.М. Жирмунского, сочетания модальных глаголов с формой *Infinitiv I (II)*, служащие для выражения предположения, являются аналитическими [7, с. 37]. Аналогичную точку зрения мы находим и в более поздних работах исследователей [5]; на грамматизацию глаголов в конструкциях подобного рода указывает в зарубежном языкознании Х. Фатер [15]. Несколько иной точки зрения придерживается А.В. Баклушин, считая, что модальные глаголы, выступая в сочетании с формой *Infinitiv I (II)* полнозначного глагола для выражения предположения, не имеют грамматического статуса [3].

Мы полагаем, что решению этой проблемы поможет сравнительный анализ семантики глаголов как в структурах со значением предположения, так и в самостоятельном употреблении с последующим выявлением степени их грамматизации.

В качестве критериев, позволяющих судить о степени грамматизации глаголов, мы выделяем следующие: обобщенное значение вспомогательного слова [4]; изменение семантики слова; отсутствие ряда парадигматических форм (время, наклонение).

В первую очередь, мы хотели бы обратить внимание на то, что посредством сочетания глагола *werden* с формой *Infinitiv I* полнозначного глагола предположение выражается преимущественно относительно какого-либо положения дел или состояния объекта:

“Es ist derselbe... derselbe Geruch...”

“Du lieber Himmel, es wird Äther sein”, sagte Ravic [...] [11].

В приведенном фрагменте для выражения предположения в настоящем времени используется глагол *werden* в сочетании со статальным глаголом *sein*, то есть глаголом, обладающим значением статичного признака, лишённого развития (о статальных способах действия см. [8, с. 82]). В сочетании с формой *Infinitiv (II)* глаголов статального способа действия выражается предположение относительно положения дел в прошлом:

“[...] Es waren Chauffeure da und ein paar Mädchen. Der Kellner hatte eine Frau auf seinem Arm tätowiert.”

„Ah, ich weiß. Es wird Calvados gewesen sein. [...]“ [11].

Намного реже глагол *werden* участвует в выражении предположения, сочетаясь с формой *Infinitiv II* глаголов, обозначающих действие/ процесс:

“Haben Sie gesehen, was aus dem Mädchen geworden ist, mit dem ich zusammen war?” fragte Kern.

“Das Mädchen?” Der Blonde dachte nach. “Es wird ihr nichts passiert sein. Was soll ihr schon geschehen? Mädchen läßt man doch in Ruhe bei einer Prügelei” [13].

Можно также отметить, что *werden* в сочетании с формой *Infinitiv I (II)* глаголов статального способа действия обладает еще одной особенностью, касающейся его употребления в диалоги-

ческой форме речи: помимо предположения говорящий пытается успокоить собеседника, выразить своего рода надежду на благополучный исход ситуации, «сгладить» ее:

“Lass uns sehen, ob wir noch was kriegen können”, sagte Bucher zu Rosen und Sulzbacher, als der Eimer leer war.

“Jetzt wird es nicht mehr gefährlich sein” [12].

По нашим наблюдениям, предположение не передается посредством сочетания werden с формой Infinitiv I предельных и неопредельных глаголов, передающих процесс/действие. Как правило, в этих случаях выражается значение будущего времени:

“Es kommen fast nur Ausländer dahin. Man wird uns für Leute halten, die morgen reisen werden [...]” [14].

“[...] Er weiß nicht, dass du hier unter einem anderen Namen lebst.”

“Es wird ihm einfallen. Und er wird wiederkommen.” [14].

Сам по себе глагол werden обладает широкой семантикой, что и является причиной его грамматизации (см. о широкой семантике глаголов работу В.М. Жирмунского [7]). Это мы можем увидеть по данным словаря Deutsch Universalwörterbuch. Глагол werden означает: 1. прийти в определенное состояние: arm, reich, krank, böse werden 2. а) в сочетании с существительным в форме Nom. стать кем-либо: er will Arzt werden б) превратиться во что-либо: aus Liebe wurde Hass; aus diesem Plan wird nichts; was soll bloß aus dir werden! в) приближаться к определенному времени: in wenigen Minuten wird es 10 Uhr; es wird [höchste] Zeit zur Abreise 3. возникать: es werde Licht!; große Dinge sind im Werden; становиться: das Haus wird allmählich; sind die Fotos geworden? 4. принадлежать: jedem Bürger soll sein Recht werden [9, с. 1919].

В целом значения глагола werden можно обобщить и обозначить как «изменение состояния». Возможно, что своеобразие его семантики повлияло и на специфику значения предположения: как правило, оно выражается относительно состояния и положения дел, а не действий.

Глагол werden в сочетании с формой Infinitiv II обладает высокой степенью грамматизации; то же самое мы наблюдаем и в случае его употребления в сочетании с формой Infinitiv I глаголов стального способа действия. В связанном значении глагол werden не употребляется в форме Präteritum – для выражения предположения от-

носительно положения дел в прошлом употребляется форма Infinitiv II полнозначного глагола. На грамматизацию глагола указывает и тот факт, что в сочетании с формой Infinitiv I (II) он употребляется без частицы zu – это свидетельствует о его тесной связи с формой Infinitiv. В самостоятельном употреблении в сочетании с существительным либо прилагательным этот глагол не выражает никакого предположения.

Рассмотрим теперь модальные глаголы в конструкциях со значением предположения: степень и характер их грамматизации, контекст употребления и субкатегориальные значения.

В отличие от глагола werden модальные глаголы передают различную степень уверенности говорящего. Так, глаголы können и müssen передают высокую степень уверенности, в то время как глаголы dürfen и mögen служат для выражения неуверенного предположения. Глагол müssen участвует в выражении семантики предположения в сочетании как с глаголами стального способа действия, так и с глаголами, обозначающими действие/процесс:

“Hat dich jemand gesehen?” fragte sie. “Ja. Eine ältere Frau.” “Ohne Hut?” “Ja, ohne Hut.”

“Es muss das Mädchen gewesen sein. Sie hat ihr Zimmer unter dem Dach. Ich habe ihr gesagt, sie könne bis Montag nach mittag frei haben; da muss sie herum getrödelt haben” [14].

Können чаще выступает в сочетании с глаголом sein для выражения предположения:

Es kann sein, dass er sich noch auf der Straße herum treibt [14].

При употреблении с предельными и неопредельными глаголами, обозначающими процесс, семантика предположения выступает менее отчетливо, чем с глаголами стального способа действия. Сравним:

“Aber äußerste Unsicherheit kann, wenn sie nicht zum Tode führt, zu einer Sicherheit führen, die nicht zu erschüttern ist”, sagte ich lachend [14] – речь идет как об оценке степени вероятности, так и о реальной возможности, исходящей из специфики обстоятельств.

Es kann sein, dass Georg in seiner Weise sogar noch Rücksicht deinetwegen genommen hat [14] – речь идет об оценке степени вероятности.

Глагол dürfen также используется для выражения предположения, но уже с оттенком неуверенности:

Das dürfte einstweilen wohl nur Ihre Vermutung sein, Herr Kroll, und weiter nichts [11].

Глагол *dürfen* для выражения предположения употребляется чаще с глаголами стательного способа действия и намного реже – с глаголами, обозначающими действие/ процесс. По наблюдениям Л.Н. Ваулиной, этот глагол не сочетается с предельными глаголами [5].

Глагол *mögen*, так же как и глагол *können*, чаще употребляется со стательными глаголами:

“Es mag sein, dass ich beim nächsten Mal nicht wieder aufstehen werde, was immer Sie auch tun.” [14].

Анализ практического материала показал, что модальные глаголы в сочетании с формой *Infinitiv I (II)* чаще выражают предположение относительно состояния объекта, чем относительно его действий. По сравнению с глаголом *werden* они обладают меньшей степенью грамматизации, прежде всего, потому, что субкатегориальные значения предположения (уверенное/неуверенное предположение) зависят от семантики глагола.

Помимо этого, модальные глаголы, выступая в связанном значении для выражения предположения, могут употребляться в форме *Präteritum*, что, например, вовсе не характерно для глагола *werden*:

Die Schilder für “Kraft durch Freude” und die Reklamen für deutsche Kurorte drohten mit ihren blauen Himmeln und fröhlichen Menschen auf mich herab. Ein paar Züge mussten angekommen sein; ein Schwärm von Reisenden kam die Treppen herauf [14].

В сочетании с формой *Infinitiv II* модальные глаголы более грамматизованы, чем в сочетании с формой *Infinitiv I*, где собственное лексическое значение может «накладываться» на оценку степени вероятности, сравним:

Sie kam mit einem Brief zurück, der angekommen war, während wir in Ronco waren. Er musste in ihrem Zimmer gelegen haben [14].

“Es muss die französische Großmutter sein”, erklärte Helen. “Wir haben eine [...]” [14].

“Was sagt er?”

“Nichts.”

“Er muss doch etwas sagen.” [14].

По замечанию В.Г. Адмони, модальное значение глаголов в сочетании с формой *Infinitiv II* «выступает более ярко и более систематически, чем в сочетании с инфинитивом I» [2, с. 145].

Существует также ряд особенностей контекста, влияющих на выбор конструкции. Так, конструкция *werden + Infinitiv I (II)* с семантикой предположения ввиду отсутствия претеритальной формы употребляется, как правило, в презент-

ном окружении. Часто эта структура встречается в диалоге, характерной временной формой которого является настоящее время. Конструкция модальный глагол в *Präsens + Infinitiv I (II)* может употребляться как в диалогической, так и в монологической формах речи в презентном либо в претеритальном окружении.

Выбор говорящим той или иной структуры не случаен. По справедливому замечанию профессора В.Г. Гака, десемантизация слова в синтаксических структурах возникает прежде всего там, где связь между компонентами словосочетания устанавливается до или вне данного акта речи [6].

Таким образом, анализ практического материала позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Глагол *werden* в конструкциях со значением предположения обладает более высокой степенью грамматизации, чем модальные глаголы. Прежде всего, это касается его употребления с формой *Infinitiv I (II)* глаголов стательного способа действия. В сочетании с формой *Infinitiv I* глаголов, обозначающих действие/ процесс этот глагол участвует в передаче значения будущего времени. Помимо этого, в диалогической форме речи конструкция *werden + Infinitiv I (II)* глаголов стательного способа действия приобретает дополнительный оттенок: говорящий пытается «сгладить» ситуацию, успокоить собеседника, выразить надежду на благополучный исход дела.

2. Модальные глаголы, в отличие от глагола *werden*, передают различные оттенки уверенности; в этом значении они употребляются как с глаголами стательного способа действия, так и с предельными/непредельными глаголами, обозначающими процесс/действие. В своем связанном значении они могут выступать и в форме *Präteritum*. В конструкциях с семантикой предположения лексическое значение модальных глаголов «накладывается» на их грамматическое значение. Модальные глаголы в сочетании с формой *Infinitiv I* глаголов, обозначающих действие/ процесс менее грамматизованы, чем в сочетании с формой *Infinitiv II*, поскольку в первом случае семантика предположения может быть выявлена только из контекста.

3. Конструкция *werden + Infinitiv I (II)* характерна для употребления в повествовании, ведущемся в форме *Präsens*, в то время как структура модальный глагол в *Präteritum + Infinitiv I (II)* с семантикой предположения употребляема как в претеритальном, так и в презентном окружении.

4. Конструкции с высокой степенью грамматизации – это те структуры, в которых вспомогательный глагол полностью утрачивает свое лексическое значение. Для конструкций со средней степенью грамматизации характерно пересечение семантики глагола с оттенками выражаемого им вторичного значения (например, вежливая форма с глаголом «dürfen» и неуверенное предположение). Низкая степень грамматизации типична для конструкций, значение которых (первичное, лексическое или вторичное, грамматическое) может быть выведено только из экзоконтекста (экзоконтекст – все, что находится за рамками предложения) (термин Б.А. Абрамова, [1]); структуры подобного рода отличаются отсутствием тесной спаянности их элементов, а общее их значение практически равно сумме значений составляющих компонентов.

5. К аналитическим конструкциям с полным правом можно отнести такие как werden + Infinitiv I (II), модальный глагол + Infinitiv II, модальный глагол + Infinitiv I глаголов статального способа действия, поскольку эти структуры характеризуются высокой степенью десемантизации. Конструкции модальный глагол + Infinitiv I глаголов, обозначающих процесс/действие мы считаем целесообразным обозначить как сочетания аналитического типа, поскольку грамматически они менее связаны, немалую роль играет семантика соответствующего модального глагола, который выступает не как служебный, а как полуслужебный компонент, а их значение можно определить только по экзоконтексту.

Библиографический список

1. Абрамов Б.А. Синтаксические потенции глагола // НДВШ. Филологические науки. – 1966. – №3. – С. 34–44.
2. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. – Система отношений и система построения. – Л.: Наука, 1973. – 366 с.
3. Баклушин А.В. Аналитичность и флективность в системе и тексте (на материале современного немецкого языка). – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1989. – 184 с.
4. Бородина М.А. Синтез и анализ в современной исторической грамматике французского языка // Аналитические конструкции в языках различных типов. – М.; Л.: Наука, 1965. – С. 152–166.
5. Ваулина Л.Н. Синтаксические конструкции, выражающие предположение (на материале современного немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. фил. наук / МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1989. – 16 с.
6. Гак В.Г. Десемантизация языкового знака в аналитических структурах синтаксиса // Аналитические конструкции в языках различных типов. – М.; Л.: Наука, 1965. – С. 129–142.
7. Жирмунский В.М. Об аналитических конструкциях // Аналитические конструкции в языках различных типов. – Л.: Наука, 1965. – С. 5–57.
8. Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 348 с.
9. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2006. – 2016 S.
10. Moskalskaja O.I. Deutsche Sprachgeschichte. Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
11. *Remarque E.M.* Arc de Triomphe. – СПб.: КОРОНА принт; КАРО, 2005. – 480 с.
12. *Remarque E.M.* Der Funke Leben. – Köln: Kiwi Paperback Verlag, 1998. – 401 s.
13. *Remarque E.M.* Liebe Deinen Nächsten. – СПб.: КОРОНА принт; КАРО, 2007. – 560 с.
14. *Remarque E.M.* Die Nacht von Lissabon. – М.: Менеджер, 2006. – 336 с.
15. *Vater H.* Modalverben und Sprechakte // Bech-Festschrift. (Kopenhagener Beiträge zur Germanistischen Linguistik, Sonderband 1). – Kopenhagen, 1980. – S. 291–308.

ВЫРАЖЕНИЕ СРЕДСТВ РЕДУPLICATION В РОМАНЕ Я.К. ЗАНКИЕВА «ИРТЕШ ТАННАРЫ»

РедуPLICATION являются важнейшим средством выражения художественного национального богатства различных народов, народностей, этнических групп. Во многих языках мира редуPLICATION выражают значение множественности, интенсивности, признака или процесса. Кроме основных функций усиления и подчеркивания они выполняют функции связи предложений в тексте и обладают характерологической функцией.

В татарском языкознании впервые нами рассматриваются функциональные значения повторов в творчестве конкретного писателя. Тем самым определяется богатство языка, способы выражения национального колорита языка художественного произведения Я.К. Занкиева.

Роман Я.К. Занкиева «Иртеш таннары» – по справедливой оценке Р.А. Вафеева, Г. Абдразаковой – привлекает к себе живой интерес читателя богатством выражения художественного национального колорита татарским литературным языком. Одним из важнейших средств его выражения является редуPLICATION. Именно в татарском литературном языке сконцентрирован весь пласт художественных средств, которые выражают и отражают национальный колорит, национальное художественное сознание всего татарского народа – будь он поволжским, будь он сибирским и т.д. Одним таких средств умело использовал в своем творчестве талантливый сибирский писатель Я.К. Занкиев.

В анализированных произведениях писателя («Иртеш таннары», «Кайчыколак» и др.) активно функционируют все классы, типы, формы редуPLICATION. Однако из всех классов редуPLICATION наиболее частотными в употреблении оказались парные слова, образованные в форме сложения двух автономных основ. Их компоненты соотносительно со словосочетаниями сочинительного типа, но между компонентами отсутствует перечислительные значения, иначе говоря, перечислительная интонация. Парные слова здесь образованы из двух самостоятельных основ или из самостоятельной или несамостоятельной основы, находящихся в антонимических или в синонимических отношениях, или в отношениях более осложненных. Так, повторы здесь по своему фактору образования или организации делятся на несколько типов:

1. Парно-повторные слова (парлы – кабатлану сузлэр). В данном случае наблюдается лексическое состояние редуPLICATION. Иначе говоря, в сложных словах компоненты находятся в тесной

взаимосвязи по содержанию. Их невозможно различить синтаксическим путем.

Паман тотлыга, бичара, табындагы ипи телеменэ урелгэндэ дэ ун янагы тартышып – тартышып китэ...

Чиратлашып тонлэ – тонлэ каравылларга бардык.

Моны ишеткэч яланаяклы авыл малайлары берсен – берсе этэ – тортэ шул якка чаптылар.

Этот тип редуPLICATION в анализированных произведениях встречается в 300 случаях.

2. Фонетическое состояние редуPLICATION.

Белмим, – диде, конфетын лач – лоц авызында эукэлэп Шамиль.

Отряд юлын шушы тон тосле кара елга кисмэсэ полк, дошманны тар-тар итеп Тоболга бару юлында мопим стратегик пункт булган Такыржан авылында булыр иде.

Андый чакта анны: «Кош-ш, чош-ш», – дип сабырландырырга кирэк.

Этот тип редуPLICATION организован и функционирует с целью аллитерации и выражения ассонанса, диссонанса. В произведениях писателя они встречаются весьма редко и частотность их низка: всего 25 случаев.

3. Связанные повторы.

Примером таких повторов могут служить повторы, образованные морфологическим путем. Во многих случаях между ними бывает подчинительная связь, и рассматриваются они как сложные образования, организованные посредством редуPLICATION лексической единицы.

Киек кошларны кургэч алар кинэт жанландылар, бер-берсенэ курсэтеп...

...най-найлан кирэк кадэр агачларны аланга ташып та куйдылар.

Кырып-себереп дэулэткэ озатты.

В произведениях автора этот тип редупликации оказался очень продуктивным, поэтому частотный. При анализе примеров было выявлено, что их назначение заключалось в выражении грамматических категорий множественности и т.д. А в семантическом аспекте они выполняют функцию передачи экспрессивности, эмоциональности и т.д. проанализировано более 200 примеров данного типа.

4. Повторения (тик кабатланулар), т.е. повторы, проявляющиеся на уровне синтаксически связанным способом, компоненты которых синтаксически свободны, независимы. Например:

Карчык ашаса да ашый, ашамаса да ашый.
...ат-сыер тирелэре тояп кайта да Тобол купецларына сатып кайта.

Хэйрэн тамаша, халык жыелган, теге чаттан да, бу чаттан да Ир-ат, хатын-кыз, бала-чага чабыша.

Данный тип редупликаций в произведениях писателя оказался менее продуктивным и частотным, чем связанные повторы.

Однако этот тип характеризуется разнообразием форм выражения. Здесь повторы различаются контактными и дистантными, идентичными и осложненными формами, распространенными и нераспространенными, с частицами, вспомогательными словами и без них и т.д.

А) Контактная форма расположения компонентов повторов, например:

Анда тиене дэ, песнэге дэ, голе дэ булсын.
Илдэн тон-тоз, сылу булып киткэн егетлэр фронттан тартылып – сулып, йэ аксак, йэ чулак кайткаладылар.

Б) Дистантная форма порядка компонентов повторов, например:

Бик тэ иркэлэnergэ ярата торган, бик тэ акыллы малай.

...иске-москы киёмнэрен мичтэ яндырып ор-яна киёмнэр китерттелэр.

В) Идентичные формы повторов, например: Поручик колеп куйды, Минлекалыш: – Синен этиен безне ташлап качты, бугеннэн бу абзан синен этиен, – диде.

Иген сукканда бодай тутырылган ике капчыкны ике култыгына... кыстырып китуен.

Г) Осложненные формы повторов, например: Бер тынлый хатын – колагына керэ, ике тын-лый – суз кунеленэ утэ, оченче тынлаганда кашлар уйнап ала, куз узеннэн узе нидер вэгъдэ итэ.

Дошманнын – колчагы булсын, башкасы бул-

сын – жинелэчэгэнэ...ышана, ышанычын башкаларга да йоктыра ала.

Д) Распространенные формы повторов, например:

Шул дэвердэ егет тэнгэ тулы, кин жилкэле, таза белэкле, типсэ тимер озэрдэй егеткэ эверелде.

...биклэнмэгэн ишек чак кына ачылды, ишек яктысында Йомабикэ байбичэ куренде.

Е) не распространенные формы повторов, например:

Байнын йомшак жэеп катыга утыртканын Мохэммет сонрак, сонга калыбрак анлады.

...Белкиннын ачы тавышы кисеп утте: Курегез иптэшлэр! Иптэшлэр!...

Анализ различных форм редупликаций из произведений Я.К. Занкиева дает основание говорить о возможности раскрытия и множество других форм повторов, которые не отмечены исследователями. Так, например, нами выявлена форма повтора, как в виде противопоставления (оппозиции) реальная и потенциальная, т.е. конкретно выраженная и скрытая. Например:

Тэрээдэн сон ишек ачылды, ишектэн сон юрган, аннан кочак...

Если во всех предшествующих случаях мы наблюдали только реальные или конкретные формы повторов, то в приведенном случае имеются и реальные и потенциальные. Так, реальные формы повторов: тэрээдэн сон, ишектэн сон, а потенциальные формы – (ишек ачылды), юрган.... кочак...; (тэрээдэн сон, ишектэн сон), аннан... Мы назвали словесно не выраженные ачылды, сон потенциальными, потому, что они в словосочетаниях юрган ачылды, кочак ачылды, аннан сон конкретно не выражены. Их функции раскрываются через контекст и поэтому тип такой формы повтора можно было бы назвать и контекстуальным.

Другая форма редупликации, как нам кажется, незамеченная исследователями, – аффиксальная форма повторов. Если во всех выше проанализированных примерах мы наблюдали только неаффиксальные формы повторов, то тип нижеприведенного примера формы повтора мы назвали аффиксальными повторами:

Атларга печэн салды, солы бирде, хайваннарнын астын чистартты, су ташыды, утын ярды, мунча якты.

Тамакка таза иде, хужаларда ашауны кысмады, малай елдан – ел егэрлэнде, усте, ныгыды, егет булып житте.

Приведенные разновидности форм повторов должны рассматриваться в тесной связи между собой. К тому же в образовании повторов есть один принцип – слово, повторенное в предложении.

Таким образом, возникновение и функционирование разнообразных типов редупликаций является результатом закономерного процесса функционирования современного татарского литературного языка.

В речи передается определенная информация, содержание которой предопределяет тема – рематической части предложения. Использование повтора способствует выделению, актуализации коммуникативно-значимых элементов высказывания. Посредством редупликации могут быть выражены самые разнообразные эмоции человека: волнение, удивление, растерянность, досада, восхищение, гнев и др. Эти значения выражаются параллельной или цепной формой связи предложений в тексте, например:

Бер атлады хатынына таба Мохэммет, /тукталды. Тукталды да/ тыелды.

Шалашовны /яр буенда аттылар. Анны ат-канда, /Уразаев ни уле, ни тере тугел иде.

Оендэ сине /йомшак тэнле хатынын пэм улын котэ. Шулар хақына /сине котылдырам мин.

Как видим из примеров, рема предшествующего предложения становится темой последующего, и тем самым актуализируется, выделяется повтором важная информация в последующем высказывании.

В произведениях Я.К. Занкиева встречается параллельная связь повторов в предложениях текста, например:

Карчык авыз читен борештереп/ бер читкэ тайпылды... Карчыкнын авызы/ ачылмады.

Баядан бирле ачудан буылып торган эшчелэр торкеме/ дэррэу кузгалды...

Эшчелэр Белкины уртага алып/ анны куздэн югалттылар.

В этих примерах повторы функционируют в тематической части и в высказываниях текста: карчык-карчыкнын; эшчелэр-эшчелэр. Они могут функционировать и в рематической части, например:

...Минем яшисем дэ килэ. /Сине дэ яшэтэ-сем килэ...

В данном случае рематические повторы функционируют в нерасчлененных предложениях, т.е. в предложениях с нулевой темой.

Таким образом, повторы в отдельных случаях используются и для связывающей цели, где они

употребляются в первом (предшествующем) предложении. И повтор в последующем способствует введению новой информации, которая уточняет, поясняет предыдущее предложение, или же повтор реализуется в одном случае в тематической части предложения, в другом – в рематической части, усиливая, подчеркивая тем самым нужную информацию.

Изучая проблему повторов, мы обратили внимание на классификацию редупликации, основанную на других принципах, т.е. на основании их значения, на способах образования конструкции (моделей) и повторов. Так выделяют частичные, полные, просто повторы (т.е. неосложненные) и парные слова. Такие типы находят свое выражение и в произведениях Я.К. Занкиева. например:

...Уразаев кебек белемле булганнары гына тугел аз-маз уку кургэн...

Фэхрижамал тутине акыртып-бакыртып Иртеш буена сойрэп китерделэр дэ экегэ тортеп тошерделэр.

В данном случае при повторении второго компонента присоединяется одна фонема или в других случаях может вообще выпасть.

1. Полные повторы (Тулы кабатланулар).

Донья хэллэрен сойлэшеп, ерак-еракларда гизэ-гизэ утырганнан сон Эссэт экэ белэн алар кинэшеп алдылар.

Ата белэн ул бер-берсенэ ятсынып карап тордылар.

В данном случае мы обращаем внимание на соединение слов и на взаимосвязь между ними, когда усиливается оттенок лексического значения.

2. Повторы (тик кабатлану).

Шамиль энисен гел-гел исенэ тошерэ...

Йорэклер дон-дон тибэ, авыз эче кипте, теллэр анкауга ябышты...

В данных примерах первый и второй компоненты остаются без изменения.

3. Парные слова (парлы сузлэр).

...эчке кулмэк-ыштан узлэренеке калга иде...

Кем ничек юнэттеп, актыккы мал-туарны сатып, кием – салымны алмаштырып...

Конструктивная особенность парных слов в примерах заключается в соединении двух разных слов, и носит порядковый счет. Я.К. Занкиев в своих произведениях эти повторы употребляет чаще для усиления значения действия, а в некоторых случаях даже в сатирических целях. Повторы писателем в одном случае используется полнос-

тью, а в другом частично, или слово полностью приводится, или же один слог.

Следует отметить, что из всех форм редупликации наиболее активным в употреблении оказались парные слова, образованные в форме сложения двух автономных основ. Их компоненты соотносительны со словосочетаниями сочинительного типа, но между компонентами отсутствует перечислительная интонация. Парные слова могут быть образованы во-первых, из двух самостоятельных основ, во-вторых, из самостоятельной и несамостоятельной основ, находящихся в антонимических или в синонимических отношениях, или в отношениях более сложных.

Так в романе парные слова из двух самостоятельных основ делятся на три типа: а) антонимичные; б) синонимичные; в) выражающие отношение определенного класса роду, общего частному и т.д.

1) Антонимичные, например:

Мохэмэтнен *эти-эние* бер кондэ тифтан ва-фат булдылар.

...сугышта *утны-суны* кичеп...кайткан Иосиф Белкин.

...*тора-бара* мона да кункете...

...унга-сулга атыгыч чапкан чапкыннар...

2) Синонимичные парные слова, например: Мохэмэт кебек *таза-сэламэт*...

...Иосиф Яковлевич буген сузсез пэм *борчу-лы-уйчан* иде

...ул...*ашка-суга* йори дэ башлады.

...ана *богелэ-сыгыла* сэлам бирделэр.

Иртеш-Тура тирэлэрэнэ сайрар кош кайкандэ...

3) Парные слова, выражающие отношение класса роду, общего к частному и т.д., например: ...яраланган, тырналанган *тэне-бите* ут булып янып торса да...

...байана *йорт-эсирне* калдырып китеп барды...

...*кул-авылларны* читлэтеп узып йорде...

Таким образом, богатый языковой материал из произведений сибирско-татарского писателя Я.К. Занкиева дал основание для классификации редупликации по различным дифференциальным (различительным) признакам: формы расположения компонентов повторов – препозитивная, контактная, дистантная; распространенность повтора – нераспространенность, стилистическая смысловая характеристика. На основе структурной организации они могут быть классифи-

цированы на следующие типы: полные не осложненные повторы, частично неосложненные повторы, осложненные повторы с употреблением грамматических формантов.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Ахметьянов Р.Г. Об отражении регулярно и исторического словообразования в татарско-русском словаре // Вопросы лексикологии и лексикографии татарского языка. – Казань, 1976. – С. 101–107.
3. Богородицкий В.А. Введение в татарское языкознание в связи с другими тюркскими языками. – Казань: Татгосиздат, 1953. – 220 с.
4. Вафеев Р.А., Абдразакова Г. Выражение форм и функций редупликации в романе Я.З. Занкиева «Иртеш таннары». Жизнь и творчество педагога и писателя Я.З. Занкиева. – Тобольск, 1998.
5. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959.
6. Галлямов Ф.Г. Опыт исследования повторов по языковым уровням // Вопросы структуры татарского языка. – Казань, 1986. – 175 с.
7. Ганиев Ф.А. Образование сложных слов в татарском языке. – М., 1982. – 150 с.
8. Ганиев Ф.А. Пути развития лексической системы современного татарского языка // Татар теле пэм эдэбияты. – Казань, 1976. – С. 76–85.
9. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка: В 4 т. – М., 1980.
10. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. – 276 с.
11. Дмитриев Н.К. Строй тюркских языков. – М.: Изд-во восточной литературы, 1962. – 607 с.
12. Егоров В.Г. Словосложение в тюркских языках // Структура и история тюркских языков. – М., 1971. – С. 95–107.
13. Закиев М.З. классификация частей речи и аффиксов в тюркских языках // Сов. тюркология. – 1973. – №6. – С. 3–8.
14. Мурзаева Ю.Е. Стилистическая категория повтора и ее национальная специфика: Дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1983. – 206 с.
15. Халиков А.Х. Татарский народ и его предки. – Казань, 1989. – С. 220.

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЕДИНИЦ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ПРОСТРАНСТВО» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Полевым подход к описанию явлений языка получил в современной лингвистике широкое распространение. В современной лингвистике интенсивно исследуются как отдельные языковые поля, так и полевой характер языка в целом. Проводимые исследования показывают плодотворность полевой модели языковой системы, которая представляет систему языка как непрерывную совокупность полей, переходящих друг в друга своими периферийными зонами и имеющих многоуровневый характер.

Концепт «пространство» образует одно из наиболее ярких и многомерных понятийных полей. Фразеосемантическое поле «пространство» представляет инвентарь элементов, связанных между собой системными отношениями. Оно включает целый ряд тесно взаимосвязанных микрополей, создающих вертикальную и горизонтальную организацию поля: вертикальная организация определяет структуру микрополей, горизонтальная – их взаимоотношения [2]. В центре поля находится архисема «находиться (быть) где-либо». Основными составляющими реального пространства являются место и положение, тесным образом связанные между собой. В обиходной картине мира пространство отображается на основе места и положения одного объекта относительно другого [1]. Место представляет собой единство пространственной границы и некоторого объёма или протяжённости, определяемых этой границей.

Особенности семантической структуры единиц фразеосемантического поля «пространство» могут быть выявлены только при изучении их значения в соотношении с формой выражения. Рассматривая значение единиц языка в соотношении с формой выражения, учёные разграничивают эксплицитные и имплицитные компоненты значения. Эксплицитная структура представлена семантическими элементами, эксплицируемыми отдельными словами и словосочетаниями, а также понятийными отношениями между ними. Элементы имплицитной семантической структуры формально не выражены; она определяется в целом признаками обозначаемого сло-

вом понятия и местом, занимаемым данным понятием в понятийном мире языка [5]. Например, во фразеологизме *на лоне природы* эксплицитная структура характеризуется предложно-падежной формой, а имплицитная – представлением о нахождении на открытом воздухе, на природе.

Дифференциация эксплицитной и имплицитной структуры значения может быть принята лишь условно: значения единиц различных уровней обычно содержат как эксплицитные, так и имплицитные элементы, по-разному участвующие в образовании конкретных семантических структур.

В семантической структуре ФЕ могут быть выделены следующие основные аспекты:

- 1) предметно-логический (денотативно-сигнификативный);
- 2) коннотативный (прагматический, или экспрессивно-стилистический);
- 3) семантико-грамматический, определяемый категориально-грамматическим значением единицы и грамматическими значениями её формы;
- 4) структурный аспект, определяемый отношением денотативно-сигнификативного содержания знака к другим знакам в парадигматике и синтагматике [5].

Каждому аспекту семантической структуры знака соответствует определённый тип семантических элементов (предметно-понятийное содержание; коннотация; категориально-грамматическое значение и частные грамматические значения; структурные значимости: парадигматические (дифференциальные значимости) и синтагматические (валентности).

Все аспекты значения языковых знаков неразрывно связаны. В семантической структуре конкретных единиц каждый из этих аспектов может быть определён только через соотношение с другими аспектами значения данной единицы.

С понятием эксплицитной и имплицитной структуры ФЕ связаны два аспекта их значений: денотативный и сигнификативный. Для уяснения особенностей смыслового содержания ФЕ в речи следует проводить между ними разграничение. Рассматривая денотат как предмет мысли, получивший наименование, как типовое представле-

ние предмета реальной действительности, необходимо отличать его от сигнификата как понятия о предмете мысли. Денотатами ФЕ в системе языка служат обобщение, типизированные представления об элементах, явлениях действительности. При конкретизации и видоизменении в речи денотативного содержания сохраняется сигнификативное ядро фразеологического значения, обеспечивающее его тождество в различных употреблениях [5].

На конкретных примерах рассмотрим соотношение денотативного и сигнификативного аспектов значения ФЕ фразеосемантического поля «пространство». Так, сигнификат ФЕ *держат что-либо на отлёте* может быть адекватно выражен посредством семантического определения, наиболее изоморфного фразеологической единице по морфологической структуре – «держат на расстоянии от чего-либо». Денотатом этой ФЕ является обобщённое представление об удержании чего-либо на небольшом расстоянии (на расстоянии вытянутой в сторону руки).

Своеобразие фразеологического значения связано с характером его внутренней формы, особенности которой выявляются в сопоставлении с внутренней формой единиц лексического и синтаксического уровней. Внутренняя форма ФЕ представляет собой смысловое содержание, объектированное в её материальной форме, формализованное по отношению к её определённому актуальному значению, с которым у неё устанавливается деривационная связь [5]. Например, внутренняя форма слов *хаянка* и *хвалёнка*, входящих в состав пословицы *Ближняя хаянка лучше дальней хвалёнки*, создаётся значением морфем и определённых словообразовательных моделей. Внутренняя форма ФЕ *за облаками* выражается предлогом, словоформой и структурной схемой данного сочетания. Внутреннюю форму ФЕ *витать в облаках* образует сочетание прямых значений словоформ в её составе в отношении к фразеологическому значению.

Во фразеологии такая взаимосвязь внутренней формы и фразеологического значения определяет следующую классификацию фразеологизмов фразеосемантического поля «пространство»:

– фразеологические единицы, в которых пространственная семантика представлена как собственно фразеологическим значением, так и внутренней формой, образной основой (*жить под кровлей; с воли; появиться на горизонте; про-*

ходной двор; дистанция огромного размера; хоть на край земли; места не столь отдалённые; конца-краю не видать; на людях; высывать нос; быть в хвосте; юдоль плача и т.п.);

– фразеологические единицы, в которых семантика пространства присутствует только на уровне собственно фразеологического значения, а внутренняя форма затемнена или утрачена (*к чёрту на кулички; на кудыкину гору; пробить Бреши; Терра Инкогнита; за Пречистенскими воротами; на Воргунихе; возвратиться в родные пенаты* и т.п.);

– фразеологические единицы, в которых пространственное значение присутствует лишь на уровне внутренней формы и не передаётся образной основой (*семь вёрст до небес и всё лесом; один как ветер в поле; идти под гору; держать на расстоянии; попасть впросак; искать ветра в поле; попасть как кур во щи; в кусты; витать в облаках; лежать на столе; сидеть между двух стульев; загнать в угол; нашего поля ягода* и т.п.).

Семантика фразеологических единиц первого разряда в приведённой классификации определяется их денотативно-сигнификативным содержанием и прозрачной образностью: *куда Макар телят не гонял; куда ворон костей не заносил; куда ни кинешь взгляд; пустить козла в огород; со всех концов; с высоты птичьего полёта* и т.п. Во фразеологических единицах, базирующихся на метафорическом переосмыслении исходного сочетания, образ жив и конкретен, например, *на все четыре стороны; из угла в угол; не за горами; под боком; перед глазами; рукой подать*. Однако у большинства фразеологических единиц даже при своей прозрачности образ не актуализируется: *у чёрта на куличках; тридевятое царство; на тычке; уйти восвояси; в тридесятом государстве; к чёрту в турки; рукой подать; дать крюк; сидеть в четырёх стенах; семь дней на собаках*.

Ядро фразеосемантического поля «пространство» составляют наиболее частотные и общие по значению единицы, в которых семантика пространства представлена фразеологическим значением и внутренней формой, например: *на вольном воздухе; за версту; возвратиться в родные пенаты; вылететь из гнезда* и т.п. Менее частотными являются единицы второй группы, где семантика пространства передаётся только образной основой, например: *вить гнездо; родовое*

гнездо; Авгиевы конюшни; тихая гавань; бочка Диогена; врасти корнями; дать крюк и т.п.

Фразеологические единицы поля, в которых пространственная семантика представлена только внутренней формой фразеологизма, относятся к крайней периферии фразеосемантического поля: *лезть в душу (втереться в чьё-либо доверие, добиться расположения кого-либо; путём назойливых расспросов проникать в чью-либо личную жизнь); идти под гору (лишиться житейского благополучия; терять вес, значение; близиться к концу жизни); уйти в себя (замкнуться в себе); быть не в своей тарелке (быть в плохом расположении духа, не в настроении); загнать в угол (поставить кого-то в крайне тяжёлое, безвыходное положение)* и т.п.

Изучение фразеологического значения и внутренней формы фразеологических единиц (ФЕ) связано с проблемой языкового образа. Внутренняя форма нетождественна образной основе значения. Разные значения многозначного слова или ФЕ могут обладать общей образной основой, создаваемой исходным значением, производящим по отношению к данному значению. В то же время каждое значение многозначной единицы обладает индивидуальной для него внутренней формой. Образную основу может иметь только такое фразеологическое значение, которое в современном языке осознаётся как переносное, производное. Внутренняя форма ФЕ может создаваться семантикой отдельных морфем, входящих в её состав. В этом случае внутренней формой ФЕ являются семантические признаки, объективированные в её материальной форме в качестве производящих по отношению к её определённому значению, мотивирующих данное значение [5].

Пространственная модель может иметь разные тематические характеристики. Она может создаваться:

1) образами из обиходной жизни (*под одной кровлей; дверь в дверь; на дворе; у дверей*);

2) образами, базирующимися на пространственном положении природных явлений (*между небом и землёй; не за горами; за морем; за горами, за долами*);

3) соматическими образами (*рукой подать; бок о бок; на сколько глаз хватает; под носом; ноздря в ноздрю; у ног; в ногах; плюнуть негде; плечо к плечу*);

4) образами, связанными с неопределённостью мер протяжённости пространства (*на край света; конца-краю не видать; на отлёте*);

5) мифическими образами (*чёрт знает где; рай земной; земля обетованная; послать к чёртовой бабушке; одному богу известно*) и др. [8].

Многозначность ФЕ связана со свойственным единицам данного поля метафорическим переносом наименования. Производные значения данных ФЕ отражают различные признаки концепта «пространство», таким образом оставаясь в рамках того же семантического поля [6].

В этом плане можно выделить фразеологические единицы с семантикой:

1) широкого или узкого пространства (*на воле; на лоне природы; на свежий воздух; медвежий угол; плюнуть негде; яблоку негде упасть; повернуться негде; ступить негде* и т.п.);

2) неопределённости, неизвестности пространственного положения (*не весть где; на деревню дедушке; куда нога не ступала*);

3) характеризующей непосредственный контакт с чем-либо (кем-либо) с точки зрения:

а) физической близости (*стремя в стремя; стенка к стенке; под боком; под носом; в двух шагах; рукой подать; борт о борт* и т.п.);

б) духовной близости (*будет твоя душа в раю, помани и мою; с милым рай в шалаше; душа в душу; умный товарищ – половина дороги* и т.п.);

4) обозначающей нахождение в дали от чего-либо (кого-либо), характеризующей как физическое, так и душевное состояние (*у чёрта на куличках; на краю земли; Бог знает где; с глаз долой, из сердца вон; за семь вёрст киселя хлебать; куда ворон костей не заносил; в стороне; на отдалении; на отлёте; на отшибе* и т.п.);

5) связанной с концептом «здесь – там» (*этот свет; тот свет; под солнцем; за гробом* и т.п.);

6) связанной с категориями «пустое пространство» / «общественное место» (*медвежий угол; в чистом поле четыре воли, хоть туда, хоть сюда, хоть инаково; на людях; злчное место*);

7) образующей концепт «везде» (*куда не кинешь взгляд; с милым рай в шалаше; по горам, по долам*);

8) характеризующей перемещение в пространстве (*взад-вперёд; вкривь и вкось; шибко ехать – не скоро доехать; из угла в угол; туда-сюда; там-сям; куда ни кинь* и т.п.) [8].

В соответствии с понятием хронотопа пространство и время мыслятся как взаимосвязанные координаты единого четырехмерного континуума, содержательно зависимые от описываемой ими реальности [4]. В хронотопе имеет мес-

то слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится зримым, а пространство интенсифицируется, втягивается в движение времени. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем. Пространственно-фразеологическим образам свойственны обозначения абстрактных нелокализованных пространств: *только в сказках сказывается; молочные реки, кисельные берега; на край света; куда глаза глядят* и т.п. В составе фразеосемантического поля «пространство» особо может быть выделен хронотоп дороги, выражающий мотив движения и перемещения в пространстве. Он находит своё отражение в следующих пословицах: *Долог путь, да изъездив; Дорогой пять, а прямо десять; Дорожному бог простит. Путнику посты разрешены; Куда ино-го конь везет, туда бедняжку бог несет; Тише едешь – дальше будешь; На людей посмотришь и себя показать* и т.п. (см. также примеры выше). Хронотоп дома актуализируется, например, в пословицах и поговорках: *Не за горами, а за дворами; Не бери дальней хваленки, бери ближнюю хаянку; В большом углу сами живём, а печь да полаты внаём отдаём; Где родился, там и пригодился; Ближняя соломка лучше дальнего сенца*. Кроме того, характерно широкое использование процессуальных ФЕ, не обладающих в узальном употреблении явной пространственно-временной семантикой, но приобретающих дополнительные смысловые оттенки, характеризующие психо-эмоциональное состояние человека и создающие его сложное, часто противоречивое внутреннее пространство: *голова идёт кругом; выйти из себя; попасть впросак; загнать в угол; уйти в себя; встретиться на узкой дороге* и т.п. У фразеологических единиц данной группы пространственное значение отчётливо выражается на уровне внутренней формы и часто актуализируется в речи.

При описании пространственных отношений важными являются координаты положения наблюдателя, условия и характер восприятия [1]. Поэтому при анализе семантических особенностей пространственных фразеологизмов, связанных с концептом «далеко-близко», необходимо отметить градуированность, проявляющуюся в изменении пространственных характеристик по степени удалённости от субъекта высказывания

(наблюдателя). Например, фразеологизмы со значением «очень близко» описывают образы, имеющие индивидуальный (субъективный) характер. Субъект высказывания находится в центре, а все другие близко расположенные к нему объекты окружают его (*нос к носу; бок о бок* и т.п.). Фразеологизмы со значением «очень далеко» описывают образы, связанные с существованием мифических существ (*чёрт знает где, куда ворон костей не занесёт, где не ступала нога человека*), с понятием предела, за которым ничего нет (*на краю земли*) [3].

За счёт внутренней формы фразеологических единиц поля «пространство» возникает богатое денотативное содержание, включающее в себя в одних случаях зрительно вообразимые соматические координаты (*в ногах*), в других – указание на функциональную доступность (*рукой подать*) или отсутствие таковой (*где нога не ступала*), в третьих – указание на наблюдение (*куда ни глянь; конца-краю не видать*).

Библиографический список

1. Бурко Н.В. Аппеллятив *бугор* в народных говорах (на материале орловских говоров). Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Filology/4.html>.
2. Лексико-семантическое поле «женщина» в современном английском языке. – Мурманск: Гуманитарный институт. Режим доступа: <http://www.fos.ru/foreign/8465.html>.
3. Макарова Е.В. Культурные ценности в языковом сознании региональной топонимической личности. Режим доступа: <http://www.alteuras.ru/public/11/>.
4. Маслова В.Е. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2004.
5. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка. – Кострома, 2008.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001.
7. Рязановский Л.М. «Везде и нигде». Локальное фразеосемантическое поле *ьberall* в немецком языке // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты) / Под ред. В.М. Мокиенко, А.М. Мелерович и др. – М.; Кострома, 2006.
8. Савчук Г.В. Отражение в русской фразеологии пространственной модели мира: Автореф. дис. – Орёл, 1995.

«ПОЭТ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА» КАК ДУХОВНАЯ ПРОБЛЕМА

Целью данной статьи является исследование одного из самых проблемных аспектов изучения поэзии серебряного века – духовного статуса и духовного пути поэта этой эпохи. Актуальность исследования обусловлена современными дискуссиями о судьбе классических культурных парадигм в литературе XX века. Методологическим посылом работы стали базовые понятия христианской антропологии в их отношении к художественному образу. Основным результатом исследования заключается в выводе о том, что в поэзии серебряного века по-новому интерпретируется, но сохраняется парадигма «поэт-пророк» в ее духовно-религиозном понимании.

Ключевые слова: поэт серебряного века, «демонизм», поэт-пророк, сердце как символ христианской антропологии, художественный образ.

Серебряный век – особое, уникальное явление в истории русской литературы. Этот период, столь богатый именами, различными течениями и стилевыми поисками, стал подлинным открытием для читателей и исследователей постперестроечного времени. Однако увлеченные в период возвращений задержанного «пласта» русской литературы, прежде всего, эстетическими изысками поэзии этой эпохи, ученые оставляли без внимания духовную сущность художественных явлений. Вместе с тем «религиозный вектор» (И.А. Есаулов) в изучении русской литературы, предполагающий выявление духовно-религиозных смыслов художественных произведений, достаточно быстро обозначился в современной отечественной науке как полноценное и равноправное направление научного поиска. К настоящему времени о серебряном веке уже написаны учебные пособия, монографии, многочисленные статьи, в которых даются оценки и интерпретации этой культурной эпохи с духовно-религиозной точки зрения, общим итогом которых стали выводы о демонизме, «подменах» и профанации сакральных категорий в творчестве многих значительных поэтов. В результате в наши дни само понятие «поэт серебряного века» предполагает оценочную направленность: в плане эстетическом – высшую степень художественного качества, в плане духовно-религиозном – сомнительность «репутации».

Между тем теперь, думается, более актуальным становится вопрос не о «нисхождении по лестнице подмен» [1, с. 339] как неизбежном духовном результате демонизма, а о способности поэта серебряного века «быть верным» [7, с. 223], сохранить «зерно глубокой, полной веры» (О. Мандельштам). Иначе придется констатиро-

вать радикальную смену основных парадигм русской культуры в XX веке и отказ от ее религиозного призвания. Именно об этом уже в конце XX века пишет Вик. Ерофеев, убеждая, что русская литература отказалась от своего «гиперморализма», а также отменила «надежду» и «спасение» [10, с. 6]. Однако его стремление «насадить» в литературе «русские цветы зла» вызвало законное возмущение со стороны целого ряда современных писателей и критиков (О. Павлов, П. Басинский, А. Варламов). Вот почему нынешние споры вокруг поэзии серебряного века могут восприниматься в русле постоянно ведущейся в наши дни полемики о миссии и призвании русской литературы, о сохранении в XX веке ее «православной духовности» (И.А. Есаулов).

Однако, по справедливому заключению Н.П. Саблиной, «требуется не просто признание христианского субстрата русской культуры, но и соответствующая исследовательская методология» [19, с. 3]. Споры и непонимание в научной среде нередко возникают именно в связи с разностью методологических установок и подходов. Ведь базовые принципы христианской онтологии, аксиологии, гносеологии и антропологии, столь значимые для отечественной литературной традиции, во многом принципиально отличны от философских их аналогов, ранее служивших методологическим основанием научного изучения художественного произведения. Так духовность в христианстве традиционно понимается как незримая связь человека с Богом, укрепляемая в вере и возможная благодаря тому, что человек имеет бессмертную душу. Духовность предполагает влечение человека к добру, красоте, «способность к самоценному, бескорыстному стремлению к Высшим началам и к абсолютной Истине» [22,

с. 57], представленной в Личности Богочеловека Христа и мистической идее Божественной Троицы. Для христианского сознания всякий человек духовен по самому факту его сотворения по Образу и по Подобию Божьему, поэтому духовность осознается как выражение сущности человеческого в человеке, смысл жизни которого есть «стяжание Духа Святого» (Преподобный Серафим Саровский). Согласно одному из принципов христианской антропологии, предполагающей трихотомическое устройство человека (дух–душа–тело), «дух в человеческой природе более всего соответствует личности» [16, с. 161].

Духовность является «природным» качеством поэзии: «Доставлять чистый воздух горнего мира дано молитве. И молитва поручает поэзии быть ее помощницей. Поэзия есть чудо, это есть искание и нахождение высшей жизни, доступной человеку», – писал архиепископ Иоанн Сан-Францисский [2, с. 524]. Каждый поэт выстраивает свои отношения с Богом и музыкой, и от этого во многом зависит его творческая и жизненная судьба, а в конечном итоге, его духовный путь. Истоки сложности и драматизма духовного пути самых значительных поэтов серебряного века М.М. Дунаев, вслед за С.Н. Булгаковым, усматривает в «провозглашении эстетики и ее категорий выше этики», в переводе внутренних исканий человека «на язык исключительно эстетический», в вытеснении духовного душевным [9, с. 37]. Мифологизация и «перекодирование святоотеческих концептов в индивидуальные мифы творцов о себе» [14, с. 236] – общая особенность культуры эпохи модернизма. Многие философы и поэты рубежа веков были объявлены *пророками* своими современниками, отсюда, «*жизнь, тело и идеи* творцов-«пророков» предстают как общезначимый «философский текст» [14, с. 237] (можно добавить и «художественный текст». – О.Б.) эпохи.

В поэзии серебряного века «соотнесенность творчества с бытием души» [15, с. 28] становится центральной темой, эксплицированной как в поэтическом творчестве, так и теоретических трудах, особенно в мире русского символизма. Символизм и его поэты вызывают самые большие «нарекания» в духовном аспекте, при этом наиболее спорным оказывается духовный статус самого значительного поэта серебряного века А. Блока. Начатая еще в 1918 году Н.А. Бердяевым полемика с петербургским священником о духовной сущности личности и поэзии А. Бло-

ка продолжается и в наши дни, и, как и девяносто лет назад, возникает сегодня необходимость выступить «в защиту Блока». Методологическим посылом исследования станет базовый символ христианской антропологии – сердце – и его художественное воплощение в лирике А. Блока.

В христианской антропологии «сердце» и «душа» иерархически структурированы, хотя в народной ментальности, отразившейся в языке, они иногда заменяют друг друга. «Сердце» понимается как эмоциональный центр, которому принадлежит иерархический примат в структуре души. Сердце в исходном библейском значении есть орган познания, ибо «ум в конце концов укоренен и центрирован в сердце, так как личность имеет единый сокровенный центр» [6, с. 55–56]. П.Д. Юркевич писал, что «священные писатели знали о высоком значении головы в духовной жизни человека; тем не менее средоточие этой жизни они видели в сердце» [28, с. 534].

В поэзии серебряного века, где каждый поэт творил миф о себе как особой творческой личности, образ сердца трактуется, прежде всего, как сердце поэта. В этом отношении поэзия серебряного века наследовала заявленную А.С. Пушкиным в «Пророке» парадигму поэта-пророка, в основе которой преобразование сердца как основного органа поэтического познания. Результатом такого преобразования становится совершенно иная цель жизни, обретение поэтом истинного пути как исполнение Божьей воли – «глаголом жечь сердца людей», что в русской культуре было осознано как высшее, духовное предназначение литературы. Для Пушкина пророчество не являлось онтологическим свойством поэта, а было обретением милости Божьей, при этом «расширение религиозной духовности до светского творчества» [14, с. 238] не исказило ее сакрального смысла.

Программное для 2 тома «трилогии вочеловечения» стихотворение А. Блока «Второе крещение» соотносимо с пушкинским «Пророком» по акту обратного преобразования поэта, в нем совершающемуся: «И гордость нового крещения / Мне **сердце** обратило в лед» [4, с. 135]. Сказочная аллюзия, ведущая к «Снежной королеве» Андерсена, лишь подчеркивает духовную сущность второго – демонического, по мнению о. П. Флоренского [25, с. 102] – «крещения». Однако сложность авторской позиции состоит в том, что его лирический герой сам идет навстречу этому «снеговому», а в цикле «Фаина» – «огневому»

крещению», осознанному в духе Ницше, хотя оно и сулит ему «мученье» и «гибель»: «Но посмотри, как *сердце* радо...» [4, с. 136]. Вместе с тем А. Блок вполне осознавал свой демонизм и свои «измены» и переживал их как творческую и жизненную драму, поэтому такое «преображение» грозит обернуться «третьим крещением» – духовной смертью: «Крещеньем третьим будет смерть» [4, с. 136].

Так вместо «угля, пылающего огнем», в груди поэта-теурга сердце, обращенное в лед, а вместо «перепутья» – так точно найденный Блоком в названии одного из своих циклов образ «распутья» (разница существенная: перепутье предполагает выбор пути, а распутья его утрату). «Шестикрылого серафима» заменяет у Блока ожидание Софии, которая, хотя и сохранила сакральные характеристики, но на самом деле стала «эстетическим заполнением пропасти» [8, с. 57], образованнейшей в сознании эпохи, поверившей в то, что «Бог умер». Но это не превращает Блока в «диаволического художника-демиурга», то есть «диаволического извращенного мессию», эстетизирующего зло, имморализм, эротику», как характеризует поэта «старшего символизма» Ханзен-Леви [26, с. 78].

Н.А. Бердяев справедливо утверждал, что «видение же поэтом мира бесовского служит обнаружению света» [3, с. 104]. Но такое – апофатическое познание – происходит всегда «ценою утраты части души», по признанию самого А. Блока. «Смерть души моей печальной» в цикле «Страшный мир» привела к появлению образа мертвого сердца: «*Сердце* – крашенный мертвец» [4, с. 216], а также мотива потери сердца: «Где *сердце*? – «Закинуто в омут» [4, с. 217]. Спасительным началом остается в лирическом сознании Блока томление «духовной жаждой», всегда необычайно сильное в нем, желание служить «добру и свету», «безличное вочеловечить», то есть вернуть человеку его личностный, духовный статус.

Тот пушкинский «тайный жар», который отмечала в Блоке М. Цветаева [27, с. 93], «оживляет» «обращенное в лед» сердце его героя-поэта, несмотря на все «разрывы, надломы и концы» [21, с. 319], неизбежные для трагического мироощущения. В цикле «На поле Куликовом» символизация русского и татарского начал осуществляется в русле мифа о сосуществовании в душе (сердце) русского человека европейских и азиатских начал, причем А. Блок становится одним из твор-

цов этого мифа. Однако мифопоэтический способ художественного мышления не препятствует собственно христианской символике образов. По наблюдению С.П. Ильева, в заглавии цикла, содержащем поэтическую инверсию, «На поле Куликовом» – с ударением на слово «поле» – имплицитно содержится указание на известное изречение Ф.М. Достоевского из романа «Братья Карамазовы»: «Тут дьявол с Богом борется, а поле битвы – *сердца* людей» [13, с. 30].

Так «*поле*» образует смысловую параллель с «*сердцем*», в котором и происходит «битва» как отражение «вечного боя». Блок предполагает два возможных исхода этой «битвы», что повлекло за собой два образа сердца: «*сердце плачущее*», не могущего «жить покоем», из которого «кровь струится», и «*растерзанное сердце*». В «*плачущем сердце*» «вечный бой» длится, в «*растерзанном сердце*» исход боя предreshен: «И падают светлые мысли, / Сожженные темным огнем!». Но в финале цикла вновь появляется образ сердца, не могущего жить покоем», и отчаявшийся человек обращается к Той, чей «лик нерукотворный светел навсегда», не случайно цикл завершается призывом к молитве: «Теперь твой час настал: – Молись!» Однако здесь, как и во многих стихах А. Блока, именно в силу их символистской многоплановости таится загадка: «Молись о том, чтобы быть верным, быть «светлым навсегда» [23, с. 134] – так считает Г. Федотов. Но это может быть и молитва перед гибелью, тем самым «третьим крещением» и для души поэта и Руси (ведь «*наш* путь»), чья «*грудь*» (*сердце*. – О.Б.) «пронзено» «стрелой татарской древней воли». Так происходит рождение чувства «эпической общности с национально-историческим целым» [18, с. 68] в его трагических противоречиях.

«Это ли не предчувствие разгула мятежной стихии в будущем, в октябре 1917 года?» [23, с. 135] – вопрошает Г.П. Федотов, обращая внимание на поэму «Двенадцать» как неизбежное продолжение темы борьбы за «сердца людей». До сих пор финал поэмы «Двенадцать» потому и вызывает острые дискуссии в среде ученых и философов, что от его интерпретации зависит оценка итога духовного пути Блока [24]. «Пределом и завершением блоковского демонизма» называет поэму о. П. Флоренский. Этой точки зрения, с тем или иными оговорками, не затрагивающими существа самого утверждения, придерживается целый ряд известных современных ученых (М. Дунаев,

В. Вейдле, И. Есаулов). Однако другие (Ф. Степун, Д. Магомедова, В. Мусатов) появление Христа в конце поэмы связывают с прорывом Блока к «добру и свету», в конечном счете – к исканиям Бога, несмотря на все, хорошо известные по дневниковым записям сомнения и отречения поэта.

«Капля политики», конечно, «замутила и разложила» многое в этой поэме, о чем с тревогой писал ее автор в записке «О «Двенадцати» (1 апреля 1920), но «не убила смысла поэмы» [5, с. 62]. Финал поэмы подчеркивает значимость того выбора, который сделал А. Блок, осознав неразрывность своего пути и пути «Руси-Жены». «Породнила его с революцией... стихия народного бунта «с Богом или против Бога», в котором Блок ощутил нечто глубоко родственное своему собственному духовному максимализму, религиозному бунту, «попиранию заветных святынь» [12, с. 98] – справедливо писал В. Жирмунский еще в 1921 году. И все-таки автор-поэт и герои-бунтари поэмы «Двенадцать» разграничены именно по тому духовному итогу, который получает «вечный бой» в сердце человека.

В сердцах тех двенадцати, идущих вдаль «без имени святого», битва проиграна, «светлые мысли» и жалость «сожжены» «темным огнем». Но пророческий дар автора-поэта, его «безумное чужение святынь» (И. Анненский) «потребовали» Христа: «А все-таки Христа я никому не отдам» [20, с. 155], потому «светел навсегда» образ Христа в конце поэмы. Так произошло осуществление того «подвига души», о котором мечтал Блок в начале своего творческого пути: «Чую в будущем подвиг души». В поэме «Двенадцать» поэт пророчески прозревает в «холоде и мраке грядущих лет» Иисуса Христа как единственный источник истинного Добра, Красоты и Истины и как тот единственный выбор, который, преодолев свои «разрывы, надломы и концы», в конечном итоге своего исторического и духовного пути призвана сделать и Россия. А. Блок, в самой полной мере поэт серебряного века, самый трагический поэт эпохи, своим творчеством еще раз доказал, что, какие бы новые, модернистские формы ни принимала русская поэзия и какие бы духовные искажения ни получала, она непременно вернется к своему высшему, религиозному призванию.

Библиографический список

1. Андреев Д. Миссии и судьбы // Андреев Д. Русские боги. – М.: «Современник», 1989. – С. 336–349.

2. Архиепископ Иоанн Сан-Францисский (Шаховской). Избранное. – Петрозаводск: «Святой остров», 1992. – 575 с.

3. Бердяев Н.А. В защиту Блока // Лит. учеба. – 1990. – №6. – С. 104–105.

4. Блок А. Стихотворения и поэмы. – М.: Художественная литература, 1978. – 384 с.

5. Вейдле В. После «Двенадцати»: Приношение кресту на могиле Александра Блока // Библиотека Вестника Р.С.Х.Д – Paris: YMKA-PRESS, 1973. – 67 с.

6. Вышеславцев Б.П. Сердце в христианской и индийской мистике // Б.Н. Тарасов. Человек и история в русской религиозной философии и классической литературе. – М.: «Круг», 2008. – С. 528–565.

7. Гиппиус З. Мой лунный друг // Гиппиус З. Стихотворения. Живые лица. – М.: Художественная литература, 1991. – С. 214–251.

8. Горичева Т. О кенозисе русской культуры // Христианство и русская литература: Сб. статей. – СПб.: Наука, 1994. – С. 50–88.

9. Дунаев М.М. Православие и русская литература: В 6 т. – М.: Христианская литература, 2004. – Т. 6. – 738 с.

10. Ерофеев Вик. Русские цветы зла // Русские цветы зла: Антология. – М., 1998. – С. 3–28.

11. Есаулов И.А. Пасхальность русской словесности. – М.: Круг, 2004. – 559 с.

12. Жирмунский В. Поэзия Александра Блока // Об Александре Блоке. Статьи. – Петербург, 1921. – 221 с.

13. Ильев С.П. Числовая символика в поэме А. Блока «Двенадцать» Александра Блока // Slavica Wratislaviensia 1X. – Wroslaw, 1976. – №330. – С. 29–35.

14. Климова Св. Феноменология святости и страстности в русской философской культуре. – СПб.: АЛТЕИЯ, 2004. – 329 с.

15. Кошемчук Т.А. Поэт-пророк и собеседник мюз (О проблеме творчества в русской поэзии и православном миропонимании) // Христианство и русская литература. Сб. 5. – СПб.: Наука, 2006. – С. 3–128.

16. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия восточной церкви. – М.: Центр «СЭИ», 1991. – 288 с.

17. Магомедова Д.М. Блок и Волошин (Две интерпретации мифа о бесовстве) // Блоковский сб. X.I. Вып. 917. – Тарту, 1990. – С. 31–40.

18. Мусатов В. Пушкин в эстетическом самопознании русского символизма // Художествен-

ная традиция в историко-литературном процессе: Межвузовский сборник научных трудов. – Л.: Наука, 1988. – 276 с.

19. *Саблина Н.П.* «Не слышатели забытливый слова, но творцы». Органическое православие русской поэзии // Христианство и русская литература. Сб. 3. – СПб.: Наука, 1999. – С. 3–25.

20. *Степун Федор.* Историческое и политическое мирозерцание Александра Блока // Степун Федор. Встречи. – М.: «Аграф», 1988. – С. 142–156.

21. *Сувчинский П.* Типы творчества (Памяти Блока) // Русский узел евразийства. Восток в русской мысли: Сб. трудов евразийцев. – М.: «Беловодье», 1997. – С. 309–329.

22. *Троицкий В.Ю.* Духовность слова. – М.: ИТРК, 2001. – 184 с.

23. *Федотов Г.П.* На поле Куликовом // Лит. учеба. – 1989. – №4. – С. 133–142.

24. Финал «Двенадцати» – взгляд из 2000 // Знамя. – 2000. – №11. – С. 190–206.

25. *Флоренский П.* О Блоке // Лит. учеба. – 1990. – №6. – С. 93–104.

26. *Ханзен-Леве А.* Русский символизм: система поэтических мотивов: ранний символизм. – СПб., 1999.

27. *Цветаева М.И.* Поэты с историей и поэты без истории // Цветаева М. Соч.: В 2 т. – М.: Художественная литература, 1995. – Т. 2. – С. 430–443.

28. *Юркевич Д.П.* Сердце и его значение в жизни человека по учению Слова Божия // Б.Н. Тарасов. Человек и история в русской религиозной философии и классической литературе. – М.: «Круг», 2008. – С. 528–565.

УДК 882 (Андреев Л.)

Н.А. Бондарева

ГЛАВНАЯ ТЕМА ТВОРЧЕСТВА ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА

Статья посвящена проблеме взаимодействия человека с миром и с самим собой, что позволяет назвать главную тему произведений Леонида Андреева.

Ключевые слова: человек, душа, одиночество, город, страх, апокалипсис.

Леонид Андреев – один из самых обсуждаемых писателей русской литературы начала XX века. Его творчество – реакция на беспокойное, «смутное» время, «страшные годы» России. Произведения Л. Андреева вобрали в себя дух эпохи. Не случайно главным героем произведений Л. Андреева становится ужаснувшийся абсурдности жизни и отчаявшийся человек.

Осуществляя поиск сущностных основ бытия, стремясь охватить жизнь во всех её проявлениях, Леонид Андреев выдвигает на передний план человека. Центр и цель всего – человек, причём как субъект, а не как часть системы мира. В произведениях Андреева перед нами просто человек, сильный и трусливый, добрый и низкий – такой, каким создан он творцом вселенной.

На первый взгляд, несколько парадоксальным выглядит обращение Андреева к, казалось бы, традиционно реалистической теме – теме «маленького человека». На самом деле цель такого обращения вполне объяснима: освободить человека от сковывающих его условностей, попытаться

за его словами, поступками, жестами разглядеть подлинную душу человека.

В период любых социальных потрясений опасность грозит не какой-либо отдельной культуре или мироощущению, а прежде всего отдельному «Я». Леонид Андреев, в частности, пишет: «Человека, отдельного человека, я стал и больше ценить и больше любить..., но зато к остальным, к большинству, к громаде испытываю чувство величайшей ненависти...» [3, с. 164].

«Как в жёсткую скорлупу заключён каждый человек в свою оболочку из тела, платья и жизни. Кто он? – об этом мы только догадываемся...» [2, с. 197]. Увидеть человека в человеке – вот цель многих рассказов Леонида Андреева. Это и подлинное лицо героини Любы, которое открывается революционеру из «Тьмы»; и богатый внутренний мир другой проститутки, Маши, внезапно раскрывшийся перед Керженцевым («Мысль»); и истинная, человеческая сущность преступника в рассказах «Вор», «Предстояла кража»; это, как оказалось, и достойная понимания мать Вали, когда-то бросившая своего ребёнка

(«Валя»); это и способность Каблукова разглядеть человека в своём денщике Кукушкине («Из жизни штабс-капитана Каблукова»); опять же проститутки в «Защите», «Христианах», за внешним обликом которых скрывается незащищённая, ранимая душа. И даже в облике Идиота иногда сквозит что-то человеческое («Жизнь Василия Фивейского»).

Попытка разглядеть душу живого человека, очищенную от культурных и социальных влияний, породила у Андреева повышенный интерес к проявлениям этой души, спонтанным, незапным, часто совершенно нереальным. В связи с этим тема просветления, пробуждения, воскресения человека приобретает несколько нетрадиционную окраску. В рождественском рассказе «Что видела галка» грабители пытаются убить священника, но, узнав, что тот торопится к больным со «святыми дарами», раскаиваются. Встреча проститутки Любы и революционера во «Тьме» переворачивает жизненное восприятие обоих. В рассказе «Предстояла кража» вор находит на дороге щенка; кража срывается, и он идёт домой. В «Ангелочке» подчёркнуто грубый и неотёсанный Сашка плачет от появления в доме ангелочка, и эти слёзы знаменуют новый этап в отношениях отца и сына, их неожиданно возникшую человеческую общность. Отца Василия Фивейского пробуждения и просветления настигают внезапно, скачками, от «веры в веру» — до полного отчаяния. С подобным мы сталкиваемся в рассказах «Губернатор», «В Сабурове», «Петька на даче», «Праздник», «Молчание» и многих других.

В рассказах «На реке», «Иностранец», «Гостинец», «Кусака», «Алёша-дурачок», «Весной» перегородки, разделяющие людей, падают, и люди находят пути друг к другу. Даже такой трагический персонаж, как отец Василий («Жизнь Василия Фивейского»), приходит к пониманию этой истины: «С каждым часом всё сильнее нарастает в нём чувство неразрывной солидарности с людьми...» [1, т. I, с. 492].

К.И. Чуковский пишет о творчестве Леонида Андреева: «Принято утверждать, будто все герои Андреева — одиноки..., никто не хотел заметить, как много у него слияний, сближений человеческого «я» [4, с. 55]. Однако если одиночество между людьми преодолимо, то одиночество перед силами мироздания — фатально.

Герои Андреева — одинокие люди. Их одиночество — явление не случайное. Оно — результат

умственного бессилия, неспособности найти ответ на жгучие вопросы жизни, осмыслить причины общественных настроений и найти из всего этого выход. То, что совершается перед ними, кажется им безумием, ужасом, бессмыслицей.

И нет оправдания этой бессмыслице. Нет у этих людей веры в объективный смысл истории человечества, нет уверенности, что жизнь может стать лучше под влиянием планомерного социального строительства. Нет знаний, которые указали бы путь, по которому движется человечество к лучшей жизни и ослаблению природных и социальных катаклизмов. В конце концов, нет веры в загробную жизнь, нет той необходимой каждому человеку силы альтруизма, которая позволяет жить не только сегодняшним днём, но и радостным сознанием лучшего будущего для следующих поколений.

Отсутствие или слабое развитие социальных инстинктов и общественных знаний приводит к тому, что человек сосредоточивает всё своё внимание на неразрешимых проблемах своего бытия, придаёт исключительное значение отвлечённым философским теориям, живёт между страхом жизни и страхом смерти, совершенно изолируясь от других людей, от общих задач и общих обязанностей. Таков путь к полному одиночеству.

Многие герои Андреева боятся жизни, устали от неё, «забиваются в угол» и смотрят на жизнь только издалека, «из окна». «Страшнее жизни ничего нет», — говорит Савва. Герои Андреева глупы, не чтят проповедников, душат друг друга, оскорбляют правду, дышат злобой и ненавистью. Спасение от этой жизни, раз невозможно чудо изменения её — это уход от жизни. В рассказе «В подвале» Хижняков спасается от жизни в одиночестве, в своём подвальном углу. Пьяницы из «Жизни человека» отсиживают от жизни в грязном кабаке. Лучше ужасы кабацкой жизни, чем сама жизнь. Бессмысленна, ужасна, жестока, жизнь, нет ей оправдания и нет выхода в единении с людьми, образующими бесконечный поток жизни. Бессмысленна жизнь не только потому, что люди осквернили её, но и потому, что сам человек не видит смысла жизни, его собственная жизнь нелепа.

Отсюда естественное отрицание города, как места скопления людей, как центра, где совершается непонятная для героев Андреева бессмыслица, где стремительный поток вечно спешащих людей несётся к смерти в каменных берегах, об-

разумных домами, где так много людей и, несмотря на это так одиноко чувствует себя отдельно взятый человек.

Герой рассказа «Город» Петров боялся города, особенно днём, когда улицы полны народа. Гуляя по улицам, он чувствовал, что толща каменных домов отделяет его от широкого свободного поля, где легко дышит под солнцем свободная земля, и далеко видит человеческий глаз.

Город рисуется Андрееву в своём многолюдии как нечто непобедимое и равнодушно жестокое. Он давит землю тяжестью своих огромных многоэтажных домов, а боковые улицы, узкие и кривые, словно охвачены паническим страхом и пытаются убежать от центра в открытое поле, но не могут найти дорогу и путаются, и клубятся как змеи и перерезают друг друга и в безнадежном отчаянии устремляются назад.

Людей в городе много. Каждый человек – отдельный мир со своими законами и целями, со своими радостью и горем, но все они как-то похожи друг на друга. На всех в праздник одинаковые фракки, все шаблонны в своих привычках. Андреева смущает и эта шаблонность, и одиночество человека. В «Проклятии зверя» он пишет: «Я боюсь города... я люблю пустынное море и лес. Моя душа мягка и податлива; и всегда она принимает образ того места, где живёт, образ того, что слышит она и видит. В большом городе она точно сжимается в комок, протягивается как серый коридор между глухих каменных стен... Дверей много, а выхода нет, так кажется моей душе, когда попадает она в город, где в каменных клетках живут городские люди. Потому что все эти двери – обман. Когда откроешь одну, за ней стоит другая; а когда откроешь эту, за ней ещё и ещё; и сколько бы ни шёл ты по городу, везде ты увидишь двери и обманутых людей, которые входят и выходят» [1, т. III, с. 123–124].

Традиционно реалистическая тема «маленького человека» приобретает иную окраску у Леонида Андреева. Человек – беспомощное существо перед лицом зловещих сил, бесконечно одинокое и страдающее.

В «Большом шлеме» Андреева внешний мир для игроков в карты просто не существует. Карты оживают, в них сконцентрирована жизнь играющих, для которых мистические комбинации карт – это своеобразный уход от действительности. В «Жизни Василия Фивейского»: «...среди людей он был одинок, словно планета среди планет» [1,

т. I, с. 493], в «Смехе»: «И как он был далёк от меня, этот мир! И как одинок я был под этой маской!» [1, т. I, с. 256], в рассказах «Мысль», «Город», «Вор», «Ложь», «Молчание» между человеком и миром – пропасть.

Беспомощность, униженность «маленького человека» у Леонида Андреева подчёркиваются внешними характеристиками персонажей. Отец Василий, например, «...был сух голосом, мямлил...», был «запуганным», и над ним «за глаза насмехались». У Алёши-дурачка из одноимённого рассказа «жалкая, просящая улыбка», «мольба, полная тоски и муки», «странная походка», «тоскливая безропотность и глубокая, животная покорность судьбе». Батюшка из «Неосторожности» стоит растерянный, смятый; голова его бессильно мотается, и пыльные морщинки на бледном лице темнеют бессмысленно кротно и жалко.

Необходимо отметить пристальное внимание Леонида Андреева ко всему, что связано с нравственным потрясением: присутствие или отсутствие страха, преодоление его. В центре его рассказов – страх смерти и страх жизни, а она не менее ужасна, чем смерть. «Маленький человек» испытывает панический ужас перед мирозданием. Андреев пишет: «И, объятый пустотой и мраком, безнадежно трепетал Человек перед ужасом Бесконечного» [1, т. II, с. 210].

В «Воре» Андреева Федор Юрасов превращается в «комоч смятения и страха». В «Проклятии зверя» передано смятение героя перед лабиринтами города, перед необходимостью быть частицей этого мира. Заурядный Сергей Петрович испытывает страх перед жизнью, которая представляется ему «мертвенно-печальной пустыней» («Рассказ о Сергее Петровиче»).

Ключевой образ андреевских произведений – Апокалипсис, человечество, сбившееся с пути. В «Красном смехе» персонажи, например, «...не знают, куда они идут, ... зачем это солнце, они ничего не знают» [1, т. I, с. 503]. «Рушится мир» – трижды повторяется в финале «Жизни Василия Фивейского»: «Небо охвачено огнём. В нём клубятся и дико мечутся разорванные тучи и всюю гигантскою массою своею падают на потрясенную землю – в самых основах своих рушится мир. И оттуда, из огненного клубящегося хаоса, несётся громopodobный хохот, и треск, и крики дикого веселья» [1, т. I, с. 527].

Таким образом, можно сделать вывод, что человек для Леонида Андреева интересен как

субъект, а не как часть общественной системы. Человек для него – носитель «идеала свободы», принимающего разные формы.

Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений. В 6 т. – М.: Худож. лит., 1990–1995. (В тексте статьи ссылки на это издание даны с указанием тома и страницы).

2. Андреев Л.Н. S.O.S.: Дневник (1914–1919); Письма (1917–1919); Статьи и интервью (1919); Воспоминания современников (1918–1919) / Под ред. Р. Дэвиса и Б. Хеллмана. – М.; СПб.: Atheneum; Феникс, 1994.

3. Реквием. Сб. памяти Леонида Андреева. – М.: Федерация, 1930.

4. Чуковский К.И. Л. Андреев большой и маленький. – СПб, 1911.

УДК 811.161.1'42:821-1

Р.Н. Бутов

ENJAMBEMENT КАК ФЕНОМЕН РИТМИКИ И ГРАФИКИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (к вопросу уточнения классификации)

В статье рассматривается явление, наиболее чётко отличающее поэзию от прозы, – стихотворный перенос. На основе анализа произведений известных русских поэтов предлагается новая классификация переносов.

Стихотворный перенос – явление, наиболее ярко отличающее стихи от прозы и совмещающее в себе два аспекта: структурный и семантический.

С одной стороны, маркируя сильную позицию конца / начала строки, enjambement членит поэтический текст на соизмеримые отрезки. Поскольку «обычным является положение дел, при котором границы строк и синтаксических единиц совпадают» [8, с. 113], перенос является ярким примером нарушения этого обычного положения дел и едва ли не единственным признаком, отличающим стих от прозы. «Сегментация речевого потока на стихотворные ряды – единственный абсолютный признак, отличающий стихотворную речь от нестихотворной. Если проза имеет лишь один – синтаксический – принцип членения речевого потока, то в стихе их два – синтаксический и собственно стиховой, – причём ведущим является членение на стихотворные строки, совпадающие или не совпадающие с синтаксической сегментацией» [9, с. 36–37].

А с другой, перенос на следующую строку части синтаксического целого (слога, слова, синтагмы или предложения) – невозможный в прозе – подчиняется не только структурным требованиям поэтического метра, но и законам выражаемого в данном стихотворении уникального смысла. Как известно, перенос выполняет функ-

цию тема-рематического членения предложения, поскольку вызван «несовпадением заканчивающей строку постоянной ритмической паузы с паузой смысловой (выделено нами. – Р.Б.) (синтаксической)» [7, с. 81]. В рамках этой общей функции enjambement служит для осуществления специфических функций, индивидуальных у каждого автора (например, автометаописательной и др. у И. Бродского).

Перенос давно известен в европейской поэзии. Однако теоретическое осмысление и описание этого явления, на наш взгляд, ещё явно недостаточно. Есть несколько определений и классификаций переноса, которые дополняют друг друга.

В «Поэтическом словаре» А. Квятковского (1966) перенос определяется следующим образом: «Перенос – (франц. enjambement, от enjambe – перешагнуть, перескочить) – несовпадение интонационно-фразового членения в стихе с метрическим членением, причем фраза (или часть ее, составляющая цельное синтаксическое сочетание), начатая в одном стихе, переносится в следующий стих... Существуют три типа переноса: строчной, строфический и слоговой» [4, с. 206]. В строчном enjambementе А. Квятковский выделяет четыре наиболее распространённые формы переноса фразы: а) фраза, заполняющая почти целиком первую строку, заканчивается в начале следующей; б) краткая фраза, начинаю-

щаяся в конце строки, заканчивается в начале следующей строки; в) фраза начинается в самом конце первой строки и целиком переносится в следующую строку; г) первая строка заканчивается союзом или предлогом, а подчинённое ему слово переходит в следующую строку.

В трёх других изданиях, рассмотренных нами – «Словарь литературоведческих терминов» (1974), «Литературная энциклопедия терминов и понятий» (2001), «Российский гуманитарный энциклопедический словарь» (2002) – даются определения переноса, в основном повторяющие предыдущее, указываются три основных вида строчного переноса и французские термины для их определения: 1) *rejet* – «сброс» – фраза, заполняющая первую строку, заканчивается в начале следующей; 2) *contre-rejet* – «наброс» – фраза, начинающаяся в конце первой строки, целиком заполняет вторую; 3) *double-rejet* – «двойной бросок» – фраза, начинающаяся в конце строки, заканчивается в начале следующей. Далее приводятся строфический и слоговой переносы.

Как видим, в основном все четыре классификации совпадают. В словаре А. Квятковского трёхчленное деление (строчной, строфический и слоговой переносы), на наш взгляд, не является точным и полным. Во-первых, классификация А. Квятковского, как и все остальные, по сути, двучленная, так как слоговой перенос, по нашему мнению, всегда является разновидностью строчного или строфического. Во-вторых, указывая на разновидность строчного переноса, когда «первая строка заканчивается союзом или предлогом, а подчиненное ему слово переходит на следующую строку» [4, с. 206], учёный не даёт ему (вслед за слоговым) никакого особого дополнительно названия. В-третьих, в словаре не отмечено переносов сложных слов на месте соединения частей (в случае слитного или дефисного написания).

Новшеств по сравнению с «Поэтическим словарём» в остальных изданиях не так много. Хотя в словарях и энциклопедиях, изданных в последнее время, в качестве иллюстраций используются стихи Б. Пастернака, М. Цветаевой, И. Бродского, а также вводятся французские термины для определения различных типов строчного переноса, классификации по сути остаются прежними. И это несмотря на то, что в поэзии таких авторов, как, например, И. Бродский или Д. Бобышев приёмы переноса обогащаются и получают своё развитие.

Прежде всего, нам представляется необходимым уточнить некоторые формулировки. На наш взгляд, определение первого типа строчного переноса (*rejet* – «сброс» – фраза, заполняющая первую строку, заканчивается в начале следующей) требует корректировки, поскольку фраза, заполняющая целиком первую строку, может заканчиваться и в начале, и в середине, и ближе к концу следующей, главное, что она не должна доходить до конца второй строки.

А немцы открывали полосатый
шлагбаум поляков. И с гуденем танки,
И. Бродский «1 сентября» [3, с. 36]

Жена наместника с секретарем
выскальзывают в сад. И на стене
И. Бродский «Anno Domini» [3, с. 41]

Движение перекрыто по причине
приезда Императора. Толпа
И. Бродский «Post Aetatem Nostram» [3, с. 45]

Требуется уточнения, как нам представляется, и определение второго типа переноса (*contre-rejet* – «наброс» – фраза, начинающаяся в конце первой строки, целиком заполняет вторую), так как фраза может начинаться ближе к началу или в середине первой строки.

Я улыбнусь. Улыбка над собой
могильной долговечней кровли
и легче дыма над печной трубой.
И. Бродский «Новые стансы к Августе» [3, с. 25]

Соответственно и третье определение, по нашему мнению, не свободно от неточностей (*double-rejet* – «двойной бросок» – фраза, начинающаяся в конце строки, заканчивается в начале следующей) по тем же причинам.

Наместника. Благоуханье роз
туманит стены. Слуги безучастно
И. Бродский «Post Aetatem Nostram» [3, с. 46]

Далее мы хотели бы перейти к уточнению классификации. Для этого разберём несколько примеров. Рассмотрим два переноса из стихотворения И. Анненского «Май»:

И разлучить не можешь глаз
Ты с пыльно-зыбкой позолотой,
Но в гамму вечера влилась
Она тоскующую нотой

Над миром, что, златим огнем,
Сейчас умрет, не понимая,
Что счастье искрилось не в нем,
А в золотом обмане мая
И. Анненский «Май» [1, с. 59]

Прежде всего, мы предлагаем в рамках уже существующей двухчастной (строчные и строфические переносы) свою классификацию переносов. На наш взгляд, существует перенос, который можно назвать **формальным** (маркирует границы синтагм или предложений): в предложении (или части сложного предложения), переносимом на другую строку, выделяются несколько частей (причастный, деепричастный оборот, либо иная синтагма), каждая из которых укладывается в пределы метра. Этому типу переноса соответствует придаточное определительное предложение «что, златим огнем, Сейчас умрет, не понимая», которое самим автором разбито на четыре синтагмы. Налицо строчной *contre-jeu*, однако, каждая из синтагм сохраняет свою целостность.

Другой тип переноса – назовём его **содержательным** (маркирует разрыв синтагмы, т.е. делит синтагму на две части) – наблюдаем в предложении «Но в гамму вечера влилась Она тоскующую нотой Над миром». В данном случае перед нами строфический перенос. В следующую строфу переносится локальный указатель «Над миром», им определяется место действия, возникает хронотоп. Без этих слов остаётся лишь темпоральный указатель «в гамму вечера». Можно согласиться с А.Г. Степановым, что «подобные примеры свидетельствуют о лексико-синтаксическом перераспределении смысловой нагрузки в стихе в отличие от прозы...» [8, с. 112].

На наш взгляд, такой тип переноса можно соотносить с построением предложения в немецком языке, где глагол-сказуемое всегда располагается на втором месте после подлежащего. «Ich habe das Buch – У меня есть книга – *Präsens*». При образовании же, например, перфекта используется рамочная конструкция, когда составное сказуемое располагается в предложении на втором (вспомогательный глагол) и последнем месте (смысловый глагол). Поэтому немецкую фразу в перфекте можно правильно понять, только дослушав или дочитав её до конца.

Однако было бы заблуждением думать, что формальный перенос не представляет никакого интереса для исследователя. Рассмотрим отрывок из стихотворения И. Анненского «Опять в дороге»:

Без шапки, без лаптишек,
Лицо-то с кулачок,
А будто из парнишек...»
«Что это – дурачок?»

<...>

Здоров ходить. Морозы,
А нипочем ему...»
И стыдно стало грезы
Тут сердцу моему.

И. Анненский «Опять в дороге» [1, с. 169–170]

Построение сложного предложения «Морозы, / А нипочем ему...» выражает имплицитный контраст «обычный человек – дурачок», а также эксплицитный «человек – природа»: несмотря на мороз, «без шапки, без лаптишек» деревенский дурачок вдали от деревни идёт, возможно, не разбирая дороги. Многоточие в конце отражает удивление кучера. Строчной формальный перенос (т.е. графическое оформление фразы в стихе) подчёркивает, усиливает противопоставление: нестандартное поведение вызывает недоумение, как это он при таких морозах (слово «морозы» стоит в конце строки – сильная позиция), в отличие от всех остальных людей, не болеет (противительный союз «а» стоит в начале следующей строки, также занимая сильную позицию).

Мы выделяем **строчной фонетический** перенос: перенос на другую строку или строфу полнозначного слова, тогда как служебное, например, союз или предлог, остаётся на предыдущей строке. По нашему мнению, его целесообразно назвать фонетическим, поскольку такой перенос разрывает одно фонетическое слово. Подобный перенос отмечен в словаре Квятковского как разновидность строчного. Данное явление неоднократно отмечалось исследователями как одно из характерных для творчества И. Бродского:

Встань в свободную нишу и, закатив глаза,
смотри, как проходят века, исчезая за
углом, и как в паху прорастает мох
и на плечи ложится пыль – этот загар эпох.
Кто-то отколет руку, и голова с плеча
скатится вниз, стуча.

И останется торс, безымянная сумма мышц.
Через тысячу лет живущая в нише мышшь с
ломаным когтем, не одолев гранит,
выйдя однажды вечером, пискнув, просеменит
через дорогу, чтоб не придти в нору
в полночь. Ни поутру.

И. Бродский «Торс» [3, с. 64]

У Бродского можно обнаружить и **строфические фонетические** переносы, например, в стихотворении «Fin-de-siècle»:

Новые времена! Печальные времена!
Вещи в витринах, носящие собственные имена,
делятся ими на

те, которыми вы в состоянии пользоваться, и те, которые, по собственной темноте, вы приравняваете к мечте

И. Бродский «Fin-de-siècle» [3, с. 167]

Также мы выделяем *строчной лексический* перенос: перенос на следующую строку части сложного слова. Например, в стихотворении Д. Бобышева «Отель»:

И тут же, да, — долдонят, поджидают;
но встреча — не с руки:
один — жирноулыбчат,
 с ним — гидальго, —
трагикомические старики,

коми-трагические, фарсо-драмо-
лирические, так сказать...
(и некто босиком

пересекает прямо
до лифта перепрыгов пять.)

Д. Бобышев «Отель» [2, с. 92]

В этом стихотворении один из многочисленных неологизмов (только в приведённом отрывке их четыре!) Д. Бобышева («фарсо-драмо-лирические») не уместился в строку.

Строфический лексический перенос мы обнаружили в стихотворении И. Бродского «Fin-de-siècle»:

и рука выпускает графин.
Однако, в дверях не священник и не раввин,
а эра по кличке фин-

де-сьекль. Модно все черное: сорочка, чулки, белье. Когда в результате вы это все с нее стаскиваете, жильё

И. Бродский «Fin-de-siècle» [3, с. 167]

В целом наше видение типологии переносов имеет следующий вид:

1. Строчной перенос (rejet – «сброс», contre-rejet – «наброс», double-rejet – «двойной сброс»):

- простой (содержательный, формальный);
- фонетический (содержательный);
- слоговой (содержательный);

– лексический (содержательный).

2. Строфический перенос (rejet – «сброс», contre-rejet – «наброс», double-rejet – «двойной бросок»):

- простой (содержательный, формальный);
- фонетический (содержательный);
- слоговой (содержательный);
- лексический (содержательный).

Как видим, развитие русской поэзии приводит к обогащению и усложнению такого приёма, как enjambement, что, в свою очередь, требует уточнения существующих классификаций.

Библиографический список

1. *Анненский И. Ф.* Стихотворения и трагедии. – Л.: Сов. писатель, 1990. – 640 с.
2. *Бобышев Д. В.* Полнота всего. – СПб.: ИКФ «Водолей», 1992. – 144 с.
3. *Бродский И. А.* Бог сохраняет всё: Стихотворения. Переводы. – М.: Миф, 1992. – 302 с.
4. *Квятковский А. П.* Поэтический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 376 с.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий. Институт научн. информации по общественным наукам РАН / Гл. ред. и сост. А. Н. Николин. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 стб.
6. Российский гуманитарный энциклопедический словарь: В 3 т. – М.: ВЛАДОС; СПб.: Филол. фак. С.-Петербург. гос. ун-та, 2002. – Т. 2: 3–П. – 720 с.
7. Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – 510 с.
8. *Степанов А. Г.* Семантика стихотворной формы. Фигурная графика, строфика, enjambement: Дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004. – 186 с.
9. *Федотов О. И.* Основы русского стихосложения. Метрика и ритмика. – М.: Флинта, 1997. – 336 с.

ФАНТАСТИКА ПОВЕСТЕЙ XIX ВЕКА – ЖАНРОВЫЙ ПРИЗНАК ИЛИ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРИЕМ?

В статье рассматривается проблема существования такого литературного явления как фантастика. Рассматриваются уже существующие определения, точки зрения различных исследователей, а также предлагается вариант решения вопроса об отнесении фантастики как к жанру, так и к литературному приему.

Повышающийся интерес читателей к фантастической литературе порождает необходимость определения фантастики как жанра. Но ответ на этот вопрос чаще всего решается в области научной фантастики (работы А. Днепров, В. Сытина, А. Казанцева, И. Ефремова). Мы же считаем необходимым обратить внимание на момент зарождения русской фантастики – период романтических повестей XIX века. Истоки современной научной фантастики нужно искать именно в этом временном промежутке: человек пытался разобраться в окружающем мире, восполнить изображением недостаток знания, совместить в своих представлениях понятие единства и извечную противоречивость бытия. Романтики высоко ценили познавательные возможности фантастики, силу её воздействия на читателя; они обстоятельно разрабатывали поэтику фантастического.

Так как теория фантастики как жанра на сегодняшний день не достаточно прояснена, исследователи сталкиваются с определенной путаницей как в классификации различных видов фантастики, так и в определении фантастических произведений в общем. Жанр должен обладать устойчивыми признаками, собственной теорией и историей. На момент появления русских фантастических повестей в XIX веке ни о какой истории или теории фантастического жанра не могло быть и речи. Многие еще даже не делили понятия сказки и фантастической повести, даже в словаре В. Даля мы видим определение сказки как «небылая и даже несбыточная повесть, сказание» (курсив наш. – О.В.) [2, с. 251]. Таким образом, в данной статье мы преследуем цель определить, чем является фантастика в русских повестях XIX века – жанром или литературным приемом.

Примем за основу то, что произведения внутри одного жанра, независимо от вида искусства, объединяет, во-первых, способ истолкования, во-вторых, круг предметов и способов изображения.

И каждому жанру присущи только собственные средства художественной выразительности. Именно с их помощью можно отличить один жанр от другого. С этой точки зрения рассмотрим отечественную фантастику XIX века как жанр.

Основной чертой жанра фантастических повестей, способом истолкования является остро-сюжетность, наличие загадок и неожиданная концовка. Проследим это на примере повестей А.Ф. Вельтмана «Иоланда» (1837), М.Н. Загоскина «Концерт бесов» (опубл. в 1857) и К.С. Аксакова «Облако» (1837).

Во всех трех повестях мы можем наблюдать острый сюжет, связанный с введением фантастики в повествование. В «Иоланде» основные события разворачиваются при проведении магического обряда над восковой фигурой, в «Концерте бесов» напряжение читательского внимания усиливается при превращении людей в музыкальные инструменты, а прекрасной итальянской певицы Лауретты – в скелет, а в повести «Облако» острота сюжета развивается с момента встречи загадочной девушки-облака с Лотарием. Три представленные повести, как и остальные фантастические повести данного периода, имеют вполне реалистичное окончание, поэтому не могут считаться сказкой. Особенность такой концовки определяется еще одной жанровой чертой – неожиданностью. Читатель начинает верить в происходящие фантастические события, но конец повести возвращает его в реальность, редко оставляя возможность усомниться в происшедшем, и не оставляя возможности найти всем загадкам рассказанной истории разумного объяснения.

Прямое вмешательство фантастических образов в сюжетное повествование уступает место цепи совпадений и соответствий с прежде намеченным и существующим в подсознании читателя собственно фантастическим планом. Благодаря этому скрытые в последнем значения обога-

щаются новыми оттенками и широкой возможностью реальных применений.

Такой прием говорит именно о фантастичности произведения. Так, исследователь Ю. Котляр отмечает, что именно «фантастика приучает мыслить, анализировать, зовет к действию» [4, с. 210]. В фантастических повестях эпохи романтизма мы замечаем этот призыв – осмыслить происходящее, предпринять какие-либо действия для перемены окружающего реального мира.

Как отмечает Е. Харитонов, «Политическая жизнь России в XIX веке началась с восстания декабристов. А «фантастическая» жизнь – с появления «декабристской» утопии «Сон» (1819), принадлежащей перу известного музыкального критика и декабриста А.Д. Улыбышева» [9, с. 190]. Таким образом, мы видим, что сочетание фантастического сюжета и неожиданность реалистичной концовки действительно могло призывать читателей к действиям. Создание фантастического жанра становится необходимым для выражения философии декабристов. Ведь именно в русской прозе XVIII–XIX веков, в отличие от прозы западной, выделяется философская и социальная фантастика. Так, А. Петросов в своей работе говорит о том, что какой бы сюжет ни выбирала русская фантастика начала XIX века, так или иначе во главу угла ставилась социальная проблема и принималась попытка ее философского решения [см.: 7, с. 3].

Таким образом, мы выходим на еще одну черту литературного жанра – определенный круг средств и способов изображения. В фантастических повестях XIX века авторы часто используют такое средство изображения как мотив сна, это мы можем наблюдать в повестях М.Н. Загоскина «Нежданные гости» (1834), А.А. Бестужева-Марлинского «Страшное гаданье» (1830), обморочное видение в повести В.Ф. Одоевского «Насмешка мертвеца» (1834) и др. Начиная с античных времен сон создавал в произведении ситуацию «другой жизни», в романтической повести XIX века этот мотив используется для своеобразной маскировки ирреальной природы этой двойной жизни.

В одном из своих трудов Борхес отметил, что «литература – это управляемое и предумышленное сновидение» [цит. по: 5, с. 236]. Именно через мотив сна образуется своеобразная замкнутая вселенная, объединяющая в нерасторжимое целое существующее и фантазийное.

Также в фантастических повестях эпохи романтизма часто присутствует мотив смерти, ко-

торый раскрывает особенность другого мира, его познание более решительным шагом, чем просто оставаясь во сне – на стыке двух миров. Этот общий жанровый мотив мы наблюдаем в повестях М.Н. Загоскина «Нежданные гости», В.Ф. Одоевского «Игоша» (1833), О.М. Сомова «Русалка» (1829), О.И. Сенковского «Превращение голов в книги и книг в головы» (1839) и многих других.

Учитывая все вышеизложенное, мы можем привести все рассмотренные нами характеристики жанра к нескольким, почти каноническим особенностям формы: лаконичность в обрисовке характеров (отметим, что нельзя это приписывать только краткости объема повести, это является характерной чертой фантастики как жанра); динамизм повествования; занимательность, которая часто выливается в приключенческую форму (например, путешествия героев в повестях Е. Баратынского «Перстень» (1832), А. Вельтман «Эротида» (1835) и др.). И, конечно, во всех фантастических повестях XIX века присутствует основной жанровый признак – фантастичность. В данной статье под фантастичностью мы понимаем такую форму отображения мира, где присутствует необычность ситуации, героев, событий, решения проблемы, предвидения.

Следует отметить, что определения фантастичности как литературного признака также имеют несколько трактовок. Скажем, А. Стругацкий отмечает, что «Фантастика – литературное отображение мира, сильно сдобреного человеческим воображением» [3, с. 30]. Согласно словарю С. Ожегова, «Фантастика – 1. То, что основано на творческом воображении, на фантазии, художественном вымысле. 2. собир. Литературные произведения, описывающие вымышленные, сверхъестественные события» [6, с. 848]. В БЭС мы находим следующее определение: «Фантастика – (от греч. Phantastike – искусство воображать) – форма отображения мира, при которой на основе реальных представлений создается логически несовместимая с ними («сверхъестественная», «чудесная») картина Вселенной. Распространена в фольклоре, искусстве, социальной утопии. В художественной литературе, театре, кино, изобразительном искусстве фантастическая образность откровенно условна, явно нарушает реальные связи и закономерности, естественные пропорции и формы изображаемых объектов; однако фантастика не просто прихотливая «игра воображения»: в гротескных или идеальных образах,

символах, невероятных сюжетных конструкциях она может выражать мирозерцание автора, характерное для целой эпохи («Гаргантюа и Пантагрюэль» Ф. Рабле, «Властелин колец» Дж.Р. Толкьена)» [1, с. 1264].

Остальные исследователи редко обращают внимание на фантастику в совокупности своих проявлений, много определений посвящено исключительно научной фантастике. Существует и такая точка зрения на фантастику, как на способ раздумывать преимущественно о будущем и его проецировать. Несомненно, что будущее является прекрасным временем действия для фантастики, но нельзя ограничиваться только критерием времени. Более точным было бы утверждение, что произведение о будущем всегда в той или иной мере является фантастикой. Выбранное нами понимание фантастического в литературе XIX века, совмещает в себе основные черты, присущие данному литературному явлению как жанру, к тому же мы не упускаем из внимания то, что это, в первую очередь, своеобразное отображение реального мира.

Таким образом, мы видим в фантастических повестях XIX века все необходимые по форме и по содержанию жанровые признаки, и, стало быть, можем считать фантастику данного периода уже сформировавшимся жанром. Однако, рассмотрим данное литературное явление и с точки зрения метода.

Для этого мы принимаем понимание фантастики как жанра, который в XIX веке еще только начинает складываться, а использование фантастического – фантастических ситуаций, героев – рассматриваем как литературный прием, или метод. Фантастический метод используется с древнейших времен, еще до зарождения фантастики как жанра, мы можем наблюдать его применение в легендах, религии, сказках, рыцарских романах. Но во всех этих произведениях отсутствовали признаки фантастики как жанра.

Фантастический прием в русских повестях XIX века проявляется, в первую очередь, использованием фантастической ситуации. Так, например, в повести В.Н. Олина «Станный бал» (1838) генерал случайно встречает знакомого молодого человека Вельского, который приводит его как раз в необычное общество, называя это «маскерадной вечеринкой», он приводит товарища на дьявольский шабаш. В этой повести фантастичность событий в начале повести замаскирована, в по-

вести же О. Сенковского «Большой выход у Сатаны» (1832) самим названием указана необычность происходящего.

Также в повестях подобного рода используются фантастические герои – мифологические русалки и оборотни (О. Сомов «Русалка» (1829), «Оборотень» (1829)), волшебные создания как, например, девушка-облако (К. Аксаков «Облако» (1836)), подземный народец (А. Погорельский «Черная курица, или подземные жители» (1829)), ведьмы и колдуны (О. Сомов «Киевские ведьмы» (1833), И. Киреевский «Опал» (1830)).

Таким образом, мы видим в русских фантастических повестях XIX века равно присутствующие и жанровые черты, и показатели литературного приема. Фантастика как прием возникает в художественном произведении тогда, когда налицо противоречие и разрыв между тем, что должно быть по представлению автора и тем, что есть в действительности. Тут можно вспомнить о характерном для романтиков двоемирии в художественных произведениях. Это не значит, однако, что романтики искусственно культивировали фантастику, исходя из своих художественных принципов, представлявших своеобразную реакцию на рационалистическую эстетику просветительства, требующих изображения двух миров для познания истины. Фантастика представляет существенный компонент их образного мышления в целом, она связывается со всеми темами и жанрами романтического творчества. Что еще раз показывает возможность рассмотрения фантастики XIX века и как метода.

Большинством ученых в прошлом, как и некоторыми исследователями сейчас (М. Назаренко, В. Пузий [см.: 8]), фантастика и не представляется ничем иным как приемом, или методом. Потому как, использование фантастичности наблюдается в произведениях разных жанров – стихотворения (В. Брюсов «Город вод»), баллады (В. Жуковский «Светлана», «Людмила»), поэмы (М. Лермонтов «Демон»), пьесы («Сон в летнюю ночь» У. Шекспир), романы (А. Вельтман «Кощей бессмертный. Былина старых времен»), повести (В. Одоевский «Черная перчатка»). Но мы считаем, что использование фантастических элементов в различных жанрах вовсе не исключает существования самостоятельного жанра. Как отмечено в работе В. Чумакова, применение фантастики как приема определяет просто отдельный вид фантастики и является даже свойством произведений различных

жанров [см.: 10]. Приведенные в качестве примеров произведения не считаются фантастическими произведениями, просто в каждом из них, в большей или меньшей степени, присутствуют либо фантастический персонаж, либо необычная для реального мира ситуация. Это аналогично использованию комедийного элемента, что рассмотрено в работе А. Шалимова «Жанр или метод» [см.: 11]. Как указывает исследователь, в произведениях разных жанров может использоваться комедийный элемент, но это не означает, что нужно отказывать определению комедии как жанра.

По поводу жанра, рассматриваемого А. Шалимовым, споров меньше, поскольку жанр комедии обладает довольно долгой историей и достаточно разработанной теорией. Что же касается фантастики, то жанр научной фантастики сейчас разрабатывается, обретает определенные черты. Но вопрос теории фантастических повестей XIX века не имеет сегодня однозначного разрешения. В данной статье мы рассмотрели фантастику XIX века с двух точек зрения – как жанр и как литературный прием. Нам кажется невозможным отрицание одного из понятий. Зарождение фантастики в русской литературе пошло двумя равноценными путями. С одной стороны, фантастика стала элементом различных жанров в разные эпохи, упрочив свои позиции как приема, но в то же время, с начала XIX века, появляясь в сборниках произведений целого ряда авторов, она заявляет о себе как о самоценном жанре.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 1999.
2. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Эксмо, 2007.
3. Дороги научного прорицания. *Размышления с диалогами, с роботами, с ацтеками, машиной времени, с путешествием в ту и другую сторону от настоящего.* А. Стругацкий, Б. Стругацкий, Ю. Медведев, 1967/ [Беседу записал] Ю. Медведев // Техника-молодежи. – 1967. – №7. – С. 30–31.
4. Котляр Ю. Фантастика и характеры. // Октябрь. – 1973. – №10. – С. 210–211.
5. Лукин А., Рынкевич Вл. В магическом лабиринте сознания. Литературный миф XX века // Иностранная литература. – 1992. – №3. – С. 234–249.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. – М.: «Азбуковник», 2001.
7. Петросов А. Об оригинальном жанре замолвите слово // Красное знамя (Венев). – 1996. – 21 ноября. – С. 3.
8. Пузий В. Фантастика: Между притягательной силой жанра и неодолимой харизмой метода, или Спасение утопающих // Реальность фантастики. – 2004. – №5. – С. 169–177.
9. Харитонов Е. «Русское поле» утопий (Россия в зеркале утопий) // Если. – 2001. – №6. – С. 189–192.
10. Чумаков В. Фантастика и ее виды // Вестн. Московского ун-та. Сер. 10: Филология. – М., 1974. – Вып. 2. – С. 68–74.
11. Шалимов А. Жанр или метод // О лит. для детей. – Л., 1965. – Вып. 10. – С. 184–192.

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ БЫВШЕГО СЕЛЬСКОГО ЖИТЕЛЯ: АПЕЛЛЯТИВНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается апеллятивный аспект в речевом портрете бывшего сельского жителя. В частности, автор анализирует тематический состав диалектной лексики, входящей в словарь бывшего диалектоносителя, системные отношения, присущие её, оценочные значения.

Ключевые слова: языковая личность, уровни языковой личности, речевой портрет, лексическая система, апеллятивная лексика, диалектная лексика, системные отношения, пояснительные отношения, тематические группы.

Одной из характерных тенденций современного этапа развития языкознания является детальная разработка проблемы человеческого фактора в речевой деятельности. В настоящее время существенно повысился интерес к личностному аспекту изучения языка, поэтому в новой лингвистической парадигме на первый план выдвигается *языковая личность* (ЯЛ) как «эго», определяющее семантическое пространство языка, поскольку «...нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – человеку...» [1, с. 7].

ЯЛ является видом полноценного представления личности, вмещающим в себя и психический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность – многослойное, многокомпонентное образование, представляющее собой «набор языковых способностей, умений человека производить и воспринимать речевые произведения, который позволяет выявить духовный облик целостной личности» [1, с. 71].

Языковая личность – сложное понятие. Существуют разные интерпретации её аспектов. В построении единой теории ЯЛ приоритет принадлежит Ю.Н. Караулову. Он выделяет в составе языковой личности три уровня: **вербально-семантический**, ответственный за владение языком (*нулевой*); **когнитивный**, включающий концептуальную систему индивида (*первый*); **мотивационно-прагматический**, включающий информацию о внутренних установках, целях и мотивах личности (*второй*) [см.: 1, с. 38].

Нулевому уровню ЯЛ соответствует, по нашему мнению, понятие *речевого портрета*. Интерес для лингвистов представляет речевой портрет (РП) бывшего активного диалектоносителя,

бывшего сельского жителя, ставшего городским, поскольку данная проблема является актуальной в плане определения места, роли диалектных элементов в речи диалектоносителя, а также в плане взаимодействия диалектных и литературных элементов в ней.

Наш информант – Александра Александровна Бубнова, 1935 г.р., бывший житель с. Лápша Первомайского района Нижегородской области. Несмотря на то, что в 1954 г. она покинула данный населенный пункт и впоследствии редко туда возвращалась, многие диалектные черты в ее речи сохранились. Речевой портрет А.А. Бубновой как проявление языковой личности включает в себя несколько ярусов: фонетический, морфологический, синтаксический, лексический. Последний является наиболее информативным не только в плане РП, но и в отношении других уровней ЯЛ.

Лексическая система бывшего сельского жителя (нашего информанта) состоит из двух неравных компонентов – литературного и диалектного. В его речи сосуществуют литературные слова, бывшие диалектные слова, получившие во II половине XX века статус просторечных («баба», «мужик», «мураш» и др.) или литературных («кринка», «ухват» и др.) (см.: Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой), и диалектные слова, сохранившие свой статус («давеча», «утиральник», «зады» и др.). (См.: Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Филина).

В апеллятивной лексике информанта проявляются системные отношения, в частности, синонимические. Среди синонимов значительную часть составляют диалектно-литературные дублеты, возникшие под влиянием литературного языка [см.: 2, с. 106]. Таковы, например: *изба́* – *ко́мната*: [м'эсть ма́ль бы́ль/ изба́ адна́/ а-наро́ду жы́ль мно́гъ]// [э́ть ш'ш'а́с мно́гъ ко́мнът

ф-кварт'ирах-тъ/ а-р'ан'шъ м'ен'шъ б'ылъ]; *прор'амка* – *петля* – «прорезное отверстие для застёгивания, пристёгивания чего-либо (посредством пуговицы)»: [на́дъ п'ёт'л'и ф-плёт'йъ пра́д'элът'/у-на́с ј'іх пра́рамкам'и заву́т].

В речи А.А. Бубновой есть слова, значения которых информант дает через пояснительные отношения. Например, диалектные слова, толкуемые с помощью литературного эквивалента – синонима: *нахла́мостить* – «насорить» [н'ххла́мъс'т'иль м'н'е с'в'ёткъ/ ф-ко́мнът'ь н'сар'иль этъ зна́ч'ит], язы́шник – «болтун» [язы́шн'ик/ этъ балт'ун зна́ч'ит] и др. Зафиксировано много диалектных слов, поясняемых через описательную конструкцию, иногда объёмную: *вертопра́х* – [в'ьртапра́х/ этъ ч'ьлав'эк такой/ ка-то́рый в'ёрт'ицъ п'ьстаја́ннъ/ на-м'ес'т'ь н'ь-с'ид'ит], небасли́вый – [ма́ль р'ьзгав'ар'ивът кт'о /таво́ и заву́т н'ьбасл'і́вым], охл'ам'он – [ч'ьлав'эк такой б'есп'утный/ н'ьпут'овый/ ахл'ам'онъм заву́т], сульга́ – [сул'гой ч'ьлав'эк заву́т ка-то́рый суј'оцъ в'ез'д'е/ и та́м/ гд'е н'е-про́с'ьт јев'о], халтама́ – [ч'ьлав'эк заву́т х'ьлтама́/ јес'л'и он б'ес'ицъ фс'о вр'ем'ь/ пры́ гьт/ ска́ч'ьт] и др. Информант употребляет диалектное слово как привычное и лишь в ситуации запроса со стороны собеседника поясняет его значение.

В целом в словаре данной личности насчитывается около 150 единиц диалектной лексики. Из них больше имён существительных: *вил'ок* – «кочан»; *корот'айка* – «лёгкое пальто из шерсти»; *лагуш'ок* – «деревянное ведро для гудрона, дёгтя»; *нецу́пах* – «грязнуля»; *полуш'алок* – «небольшая шаль» и др.; меньше – прилагательных: *гр'ешный* – «невезучий», *дор'одный* – «хороший, красивый, видный», *неум'ильный* – «недобрый, невежливый» и др. Глаголов в лексиконе А.А. Бубновой значительно меньше. В их числе: *балабо́нить* – «пустословить, говорить вздор, пустяки, болтать»; *здор'овкаться* – «здороваться»; *мульха́нить* – «обманывать, врать»; *озя́бнуть* – «замёрзнуть» и др. Мало представлены наречия: *вчер'ась* – «вчера»; *дал'ёко ль* – «куда»; *л'етась* – «в прошлом году, прошлым летом»; *насі́лу* – «еле-еле»; *разд'ёвкой* – «раздевшись» и др. Диалектных местоимений и числительных нет совсем.

Диалектная лексика представлена в словаре информанта двумя неравнозначными по количеству единиц группами слов. Одна из них – терми-

нологическая лексика – содержит слова, нейтральные в стилистическом отношении (*верш'ина* – «овраг», *вчер'ась* – «вчера», *засу́ха* – «жара» и др.), другая (наиболее многочисленная) – не-терминологическая, то есть коннотативно окрашенная (одобрительные: *доброт'а* – «мягкий, чуткий человек», *прив'етливый* – «добрый, отзывчивый человек», *сру́шный* – «деловой, работающий»; неодобрительные: *непра́сый* – «неуклюжий», *вертопра́х* – «непоседа», *отлупса́чить* – «избить», *сульга́* – «выскачка»; пренебрежительные: *балабо́нить* – «пустословить, говорить вздор, пустяки, болтать», *нецу́пах* – «грязнуля», *хва́льба́* – «человек, болтающий без толку, постоянно хвастающийся» и др.).

Диалектные слова разнообразны в плане коннотативности, места, значимости в речи, а также в тематическом отношении. Так, в любых речевых ситуациях употребляются слова следующих тематических групп [ср.: 3, с. 18–100].

1. *Названия различных природно-географических объектов и явлений*: *буяр'лака* – «специально вырытая для мусора яма»; *верш'ина* – «овраг»; *засу́ха* – «жара» и др.

2. *Названия жилых и хозяйственных построек и их частей*: *кордо́н* – «дом, стоящий в отдалении от населённого пункта, принадлежащий леснику»; *огоро́д* – «забор, изгородь»; *поря́док* – «улица в два ряда домов» и др.

3. *Названия насекомых*: *мура́ш* – «муравей»; *чирку́н* – «сверчок».

4. *Названия предметов домашнего обихода*:

1) *домашней утвари, посуды*: *лагуш'ок* – «деревянное ведро для гудрона, дёгтя»; *отым'алка* – «грязное кухонное полотенце» и др.;

2) *кушаний и продуктов питания*: *ку́рник* – «праздничный пирог круглой формы со сладкой начинкой (из яблок, повидла)»; *похл'ёбка* – «суп без мяса, с капустой, картошкой» и др.;

3) *одежды и обуви, их деталей*: *корот'айка* – «лёгкое пальто из шерсти»; *ч'ёсанки* – «валенки с галошами»; *шлы́к* – «головной убор младенца, в виде чепчика со сборками» и др.;

4) *мебели*: *ко́ник* – «широкая кровать из досок».

5. *Названия, характеризующие человека по его деятельности, особенностям характера, поведения, отношения к другим людям*:

доброт'а – «мягкий, чуткий человек»; *дру-гоже́нец* – «тот, кто женился во второй раз»; *гала́х* – «нищий»; *гр'ешный* – «невезучий»;

мы́тарь – «беспутный, разгульный, расточительный человек, мот»; *непрáський* – «неуклюжий»; *нецупáха* – «грязнуля»; *привéтливый* – «добрый, отзывчивый человек»; *сру́шный* – «деловой, работающий»; *товáрка* – «подруга»; *хайду́к* – «бойкий человек»; *халтама́* – «очень подвижный человек» и др.

6. Названия, обозначающие различные процессуальные действия:

запсóтить – «спрятать что-либо, убрать так, что потом трудно найти»; *здорóвкаться* – «здороваться»; *напортáчить* – «испортить»; *нахла́мостить* – «насорить»; *пришевё́ливать* – «шепелявить»; *отлупсáчить* – «избить»; *рыхну́ться* – «сойти с ума» и др.

Слова разных тематических групп – яркий показатель интересов диалектоносителя, его отношения к жизни. Они свидетельствуют о сосредоточенности информанта на бытовой стороне жизни. Тот факт, что после ухода на пенсию Александра Александровна целиком занялась домашним хозяйством, послужил активизации лексики бытового содержания в речи бывшего сельского жителя или, во всяком случае, способствовал её сохранению в активном запасе.

При рассмотрении речевого портрета А.А. Бубновой в целом проявляется преобладание в нём слов литературного языка, чему способствовала смена места жительства (из родного села она уехала в возрасте восемнадцати лет) и соответственно круга общения. Тем не менее диалектные лексемы сохранились и функционируют в её речи.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
2. Коготкова Т.С. Русская лексикология на современном этапе. – М., 1986.
3. Программа собирания сведений для лексического атласа русских народных говоров: научно-методическое пособие / Отв. ред. И.А. Попов. – СПб., 1994.
4. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф.П. Филина и Ф.П. Сороколетова. – Л.: Наука, 1965–2007. – Вып. 1–41.
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984.

УДК 808.2

Т.В. Горлова

ОФИЦИАЛЬНЫЕ НАЗВАНИЯ ГОРОДА НЕРЕХТЫ И ЖИВАЯ НАРОДНАЯ РЕЧЬ

Топонимия, как известно, является прямым отражением состояния общества и географической среды, в силу чего естественно сложившиеся системы топонимических названий способны нормально функционировать, органично вплетаясь в языковое сознание народа. В статье на примере некоторых топонимов города Нерехты рассматриваются особенности бытования городских названий в народной речи в процессе исторического развития и под влиянием факторов социальной среды.

Ключевые слова: *топонимия, географические объекты, этимология, народная речь, урбанизмы, мотивированность названия, Кисельная улица, улица Новинская, Егорьева гора, улица Климушинская, Глазово.*

Топонимия Нерехты складывалась на протяжении веков. Особенности процесса исторического развития позволяют выделить 3 основных этапа формирования и функционирования городских топонимов: 1) древнейший (XIII–XVIII века); 2) период регулярной планировки города (XVIII–XIX века); 3) современный этап (послеоктябрьский период и по настоящее время). Послеоктябрьский период для топонимии русских городов стал време-

нем, когда уже существующие объекты городской географии активно получали новые имена, данный процесс является переломным не только в области изменения географических реалий, но и с точки зрения изменений, происходивших в языке, и шире – в народном сознании. Е.М. Верещагин считал, что «...топоним, – подобно антропониму, да и любому другому употребительному в общем языке имени собственному, – может быть отправной точкой, средоточием целого

ряда синхронных ассоциаций, объективирующих живое сознание членов этнокультурно-языковой общности. ...Пучок ассоциаций реален лишь при условии достаточно длительного бытования топонима в национальной истории, а также зависит от меры значения соответствующего географического объекта для национальной культуры» [2, с. 44]. Новые названия были призваны отразить реалии советской власти, установить другое понимание жизненного уклада, однако, в силу своей искусственно-чужеродной природы, они не могли являться ни историко-культурными, ни просто-напросто временно-временными вехами жизни народа.

Волна повальных переименований не обошла стороной и Нерехту, при этом «устранялись не только названия, отражающие ценностные ориентиры старой власти... но и топонимические названия» [7, с. 327]. Однако старые имена, рожденные живой народной речью, живут в сознании носителей языка и поныне.

Например, расположенная на берегу реки Нерехты *улица Зои Космодемьянской* всегда имела и имеет другое название – *Кисельная*, мотивированность которого можно отнести к особенностям рельефа. Местность, лежащая в низине, на берегу реки, ежегодно во время весеннего разлива подвергалась затоплению, отчего улица покрывалась жидкой, липкой грязью, похожей на *кисель*: ходить по такой грязи было очень тяжело. Несомненно, название *Кисельная* в таком понимании основано на метафорическом переносе, но может быть иное объяснение происхождения имени. Долина реки (ныне улица Зои Космодемьянской) была заселена одной из первых в городе, так как имела удобное расположение на пологом берегу. В старину реки служили дорогами, торговыми путями, от которых зависело благосостояние человека: на пристани шла бойкая торговля различными товарами. Такое место указывало на изобилие. Возможно, что фольклорный образ молочной реки с кисельными берегами берет свое начало от определения реки не только как источника жизни, но и как источника, несущего материальные блага, а берега, к которым причаливали корабли с различными товарами, символизировали достаток. Молоко и кисель – были в старину самой сытной пищей: если есть эти продукты – нет голода. А.К. Матвеев подчеркивает, что «яркая образность мировосприятия и мифологические представления во многом обуславливают особенности первичных топонимических систем, и это

очень существенно для практики ономазиологической и этимологической интерпретации. Между тем... образы, в которые современный человек воплощает действительность, могут быть далеко не адекватны образным представлениям его предшественников» [6, с. 119]. Необходимо отметить тот факт, что нерехтчане очень редко употребляют в процессе живого общения официальное название улицы (переименование произошло в начале 60-х годов XX века) – *улица Зои Космодемьянской*, – в речи обывателей и по сей день преобладает топоним *Кисельная улица*.

Не менее интересно в отношении устойчивости живой народной номинации именование улицы *Новинской*. *Улица Новинская* на плане города возникла после пожара 1785 года, в XVIII веке существовало и параллельное название улицы *Солдатская* («По новому плану раскинуты новые улицы... Солдатская – по плану Новинская...» [5, с. 89]), но оно не вошло в число официальных названий. Семантика топонима *Новинская* связана, как можно предположить, с существительным *новинки* (по В.И. Далю: «*Новинки*, новоселье; новоселки, выселок, поселок» [4, с. 549]). Возможно, достаточно четкая мотивированность названия стала причиной большей устойчивости названия улицы *Новинская*, по сравнению с параллельно существовавшим наименованием улицы – *Солдатская*. В данном случае «событийный топоним» [1, с. 356] (*Новинская*) получил определенное преимущество над формальным названием (*Солдатская*), не несущем в своей основе связи с жизненными или духовными реалиями горожан. Название *улицы Новинской* остается неизменным вот уже более двухсот лет, пережив века. Устойчивость подобного названия можно объяснить позитивным началом, которое содержится в семантике слова: в народном понимании *новое* однозначно связывается с переменами к лучшему, началом светлой полосы в жизни. Рассматриваемые нами урбанонимы обладают внутренней формой, слово рождает определенный образ, и, как полагаем, имя, создающее яркий, эмоционально позитивный образ имеет большую устойчивость по отношению к формальным именованиям.

Несмотря на изменения городского пространства, названия, данные народом, продолжают жить на протяжении веков. Оставаясь органически естественными, они не могут быть забыты, в отличие от искусственно насаждаемых официаль-



Вид города Нерехты с Егорьевой горы. Рисунок В. Турыльдина. 1845 г.

ных названий последних десятилетий. Примером тому служит название одного из районов города – *Егорьева гора*. В настоящее время это несколько улиц и переулков, расположенных на возвышенности (*улица Нахимова, улица Кутузова, улица Тургенева, улица Полевая, переулок Луговой* и др.). Топоним *Егорьева гора* отмечен еще в труде М.Я. Диева в связи с обнаружением серной руды: «Рассказывают, что серную руду нашел нерехотского девичьяго монастыря священник Иаков Иванов, шедши из леса по Кирилловской стороне с грибами, увидел, что на *Егорьевой горе* сверкает, как золото, закричал: “Слово и дело государя!” – за что тогда же был посажен под арест до того времени, как государем Петром I был прислан чиновник освидетельствовать руду. Вместо золота оказалась сера» [5, с. 68]. Позднее здесь был построен серный завод, который просуществовал до XIX века. С Егорьевой горы открывается весьма живописный вид на город, простирающийся у подножия горы. Описывая посещение Нерехты митрополитом Московским Платоном, М.Я. Диев оставляет замечание: «Выехав на *Егорьеву гору*, Платон вышел из кареты и любовался окрестными видами Нерехты» [5, с. 93]. Происхождение данного топонима связывают с именем великого князя Юрия Долгорукого, побывавшего в этих местах и построившего церковь в честь Святого Георгия (Егория). Однако мотивированность названия праздником весеннего выпаса скота, который приходился на день Святого Егория, кажется более оправданной. Действительно, церковь Святого Георгия стояла здесь до начала XVII века, но была разграблена и сожжена поляками в период Смутного времени. Версия о посещении этой местности Юрием Долгоруким, по-видимому, возникла гораздо позднее. Е.Л. Березович, рассматривая вопрос об отражении взаимодействия че-

ловека и географических объектов в русской топонимии, пишет о неизбежности дисбаланса между номинацией и мотивацией, который «создает существенные методологические трудности... если учитывать активность метаязыковых стереотипов носителей топонимической системы, в соответствии с которым – при определенных условиях – топонимы весьма охотно прочитываются как событийные» [1, с. 364–365]. Возможно, что присущая последним десятилетиям XX века «мемориальная волна», когда номинация осуществлялась посредством называния в честь исторических и героических личностей, оказала влияние и на мотивировку устоявшегося топонима *Егорьева гора*.

Таким образом, ономастикон *Егорьева гора*, сохранив внешнюю структуру неизменной, отреагировал на события общественно-политической жизни, обретя новую мотивацию. Топоним *Егорьева гора* чрезвычайно популярен в речи нерехтчан и в настоящее время, горожанину совсем не обязательно, обозначая место своего жительства, называть официальное название улицы, расположенной в данном районе, достаточно сказать, что проживает «на *Егорьевой горе*». Старожилы до сей поры в живой разговорной речи не употребляют новые названия улиц данного района.

Весьма продуктивной является номинация географических объектов по именам некогда близлежащих к городу деревень и поселков. Границы города, постепенно расширяясь, поглощают окрестные селения, сохраняя, однако, уже существующую систему названий. Подобные топонимы обычно подвержены грамматическому переосмыслению (например, деревня *Климушино* дала название улице *Климушинской*), но встречаются названия, сохранившие свою грамматическую структуру неизменной (*улица Глазово* по имени, стоявшей на этом месте *поселка Глазо-*

во). Ойконимы данного типа несут в своей основе глубинную народную семантику, унаследованную от первоначального названия, и поэтому наиболее полно осуществляют основную функцию топонима – ориентира на местности. В этом причина их органичного функционирования в топонимическом пространстве города и в системе живой речи местного населения.

Как справедливо отмечает С.О. Горяев, «...апперцепционные представления о существенных признаках денотата вызываются в памяти носителей языка не только морфемной структурой слова, но и всей совокупностью системных качеств последнего на всех языковых уровнях, начиная от фонетического (фоносемантика) и заканчивая синтаксическим (контекстные ассоциации)» [3, с. 185]. Таким образом, яркие, образные народные названия, созвучные основе живой русской речи, соотносясь с многовековым влиянием предшествующего внутреннего опыта, передают в своей семантике глубинный смысл самого сознания человека и позволяют интерпретировать окружающий мир сообразно мироощущению народа, населяющего какую-либо территорию.

Библиографический список

1. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте. – Екатеринбург: Изд-

во Урал. ун-та, 2000. – С. 364–365.

2. Верецагин Е.М. Топонимическое лингвострановедение // II Всесоюзная научно-практическая конференция «Исторические названия – памятники культуры». – М.: Сов. фонд культуры, 1991. – Вып. 1. – С. 44.

3. Горяев С.О. Ономастическая мотивированность и значение имени собственного // Ономастика в кругу гуманитарных наук: материалы Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 20–23 сентября 2005 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. – С. 185.

4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Рус. яз., 1989. – Т. 2. – С. 549.

5. Диев М.Я. Город Нерехта в XVIII и в первой четверти XIX века. Отдельный оттиск из XIII выпуска Трудов Костромского научного общества. – Кострома: Сов. типография, 1920. – С. 68.

6. Матвеев А.К. Ономатология. – М.: Наука, 2006. – С. 119.

7. Разумов Р.В. Переименования в системе урбанонимов русского провинциального города (на примере г. Рыбинска) // Русское слово: литературный язык и народные говоры: материалы Всероссийской науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения д.ф.н., проф. Г.Г. Мельниченко (Ярославль, 25–27 октября 2007 г.) / Отв. ред. Т.К. Ховрина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – С. 327.

С.Л. Гурская

ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ОБЩЕГО РОДА, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА ПО ОСОБЕННОСТЯМ ЕГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ, В ЯРОСЛАВСКИХ ГОВОРАХ

В настоящей статье изложены наблюдения над лексико-семантическими свойствами имен существительных общего рода, характеризующих человека по особенностям его речевого общения, в ярославских говорах; предпринята попытка установить мотивационные связи слов данного лексического множества.

Ключевые слова: имя существительное, общий род, лексема, лексическое значение, мотивация, русские народные говоры, ярославские говоры, речевое общение, человек.

Человек, будучи по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми: он должен советоваться, делиться мыслями и чувствами, сопереживать, искать понимания и т.д. Каналом такой связи становится «речевое общение, формой проявления которого является речевое поведение собеседников, а содержанием – их речевая деятельность» [1, с. 9]. При этом под рече-

вым поведением понимаются «эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств» [1, с. 67], а речевая деятельность включает в себя процессы образования и восприятия речи.

Оценка человека по особенностям его речевого общения осуществляется в ярославских говорах существительными общего рода, отражающими процесс говорения и характер взаимо-

действия между людьми. Такие слова называют лицо по его склонности, предрасположенности говорить много или мало, быстро или медленно, громко или тихо, эмоционально или сдержанно, правильно и чисто или плохо, неразборчиво. Таким образом, словами общего рода жители Ярославского края характеризуют болтливого, словоохотливого, бойкого на язык, назойливого, сварливого, крикливого, молчаливого, картавого человека. Наиболее многочисленной в составе лексического объединения ‘характеристика человека по особенностям речевого общения’ является группа слов, называющих болтуна, пустослова, видимо, потому, что болтливость, «праздное пустословие, презиравшееся во все времена» [3, с. 51], расцениваются людьми как резко отрицательные качества, мешающие работе; ср. у В.И. Даля: *Кто словом скор, тот в деле не спор; Не по словам судят, по делам* [7, т. 4, с. 255].

Ярославским говорам свойственны следующие существительные общего рода, называющие болтуна, пустослова: *балабонда, балабоха, балака, баланда, барабоха, барма, бахора, белебень, болтовня, гормотуха, гормотушка, дудора, дудука, забая, лалыка, ляча, молола, набилка, омеля, оплёта, плетуха, трепалыга, трепуха, трепуша, шабара*. Ядро данной группы составляют лексемы, не содержащие в своем значении дополнительных денотативных сем; большинство их отглагольного происхождения. Так, слово *балабонда* (Да замолчишь ты или нет, балабонда. Пересл.) произошло от глагола с неодобрительной окраской *балабонить* ‘говорить’ [13, вып. 1, с. 30]; *баландá* (Опять этот баландá языком болтает. Рыб.; Тебя, баланду, никто и не слушает. Рост.) – от *балáнда(и)ть* ‘тратить попусту время, заниматься болтовней’ [13, вып. 1, с. 31]; *белебенья* (Пересл.) – от *белебэнить* ‘беспрестанно говорить пустяки, не умолкая болтать’ [13, вып. 1, с. 48]; *молóла* (Молола – кто мелет и мелет, много говорит. Тут.) [13, вып. 6, с. 55] – от просторечного *молóть* ‘говорить что-либо вздорное, болтать’ [9, т. 2, с. 293].

Ряд слов рассматриваемой группы характеризуется в ярославских говорах семантической мотивированностью. Например, слово *набилка* имеет прямое значение ‘часть домашнего ткацкого стана, служащая для прибития ниток утка’ и переносное – ‘болтливый человек’, ср.: *Экой набилка!* [13, вып. 6, с. 80]. Основное значение ‘деталь ткацкого станка’ представлено у данной

лексемы также в архангельских, владимирских, калужских и других говорах, а такое наименование лица свойственно только ярославским говорам [11, вып. 19, с. 115–116]. Таким образом, значение, характеризующее болтливого человека, возникло у слова *набилка* на основе названия предмета, производящего громкие, неприятные звуки (стук, скрип).

Сущ. *дудора* известно в ярославских, тверских, вятских, пермских говорах в собирательном значении ‘что-либо плохое, непригодное; хлам, мусор, дрянь, рухлядь’, а в новгородских и пензенских оно употребляется как бранное слово общего рода в значении ‘дурак, дура’ [11, вып. 8, с. 250]. В Рыбинском р-не это слово обозначает болтливого человека (ср.: *Нюрку все зовут дудорой, потому что у нее на языке никогда ничего не держится*) [13, вып. 4, с. 24]; как видим, негативная оценка прослеживается во всех его значениях.

Слова *балабоха, болтовня, дудука, оплёта, плетуха*, называющие болтуна, пустослова, содержат в структуре своего лексического значения дополнительный семантический компонент ‘обманщик, враль’. По мнению И.С. Урманчеевой, у слов, характеризующих болтливого человека, «развитие семы ‘выдумщик, обманщик’ схематично можно изобразить следующим образом: “потребность много говорить > объект: реальная жизнь > исчерпание предмета разговора > поиск нового объекта > искусственное создание предмета разговора > выдумка, ложь”» [6, с. 65].

Зафиксированное в мOLOGских и ПОШЕХОНских говорах наименование *болтовня* ‘болтун, болтунья, враль, обманщица’ [13, вып. 2, с. 11] возникло в результате семантической деривации на основе абстрактного существительного, имеющего исходное значение ‘несерьезный разговор, пустая бессодержательная речь, пустословие’, которое, в свою очередь, связано с глаголом *болтáть* ‘много говорить о чем-либо неважном’.

Однокоренные лексемы *оплёта* (Ну, ты и оплёта, Марья, ведь все врешь. Пошех.) [13, вып. 7, с. 50] и *плетуха* (Не надо было много болтать, плетуха. Пересл.) [13, вып. 8, с. 8] мотивированы соответственно просторечным глаголом *оплетáть* ‘обманывать, проводить’ [9, т. 2, с. 624] и разговорным *плестí* ‘говорить что-либо, обычно несуразное’ [9, т. 3, с. 140]. По данным СРНГ, слово *оплёта* ‘обманщик, обманщица’ зафиксировано только в ПОШЕХОНских говорах [11, вып. 23, с. 262], а *плетуха* ‘о том, кто плетет, говорит несу-

разное, лжет или сплетничает' (ср.: *Плетуха и врет и болтает*) отмечено в архангельских, московских и других говорах [11, вып. 27, с. 130].

В Ростовском и Переславском р-нах употребляется мотивированное глаголом *дудучить* 'говорить без умолку, болтать, врать' слово *дуду́ка* 'тот, кто все время болтает (*дудучит*); болтун, враль', которое в ростовских говорах называет также человека, который говорит невнятно, или непонятно говорящего ребенка [13, вып. 4, с. 24]. В.И. Даль раскрывает внутреннюю форму данных лексем, связывая их со словом *дуда* – «труба, трубка, ствол // народное музыкальное орудие у пастухов, ребят, нищих» [7, т. 1, с. 1243–1244]. По мнению этимологов, общеславянское *дуда* имеет звукоподражательный характер [8, с. 134].

Дополнительная сема 'хвастун' содержится в значениях слов *трепалы́га* и *бахора́*. Слово *трепалы́га* (*С ним, трепалыгой, даже разговаривать не хочется*. Брейт.) [13, вып. 9, с. 115], употребляющееся с неодобрительным оттенком, образовано от грубо-просторечного глагола *трепаться* 'говорить зря, без толку, несерьезно; болтать' [9, т. 4, с. 405]. Сущ. *бахора́* (Перв., Пошех.) мотивировано диалектным глаголом *ба́хорить* 'говорить', 'гордиться, хвастаться своей красотой или нарядами' [13, вып. 1, с. 43–44]. Эта лексема общего рода в значениях 'разговорчивый человек, балагур' и 'тот, кто хвастается, бахвалится' свойственна псковским и тверским говорам, а в новгородских и ивановских это слово женского рода, обозначающее говорливую женщину [11, вып. 2, с. 156].

К рассматриваемой группе 'болтливый человек, пустослов' примыкает ЛСГ 'разговорчивый, словоохотливый человек', включающая существительные общего рода: *баёна*, *баёха*, *байка*, *говоруша*, *говорушка*, *таболка*, *тарана*, *трататушка*, и ЛСГ 'бойкий на язык человек', состоящая из лексем: *барабона*, *барабошка*, *брекотушка*, *секера*, *стрекогузка*, *язга*, *яреда*.

Родственные слова *баёна*, *баёха*, *байка* (ср.: *Вон их Николай какой байка!* Борисогл.) [13, вып. 1, с. 27–29] мотивированы широко распространенным в ярославских говорах древним глаголом *ба́ять* 'говорить, разговаривать' (*Я тебе баяла, баяла, а ты не понимаешь*. Угл.; *Ты не понимаем баешь*. Рыб.) и 'говорить много, интересно' (*Она как баять будет, дак заслушаешься*. Некоуз.) [13, вып. 1, с. 45]. Вместе с тем сущ. *байка* могло быть образовано и в результате се-

мантической деривации, так как в ярославских говорах оно известно в таких значениях, как 'сказка, небылица', 'пословица, поговорка, загадка', 'колыбельная песня' [13, вып. 1, с. 29]. Это слово в значении 'повесть или повестей сказатель' представлено и в памятниках письменности XVII века [12, вып. 1, с. 66]. По данным СРНГ, для характеристики разговорчивого человека слово *байка* употребляется только в Ярославском крае, а в других говорах зафиксировано лишь в предметных значениях [11, вып. 2, с. 55].

Лексема *говору́ша* и производное от нее *говору́шка*, распространенные в ярославских говорах в значениях 'разговорчивый, словоохотливый человек, чаще всего женщина' (*Люблю ее слушать, говорушку*. Некр.; *С дедушкой сидеть весело, ведь он такой говоруша!* Тут.), 'хорошо овладевший речью и любящий говорить ребенок' (*Он у меня непоседа и страшний говоруша*. Рост.) и 'красноречивый человек' [13, вып. 3, с. 84], связаны с глаголом *говори́ть*. Следует отметить, что сущ. *говору́ша* женского рода в значении 'говору́ня, болту́ня, любительница поговорить' известно в калужских и томских говорах, а это же слово общего рода 'разговорчивый человек' бытует только в ярославских говорах. Лексема *говору́шка* 'болтушка, краснбай, словоохотливый человек' свойственна также владимирским и томским говорам [11, вып. 6, с. 259].

Слово *барабо́шка* (Некоуз., Пересл., Тут., Яр.) мотивировано глаголом *барабо́шить* 'говорить вздор, сплетничать' (Пересл., Данил.) [13, вып. 1, с. 35]; *брекоту́шка* 'бойкий на язык человек // болтун, пустомеля' (Больш., Тут.) – глаголом *бре(я)котать* 'говорить без умолку, болтать', ср.: *Соберутся бабы и брякочут дело и не дело* (Пошех.) [13, вып. 2, с. 23]. Шутливое *тратату́шка* 'разговорчивый человек' (Пошех.) [13, вып. 9, с. 114] имеет звукоподражательный характер и связано с междометием *тра-та-та́*, которое употребляется для передачи звуков музыки или мерного, ритмичного стука, шума.

В Ростовском р-не зафиксировано слово *секёра* в значениях 'бойкий на язык человек', 'выскочка', ср.: *Какая же ты секера, во все свой нос суешь!* [13, вып. 9, с. 24]. В СРНГ оно приведено в предметных значениях 'топор', 'мотыга' [11, вып. 37, с. 125], имеющих общий семантический компонент 'остротá'; это касается и характеристики режущего края орудий труда, и наименования остроумного, язвительного человека. В свер-

дловских говорах *секера* – это ‘челюсть’ (*Вон как зевашь, гляди секеру не сверни*); здесь данное слово характеризует и ворчливую женщину (*Замолчи ты, секера!*), и связано оно с глаголом *секёрить* ‘грубо отвечать, ворчать, огрызаться’ [11, вып. 37, с. 125].

Многозначным в ярославских говорах является слово *стрекогузка*, которое употребляется как в прямом значении ‘трясогузка’, ср.: *Кошка опять стрекогузку принесла* (Некр.), так и в переносных – ‘об очень подвижном ребенке’ и ‘о бойком на язык человеке’ (*Ничего не понято, что ты говоришь, стрекогузка*. Некр.) [13, вып. 9, с. 78]. При этом в метафорических значениях на первый план выходят разные семы: ‘чрезмерная подвижность’ и ‘способность издавать резкие, частые звуки’; ср.: *стрекать* в ярославских говорах – ‘стрекотать’, *стрёкать* в тверских и псковских – ‘говорить быстро, скороговоркой’ [11, вып. 41, с. 309].

Лексическое множество ‘болтливый, словоохотливый, бойкий на язык человек’ вступает в антонимические отношения с группой ‘молчаливый человек’, которая включает следующие слова общего рода: *барбарыга* ‘неразговорчивый, замкнутый человек’ (Мышк.) [13, вып. 1, с. 36]; *неба-ламыка* ‘молчаливый, неразговорчивый человек’; *неговора* ‘скрытный, замкнутый человек’ (Брейт.) [13, вып. 6, с. 124, 128]; *пéхтя* ‘угрюмый, неразговорчивый, неласковый человек’ (Брейт.) [13, вып. 7, с. 103]; *потихоня* ‘неразговорчивый, необщительный человек’ (ср.: *Про меня говорят трещотка, а потихоня-то лучше что ли?* Пересл.) [13, вып. 8, с. 75]. Такие качества, как неразговорчивость, необщительность, угрюмость, оцениваются негативно, поскольку «в традиционной культуре молчание выявляет принадлежность того или иного существа к потустороннему миру. <...> Человек, отказывающийся от речи или же неспособный к ней, воспринимается как не-человек, как “чужой”» [4, с. 303]. Скрытность, замкнутость, нелюдимость человека не способствуют осуществлению плодотворной совместной деятельности.

Отношение к труду является ведущим фактором при оценке норм поведения, выработанных в обществе. По словам И.А. Кюршуновой, «именно этим объясняется большое количество экспрессивов, отражающих морально-этические качества лица» [2, с. 186]. Наши материалы содержат следующие слова общего рода, характеризующие человека по его речевому поведению: *ба-*

жила, вязга, вязига, вязюга – ‘назойливый, навязчивый человек’; *дрязга, лязга, рагоза* – ‘вздорный, сварливый человек’; *завывала, мозля, нойка, плакушка* – ‘постоянно жалующийся человек’; *грыжа, кила* – ‘надоедливый человек, ворчун’; *браниха, орёлка* – ‘крикун, скандалист’; *брандахлыстка* – ‘невыдержанный человек’. Безусловно, такие свойства характера, как назойливость, сварливость, нетактичность, не только негативно сказываются на межличностных отношениях, но и мешают выполнению коллективной работы.

Распространены на территории Ярославской области словообразовательные синонимы *вязга* (*Какой же ты вязга, за каждое слово цепляешься*. Г.-Ям.; *Уж не знаю, как и отвязаться от этого вязги, все у него не так и не этак*. Рост.), *вязига* (*Вот привязался, вязига*. Рыб.) и *вязюга* (*Привязался как вязюга*. Пошех.), являющиеся наименованиями придирчивого, навязчивого человека. Слово *вязга* известно также в значениях ‘брюзга, ворчун’ (*Вот вязга. Надолго завелся?* Рост.) и ‘тот, кто затевает тяжбы’, а *вязига* – ‘склочник’. Данные лексемы мотивированы не только однокоренными литературными глаголами, но и диалектным *вязаться* ‘вступать в спор, вмешиваться’ (*Мне вязаться с ним не стоит, он уж очень базгальный* (скандальный). Пересл.) и ‘навязчиво просить’. Имеется в ярославских говорах и глагол *вязжеть* ‘надоедать, привязываться’, ср.: *Да кончишь ли ты вязжеть-то!* (Рост.) [13, вып. 3, с. 62–64]. Впервые лексемы *вязга* и *вязига* ‘придирчивый человек, за все тяжущийся’ с пометой «яросл.» были зафиксированы в «Опыте областного великорусского языка» (1852 г.) [10, с. 34]. По данным СРНГ, слово *вязга* имеется в тверских, архангельских и других говорах (ср.: *Он каждый раз что вязга какая вязжит*. Нижегород.), а *вязига* – в костромских, тверских и пермских [11, вып. 6, с. 73–74].

Сущ. *рагоза* ‘придирчивый, неуживчивый человек’, ср.: *А он и давай придираться, такая рагоза* (Брейт.) [13, вып. 8, с. 111] мотивировано глаголом *рагозить* – «твер. пустословить, врать // возиться и суетиться попусту, ничего не делая путного; вздорно тревожить. *Рагозиться, пск., твер. сердиться*» [7, т. 3, с. 1464]. Это слово широко распространено в народных говорах как наименование лица (*Рагоза он, с ним ладно жить нельзя*. Пенз.) и в абстрактном значении ‘раздор, ссора’ (*Рагозой немного наживешь, надо ласкоткой, добром*. Арх.) [11, вып. 33, с. 244].

Лексема *дря́зга* 'вздорный, сварливый человек' (*Что ты за дря́зга! Все не так да не ладно; сам-от лучше ли сделаешь?* Пошех.), а также 'мелочный, клязузный человек' (Г.-Ям., Тут.) связана с глаголом *дря́зжать* – 'ворчать, брюзжать, придираться', ср.: *Не к чему придраться, так дай дря́зжать* (Пошех.) [13, вып. 4, с. 22]. Наряду с ярославскими, она засвидетельствована в вятских, пермских, нижегородских и других говорах [11, вып. 8, с. 228].

Сущ. *ля́зга* 'вздорный, неуживчивый человек' (*Ну, он еще тот ля́зга*. Рыб.) и 'ворчун, ворчунья, брюзга' (Пошех.) мотивировано глаголом *ля́зжеть*, известным в ярославских говорах в значениях 'вздорить, ссориться' и 'ворчать' [13, вып. 6, с. 26]. В.И. Даль приводит однокоренной глагол *ля́зжать* – 'визжать, звонко и без умолку говорить; кланчить, канючить' [7, т. 2, с. 743]. Слово *ля́зга* распространено в русских народных говорах, однако значение 'вздорный человек' отмечено у него только в Ярославском крае [11, вып. 17, с. 270–271]. На наш взгляд, рассмотренные лексемы *вяза́га*, *вяза́га*, *вяза́га*, *раго́за*, *дря́зга*, *ля́зга* не случайно являются наименованиями лица по названным качествам: сам звуковой состав их как бы «воспроизводит» малоприятные звуки, издаваемые в процессе общения привязчивым, сварливым человеком, брюзгой.

Бытующее в Тутаевском р-не слово *мозля́* 'ноющий, всегда чем-то недовольный человек', ср.: *Уж такой мужик мозля́ был* [13, вып. 4, с. 51], может быть мотивировано глаголом *мозо́лить* 'выпрашивать неотступно' [7, т. 2, с. 878], который представлен в просторечном устойчивом сочетании *мозо́лить глаза́* 'досаждать, надоедать кому-либо чем-либо' [9, т. 2, с. 288]. Сущ. *завыва́ла* 'постоянно жалующийся, ноющий человек' (Угл.) [13, вып. 4, с. 63] связано с глаголом *завыва́ть* 'издавать заунывные, воющие звуки' [9, т. 1, с. 506]; *но́йка* 'капризный, постоянно жалующийся, ноющий человек' (Данил.) [13, вып. 6, с. 150] – с разговорным глаголом *ны́ть* 'надоедливо жаловаться на что-либо' [9, т. 2, с. 516]; *плаку́шка* 'надоедливо жалующийся, плачущий человек; нытик' (Мышк.) [13, вып. 8, с. 5] – с глаголом *пла́каться* (разг.) 'высказывать жалобы, сетования, сожаления по поводу чего-либо; жаловаться' [9, т. 3, с. 131].

Лексема *брани́ха* 'тот, кто имеет привычку скандалить, браниться; скандалист' (Данил.) [13,

вып. 2, с. 20] бытует также в вологодских и новгородских говорах [11, вып. 3, с. 149]. Она мотивирована глаголами *брани́ть* 'обидными, резкими словами порицать, укорять; ругать' и *брани́ться* 'выражать свое раздражение, недовольство резкими, грубыми словами; ругаться' [9, т. 1, с. 111–112]. Глагол *брани́ти* 'бранить, упрекать, ругать' засвидетельствован в памятниках древнерусской письменности [12, вып. 1, с. 316].

Характеристика человека, говорящего плохо, неразборчиво, представлена в ярославских говорах такими словами общего рода, как *карако́ша* 'о человеке, который картавит' (Больш.) [13, вып. 5, с. 20]; *лала́ка* 'картавый человек' (ср.: *лала́кает* 'говорить невнятно, несвязно': *Не знаю, не пойму, что он лала́кает*) [13, вып. 5, с. 119]; *неговора́* 'человек, не умеющий хорошо говорить' (*Сидишь, не можешь слова путного сказать, неговора́ эдакий*. Некоуз.) [13, вып. 6, с. 128]; *нема́ка* 'картавый, плохо говорящий человек' (*Эта нема́ка-то пришла?* Тут.) и 'ребенок, только начинающий говорить' (*Наш нема́ка лишь два слова хорошо говорит*. Брейт.); *не́мка* 'немой человек' (Рыб., Перв.); *немту́ра* 'ребенок, который еще неразборчиво говорит' (Яр.) [13, вып. 6, с. 134]; *нему́ха* 'человек (чаще – ребенок), который картавит, нечетко произносит отдельные звуки' (*Вот у нас немуха-то в этом доме, она говорит, и не скоро поймешь*. Тут.) [13, вып. 6, с. 135]. Как видим, четыре лексические единицы мотивированы прилагательным *немой* 'лишенный способности говорить'. Перечисленные слова не оценивают внутренний мир человека и его характер, а именуют лицо по физиологическим особенностям. При этом, если речь идет о взрослом человеке, «плохая работа механизмов речи более других, не столь заметных пороков сразу бросается в глаза, непоправимо портит впечатление» [3, с. 52].

Итак, наличие большого количества слов общего рода, называющих лицо по особенностям его речевого общения в ярославских говорах, объясняется тем, что речевая деятельность и речевое поведение человека воспринимаются как его важная характеристика, отражающая социальный опыт взаимодействия с другими людьми. По словам И.А. Стернина, общение рассматривается русским коммуникативным сознанием «как приоритетная форма проведения времени в обществе, важнейшее средство формирования добрых отношений между людьми», тогда как в других коммуникативных культурах «эта кате-

гория не представлена в сознании народа столь ярко и императивно» [5, с. 166].

Библиографический список

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М., 1998.
2. Кюришнова И.А. Реконструкция портрета русского человека в языковой картине мира по данным исторической региональной антропологии // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2007. – Т. 13. – С. 184–189.
3. Львов М.Р. Риторика. – М., 1996.
4. Славянская мифология: энциклопедический словарь. – М., 2002.
5. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001.
6. Урманчеева И.С. Экспрессивы со значением лица в говорах Вологодской области: Дис. ... канд. филол. наук. – Вологда, 2003.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / Под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. [Репринт. воспроизведение изд. 1903–1909 гг.] – М., 1998.
8. Шанский Н.М. Краткий этимологический

словарь русского языка / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – М., 1975.

9. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1981–1984.
10. Опыт областного великорусского словаря. – СПб., 1852.
11. Словарь русских народных говоров. – М.; Л. (СПб.), 1965–2007. – Вып. 1–41.
12. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М., 1975–2002. – Вып. 1–26.
13. Ярославский областной словарь: В 10 вып. / Под ред. Г.Г. Мельниченко. – Ярославль, 1981–1991.

Сокращенные названия районов Ярославской области

Больш. – Большесельский, Борисогл. – Борисоглебский, Брейт. – Брейтовский, Г.-Ям. – Гаврилов-Ямский, Данил. – Даниловский, Мышк. – Мышкинский, Некоуз. – Некоузский, Некр. – Некрасовский, Перв. – Первомайский, Пересл. – Переславский, Пошех. – Пошехонский, Рост. – Ростовский, Рыб. – Рыбинский, Тут. – Тутаевский, Угл. – Угличский, Яр. – Ярославский.

УДК 808.2
Д 538

Л.А. Дмитрук

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

В статье анализируется лексика духовной культуры пьесы А.О. Аблесимова, которая является одним из источников «Словаря русского языка XVIII века». Слова рассматриваются в ретроспективном плане с точки зрения их этнокультурных связей, семантики, стилистической принадлежности, сферы функционирования в русском языке XVIII века.

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

Идея создания исторического «Словаря русского языка XVIII века» была выдвинута академиком В.В. Виноградовым в 1959 году. С этого времени, сначала под руководством Ю.С. Сорокина, и по сегодняшний день Институтом русского языка РАН ведётся работа по составлению «Словаря русского языка XVIII века», источниками которого стали «произведения и документы всех жанров литературы и письменности того времени» [18, с. 3]. Произведение «Мельник-колдун, обманщик и сват»

А.О. Аблесимова полностью соответствовало критериям отбора лексикографических источников, выдвинутым составителями Словаря.

1. Хронологически. Первое представление состоялось в 1779 году (требуемые временные границы – с 1695 по 1805 года).
2. В жанровом отношении. Комическая опера – популярный в XVIII веке сценический жанр.
3. В качестве источников привлекать «произведения выдающихся представителей русской литературы и культуры этого времени» [18, с. 11].

Имя А.О. Аблесимова, секретаря А.П. Сумарокова, издателя сатирического журнала «Рассказчик забавных басен...», автора знаменитого «Мельника...», было хорошо известно в московских литературных кругах второй половины века.

Одно из требований, также предъявляемых составителями Словаря к потенциальным источникам, предполагает их отбор из числа «произведений и документов, вышедших из различных социальных сред» [18, с. 11]. А.О. Аблесимов, дворянин по рождению, создал комическую оперу с сюжетом из крестьянской жизни, персонажи которой, как отмечает П.Н. Берков, «говорили не сглаженным литературным языком, а действительно простонародной речью, не прибегая к излишним диалектизмам» [4, с. 200]. Действительно, речевая ткань пьесы представляет собой органичное сочетание различных элементов национального языка: от нейтрально-книжной литературной лексики до просторечных, диалектных, жаргонных, фольклорных некодифицированных слов и выражений. Язык произведения А.О. Аблесимова качественно отличался от других сочинений этого жанра того времени и значительно превосходил их. Во второй половине XVIII века крепнут демократические основы литературного языка и, по словам В.В. Виноградова, «русский разговорный язык заявляет права на расширение своих литературных функций» [5, с. 154]. С течением времени тенденция, одним из основоположников которой стал автор «Мельника...», набрала силу и окончательно закрепились в творчестве А.С. Пушкина, в языке его произведений, созданном на народной основе.

Предметом нашего исследования в данной статье является лексика произведения А.О. Аблесимова. Материал подбирался методом сплошной выборки из числа тех слов, к семантике которых в СРЯ XVIII дана иллюстрация из пьесы. Это предметная и неперспективная лексика различных тематических и лексико-семантических групп, служебные слова. В этой статье мы рассмотрим лексику духовной культуры в пьесе, обильное употребление которой в репликах персонажей (особенно в сравнении с небольшим объемом текста) объясняется темой произведения, обозначенной уже в заглавии: *благословить, божиться, ворожба, ворожейка, ворожить, грешный, демон, домовый, дьяволица, колдовки, колдовство, колдун, оборотень, пырь, черти, чертовщина, чудеса, чудесится и др.* Проанализируем

не всю подобную лексику, а только ряд ключевых слов, значимых для развития сюжета и раскрытия образов героев, которые СРЯ XVIII комментирует с помощью источника А.О. Аблесимова. В пьесе мельник Фадей слышит среди односельчан колдуном, ворожеем. Главный герой наделён особенным талантом, с помощью традиционных русских суеверий и отличного владения метким народным словом он решает все дела в свою пользу, во всём находит для себя выгоду. В речи мельника и других персонажей частотно употребление слов, связанных с народными обычаями, обрядами, языческой, колдовской и демонической, и христианской культурами: *демон, дьяволица, зачурать; благословить, божиться*. Рассмотрим их.

Слово *демон* в словарях современного русского языка характеризуется следующим образом: «в христианской мифологии: злой дух, падший ангел» [2, с. 692; 9, с. 385]. По данным словаря В.И. Даля и «Словаря церковно-славянского и русского языка» (ЦСРЯ), лексема имела такое же значение [6, с. 396; 20, с. 317], в ЦСРЯ дана помета «церк.», что указывает на сферу функционирования слова в языке той эпохи. В СРЯ XVIII слово зафиксировано с семантикой «сатана, дьявол (в христианских представлениях)» и оттенком значения «злой, нечистый дух» с иллюстрацией из пьесы А.О. Аблесимова: «*[Мельник:] Разступись вода!... разстворись мельница! Явись ко мне седой демон!*» [15, с. 93]. Это свидетельствует о том, что слово *демон* в языке XVIII века не всегда являлось антиподом слову Бог, было достаточно распространённым и его функции выходили за рамки традиционной религиозной мифологии. Лексема активно применялась в народной культуре, обрядах, гаданиях, заговорах, обозначала не дьявола, но злой дух, который по сути своей близок не персонажу христианских легенд, воплощению зла, сатане, а языческой мистике, божествам, духам, силам природы [13, с. 51]. В пьесе Аблесимова в эпизоде гадания о пропавших конях Мельник имитирует настоящий обряд и вызывает именно такого, по народным понятиям, нечистого духа, обитателя мельницы. Цитату из этой сцены комической оперы, наряду с цитатой из произведения «Умозрительство душевное описанное стихами о переселении в вечную жизнь... Марии Яковлевны Строгоновой», изданного Петром Буслаевым, составители Словаря приводят в качестве примера к семантическому описанию сло-

ва *демон*. Эта лексема, известная русскому языку по памятникам XI века [19, с. 793], сейчас является нейтральной и фигурирует чаще, в отличие от языка XVIII века, с более узким значением, что, возможно, связано с уменьшением в наше время популярности народных обрядов. Слово же *демон* на современном этапе языка, как правило, используется в контексте религиозных представлений.

Лексема *дьявольщина* в БАС и МАС характеризуется как 'невероятное, непонятное стечение обстоятельств; путаница, чепуха' [2, с. 1211; 9, с. 160], она имеет ограничительную помету «Разг. (обычно в восклицательных выражениях)». В.И. Даль толкует слово так: 'чертовщина, бесовщина, случай или дело, приписываемое нечистому; мана, морока' с пометой «употреб. также бранно» [6, с. 403]. В этом словаре приводится ряд синонимов к слову *дьявольщина*, семантически тождественными ему являются слова *чертовщина* и *бесовщина*, производные от *чёрт* и *бес*, которые в словарях современного русского языка описывают слово *дьявол* и входят с ним в один синонимический ряд [2, с. 1210; 9, с. 459]. Слова *мана* со значением 'сласть, соблазн; что прельщает, что блазнит, наваждение, обман чувств, отуманение рассудка, ложное, обманчивое явление' [7, с. 248] и *морока* – 'мрак, сумрак, мрачность, <...>; мара, грёза, обаяние; обморок, припадок, омрачение ума' [7, с. 294] обозначают не действие, внушенное дьяволом, но состояние человека, находящегося на грани разумного, под воздействием нечистой силы, некий сумрак, помутнение сознания. Эти слова связаны, в большей степени, не с дьяволом, представителем христианской культуры, а с языческими женскими божествами славян Мореной, Марой [10, с. 175]. Поэтому в толковании В.И. Даля эквивалентом слову *дьявольщина* считаем, в первую очередь, часть значения: 'чертовщина, бесовщина, случай или дело, приписываемое нечистому'. Похожая семантика у слова *дьявольщина* представлена в словаре ЦСРЯ: 'сумасбродные дела и мысли, как бы внушённые дьяволом; бесовщина, чертовщина' [20, с. 383]. Во времена Аблесимова, по данным СРЯ XVIII, слово имело значение 'дьявольское дело, действие; дьявольское наваждение' [16, с. 54] и употреблялось, о чём свидетельствует помета, в просторечии. Эту семантику в СРЯ XVIII иллюстрирует пример из комической оперы «Мельник-колдун, обманщик и сват»: «[Анкудин:] Сват-ат наш не дьявольщину ли

какую городит и уж не оборотня ли нам сватает?» [16, с. 54]. В XVIII веке слово было наделено экспрессией сниженности, грубости и употреблялось в «низких» литературных жанрах, что подтверждает ещё один источник СРЯ XVIII «Басни и сказки» И.И. Хемницера, цитируемый в этой же словарной статье. В современном узусе границы функционирования слова шире, по сравнению с языком XVIII столетия, оно достаточно распространено в разговорной речи и уже не имеет резкой негативной окраски, хотя до сих пор сохраняет отрицательную экспрессивность. Сфера употребления слова с течением времени изменилась. Во времена первой постановки пьесы и в XIX веке оно преимущественно было связано с христианской тематикой, обозначало действие или поступок, внушённый нечистой силой, в наши дни это скорее нечто отрицательное, не совсем объяснимое и понятное, без особого религиозно-мистического смысла.

В глаголе *зачурать* заложена определённая этнокультурная информация. Это слово, образованное от названия языческого божества границ Чура [8, с. 84], обозначает действие, находящееся на границе между добром и злом, божественным и демоническим: с помощью магического, по сути запретного для христианской культуры заклинания «чур», люди пытались с давних времён отгородить, спасти себя от влияния враждебной дьявольской силы. «Для того, чтобы не сбылось злое пожелание, пожелавшего также надо «зачурать», сказав: «Чур тебе на язык!» <...> («зачураться» – значит оградить себя от нечистой силы, а также провести черту углём или мелом или чем-нибудь другим на земле или на полу, за которую согласно поверью, никакая нечистая сила не может перейти)» [22, с. 542]. На современном этапе развития русского языка глагол *зачурать* употребляется, по данным МАС и БАС, только в возвратной форме *зачураться* со значением 'произнести слова «чур», «чур меня», ограждая себя, по суеверным представлениям, от нечистой силы' [3, с. 1095; 9, с. 596] и пометой «Разг. устар.». В словаре В.И. Даля указаны формы этого глагола: *зачурать* – 'оградить восклицанием чур' и *зачураться* – 'закричать: чур меня, не тронь меня, сделать себя заветным для других' [6, с. 592]. В словаре ЦСРЯ, отражающем литературную норму того времени, дано иное, чем у В.И. Даля, семантическое наполнение слова. Глагол *зачурать* совершенного вида здесь имеет то же зна-

чение, что и парный ему по виду *чурать* – ‘поставлять условием, или запрещать словом чур’ [21, с. 446]. В этом случае отсутствует компонент значения, связанный с желанием человека обезопасить себя или кого-либо от нечистой силы. В XIX веке, по-видимому, слово *зачурать* было распространено, так как и в словаре Даля, и в словаре ЦСРЯ нет помет, ограничивающих сферу употребления лексемы. Это слово, новое для XVIII века (по данным СРЯ XVIII), функционировало в речи той эпохи с семантикой ‘сделать неприкосновенным для нечистой силы, колдовства, произнеся слово «чур»’ [17, с. 139]. В СРЯ XVIII такое значение дано с пометой «Простонар.» и цитатой из пьесы Аблесимова: [*Фетинья (подходит к нему <Филимону> ближе, разматривает и пугается): Ай!...ай!... (бежит к Мельнику) зачурай, зачурай меня!*] [17, с. 139]. Это же употребление лексемы зафиксировано ещё в одном источнике СРЯ XVIII, произведении Н.П. Осипова «Виргилиева Енейда, вывороченная наизнанку». Другое значение у лексемы *зачурать* в СРЯ XVIII, схожее со словарём ЦСРЯ – ‘утверждение выдвинутого условия’, записано без каких-либо помет. Видимо, на протяжении двух веков оно являлось более нормативным, чем то, которое мы видим в пьесе Аблесимова. С течением времени стало превалировать значение ‘оградить себя с помощью слова «чур» от дьявола, нечистой силы’. В современном русском языке слово *зачурать(-ся)* сохранилось именно с этой семантикой, но уже в качестве достояния пассивного запаса разговорной речи [3, с. 1095; 9, с. 596], что, очевидно, связано с утратой многих символов народной духовной культуры, обычаев, обрядов, актуальных во времена первой постановки комической оперы.

Слово *благословить*, в отличие от глагола *зачурать*, обозначает действие, пожелание или напутствие, сопровождаемое знаком креста [11, с. 278], связанное с благом, добром, светлой, божественной силой. По существу, это такой же «охраненный» знак, только разрешённый христианской религией. В современном языковом узусе слово имеет ещё одно значение. *Благословить* – ‘выразить своё одобрение, доброжелательно направить на что-л.’ [1, с. 493; 9, с. 95]. В XIX веке, по данным словаря В.И. Даля и ЦСРЯ, слово было многозначным, одно из его значений схоже с современным: ‘давать согласие, соизволение: разрешать, позволять’ [6, с. 131; 20, с. 57]. В XVIII веке

слово было также полисемичным: в СРЯ XVIII отражено значение ‘пожелать благополучия, удачи с призывом божьей помощи (обычно сопровождаемая знаком креста)’ и в то же время, с ограничительной пометой «Прост.», указано значение ‘дать согласие на брак’ с иллюстрацией из произведения А.О. Аблесимова: «[*Мельник:*] *Есть у тебя суженая, есть у вас ряженая, благословитка её за соседа моево*» [14, с. 50]. Слово приводится здесь в форме *благословитка* с постпозитивной частицей *-тка*, которая в данном случае со словом имеет слитное написание. В пьесе мы наблюдаем обилие таких частиц: *-ат, -жс, -жа, -ка, -ко, -ста, -та, -тка, -то и др.*, все они стоят в постпозиции относительно знаменательных частей речи, пишутся через дефис и указывают на разговорный характер употребления. Лексема *благословить*, известная по религиозным текстам со времён Остромирова Евангелия [19, с. 105], в значении ‘дать согласие на брак’ была широко распространена в разговорной речи носителей языка того времени, а также в «низких» жанрах литературы, комедиях, комических операх, что подтверждает ещё один источник СРЯ XVIII – комедия П. Плавильщикова «Бобыль». Слово *благословить* в современном языке, по сравнению с обычаем употребления в XVIII и XIX веках, значительно сузило систему своих значений, но, по меньшей мере, одиннадцать веков остаётся актуальным для русского языка.

Глагол *божиться* тематически принадлежит к сфере лексики христианской культуры. Название действия по этому глаголу – *божба*, «формула клятвы, апеллирующая к Богу, <...> а также сам акт произнесения такой формулы. <...> Божба часто оценивается как греховное» [12, с. 219]. Сейчас слово имеет значение ‘клясться именем бога, говорить «ей-богу» в подтверждение правильности своих слов’ и является устаревшим [1, с. 527; 9, с. 103]. В XIX веке лексема имела больший религиозный акцент, чем в наши дни. В.И. Даль даёт такое толкование слову: «призывать имя Божье во свидетели, утверждать слова свои Божьим свидетельством; заверять кого в чём принятыми словами, ротиться, клясться, заклинаться» [6, с. 142]. Словарь ЦСРЯ комментирует это слово так: ‘утверждать слова свои божбою’ [20, с. 141]. Во времена Аблесимова слово функционировало с этим же значением как свободно, так и в устойчивых синтаксических конструкциях – ‘божиться за кого-что’ [14, с. 92]. Един-

ственным примером такого употребления в СРЯ XVIII является цитата из «Мельника...»: «[Анкудин:] Так Фадей Мельник вам сватает. [Фетинья:] Да так таки, и он кленётся и божится за нево как за дворянина» [14, с. 92]. Подобное выражение уже в XIX веке, а тем более в современном русском языке, потеряло свою актуальность и уже не встречается в речи. Прямое же значение, известное с XI века по памятникам письменности [19, с. 141], до сих пор остается в активном запасе языка.

Лексика комической оперы А.О. Аблесимова «Мельник-колдун, обманщик и сват» даёт нам материал для исследования изменений, произошедших за три столетия (с XVIII по XXI века) в сфере семантики слов, их стилистической характеристики, особенностей функционирования в литературном и разговорном языке.

Библиографический список

1. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 1. – М.; Л., 1950. – С. 736. (БАС).
2. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 3. – М.; Л., 1954. – С. 1339.
3. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 4. – М.; Л., 1955. – С. 1364.
4. Берков П.Н. История русской комедии 18 века. – Л., 1977. – С. 391.
5. Виноградов В.В. История русского литературного языка. Избранные труды. – М., 1978. – С. 319.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 1. – М., 2003. – С. 640.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 2. – М., 2003. – С. 672.
8. Кайсаров А.С. Славянская и российская мифология // Мифы древних славян. Велесова книга. – Саратов, 1993. – С. 23–84.
9. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 1985. – С. 696. (МАС).
10. Рыбаков Б.А. Славянская и российская мифология // Мифы древних славян. Велесова книга. – Саратов, 1993. – С. 146–243.
11. Скляревская Г.Н. Словарь православной церковной культуры. – СПб., 2000. – С. 278.
12. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под ред. Н.И. Толстого. – Т. 1. – М., 1995. – С. 578.
13. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под ред. Н.И. Толстого. – Т. 2. – М., 1999. – С. 698.
14. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 2 (Безпристрастный – Вейэр). – Л., 1985. – С. 247. (СРЯ XVIII).
15. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 6 (Грызться – Древный). – 1991. – С. 256.
16. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 7 (Древо – Залезь). – 1992. – С. 263.
17. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 8 (Залѣзь – Ижоры). – 1995. – С. 256.
18. Словарь русского языка XVIII века. Проект. / Под ред. Ю.С. Сорокина. – Л., 1977. – С. 164.
19. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам: В 3 т. Т. 1. – СПб., 1893. – С. 1420.
20. Словарь церковно-славянского и русского языка. Т. 1. – СПб., 1847. – С. 415. (ЦСРЯ).
21. Словарь церковно-славянского и русского языка. Т. 4. – СПб., 1847. – С. 487.
22. Шапарова Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии. – М., 2003. – С. 624.

ПРОБЛЕМА ПОКОЛЕНИЙ В ПОВЕСТИ И.С. ТУРГЕНЕВА «РАССКАЗ ОТЦА АЛЕКСЕЯ»

В статье впервые рассматривается связь проблемы «отцов» и «детей» в повести И.С. Тургенева «Рассказ отца Алексея» с предшествующим творчеством писателя и выясняется ее актуальность в 1870-е годы.

Ключевые слова: проблема поколений, «отцы» и «дети», культурное наследие, разрыв, трагические последствия.

Проблема поколений – одна из важнейших и вечных проблем, волновавших И.С. Тургенева. Этот вопрос тесно и неразрывно связан в его творчестве с проблемой нигилизма и наиболее ярко освещен в романе «Отцы и дети», изучению которого посвящено немало исследований. Об обращении писателя к этим проблемам в других произведениях практически не говорится. На наш взгляд, прямо или косвенно поиск ответов на сложные вопросы о взаимодействии двух поколений, так или иначе связанные с другими задачами, поставленными русской действительностью перед литературой, нашел свое отражение и в художественных произведениях малых жанров более позднего творчества Тургенева. Мы обратимся к одной из так называемых «таинственных» повестей, а именно к произведению «Рассказ отца Алексея».

Об истории изучения «Рассказа отца Алексея», как считает Е.В. Тюхова [11, с. 13], до настоящего времени справедлив вывод комментаторов Полного собрания сочинений Тургенева: «Рассказ отца Алексея» почти не привлекал внимание дореволюционных и современных исследователей. Можно отметить лишь несколько упоминаний о нем в общих работах, посвященных творчеству Тургенева.

Тургенев работает над рассказом в период разгара острой полемики вокруг недавно вышедшего романа «Новь». Отойдя от актуальной проблематики своего позднего романа о народниках, как считают исследователи [2, с. 468], Тургенев создал рассказ, тематически примыкающий к опубликованному в печати в 1877 г. «Сну» и другим так называемым его таинственным повестям и рассказам.

Известно, что с конца 1860-х годов в творчестве Тургенева наблюдаются изменения: на второй план отходит непосредственное отражение современной общественной жизни. В десятилет-

ний промежуток, между «Дымом» и «Новью», и в последние годы писателем создаются повести и рассказы без видимой связи со злобой дня, обращенные к сравнительно недавнему историческому прошлому. Среди тургеневедов нет единства в оценке тургеневских повестей о прошлом и даже подходе к ним. Для А. Батюто, например, они свидетельствуют «о сужении писательского диапазона Тургенева, об ослаблении его внимания к общественной жизни, об отходе от современности» [1, с. 272]. Например, С.М. Петров, рассматривая эти произведения, писал: «На первый взгляд они мало соответствовали общественной обстановке, сложившейся на рубеже 1860–1870-х годов. Однако в тургеневском обращении к «давно прошедшему» звучала и тема современности, которая заключалась в том, что «писатель воссоздавал далекое прошлое по тем обрисованным им жизненным историям, о которых он повествует, встречались и в новой пореформенной обстановке» [7, с. 325]. Более четкую позицию занимает Л.К. Долгополов, считающий, что переходное состояние русской жизни пореформенной поры определило характерную для тургеневских повестей и рассказов 60–70-х годов многоаспектность в изображении героев: «Изменчивость мира, неустойчивость его социальной структуры, внезапно открывшаяся перед русским человеком после 1861 г. находит в тургеневских повестях 1870-х годов свое прямое выражение. Может, этой связью с пришедшей в движение и брожение действительностью они и значительны в первую очередь» [8, с. 408]. Попытка уточнить это положение предпринята в работе Е.Н. Новиковой, которая, рассматривая «малую прозу» Тургенева 1860–1870-х годов пишет о том, что «в центре внимания писателя оказалась типология личности пореформенной эпохи» [6, с. 76]. Близок к такому пониманию вопроса и А.Б. Муратов. «Тургенева, как и ранее, – пишет он, – интересуют корен-

ные вопросы русской жизни, но теперь он ищет разгадку в психическом складе героев, нередко странном, но несущем в себе характерные черты нации и эпохи. Его волнует вопрос о психологии русского человека и о коренных свойствах этой психологии, о причинах, вызвавших ту или иную национальную психологическую черту. В связи с этим Тургенев и обращается к прошлому» [5, с. 67]. В.М. Головкин считает, что «все эти произведения связаны с размышлениями Тургенева о «русской сути», которые, несомненно, были активизированы социально-историческими процессами, происходившими в пореформенной России. В «малой прозе» писателя этого времени, обращенной к изображению прошлого, ощущению выражено стремление автора выявить положительные начала в русском национальном характере, на основе которых в дальнейшем, по его убеждению, может сформироваться новый человек [3, с. 12]. Тургенев указывал на те положительные свойства русского национального характера, которые сложились в результате своеобразного исторического развития русской общественной жизни. В «русской сути» он находил общечеловеческие черты, составляющие неисчерпаемый резерв для формирования полноценного человека.

Мы не случайно обращаемся к освещению вопроса связи с современностью повестей и рассказов Тургенева о прошлом. Это произведение написано в 1870-х годах, а повествуется в нем о событиях прошлых лет.

Если обобщить взгляды исследователей на проблему соотносительности произведений 1870-х годов о прошлом с современной действительностью, то можно заметить, что в основном они сводятся к поиску характерных для обоих периодов (прошлое и современность) схожих типов и жизненных историй, к обоснованию влияния исторической действительности на психологию личности пореформенной поры; акцентируется внимание именно на психическом складе героев. На наш взгляд, близко подошел к этой проблеме уже упоминаемый нами В.М. Головкин, который считал, что, создавая такие произведения, Тургенев пытался найти истоки сложившегося нового типа человека, нового героя в прошлом. Тем не менее, по справедливому замечанию одного из исследователей, «связь повестей и рассказов о прошлом с живой русской современностью пореформенной поры остается по существу заяв-

ленной, но не раскрытой» [11, с. 13]. На наш взгляд, рассмотрение данного вопроса в контексте исследуемой нами темы проблемы поколений поможет найти вариант ответа и углубить представление об идейно-смысловой нагрузке указанного произведения.

Обратимся к «Рассказу отца Алексея», в котором представлена история поругания святыни сыном сельского священника. По мнению комментаторов, Тургенев сосредоточил своё внимание на фантастическом преломлении в сознании суеверного человека истории гибели его сына, который под воздействием галлюцинаций совершил «преступление». Видение беса предстает как проявление стихийных сил природы, воздействующих на судьбу человека, его сознание [10, с. 470]. На наш взгляд, в этой повести раскрывается более глубокая и существенная проблема.

В рассказе Тургенева сын сельского священника Яков решил порвать с духовной карьерой (заметим, что юноша принадлежал к двухсотлетнему (!) роду приходских священников) и стать доктором, чтобы «ближним... помогать», но сломался в самом начале этого пути, пошел на святотатство в результате долго преследовавшей его галлюцинации.

Обратимся сначала к образу отца юноши — священнику Алексею. Его натуру отличает внутренняя поэтичность, тонкое чувство родной русской природы, что сказывается и на характере самой речи героя: «Вот сижу я однажды, перед вечерком, на крылечке — а зорька разгорается на небе, жаворонки поют, яблони в цвету, муравка зеленеет...» [10, с. 128]. Такой же поэтичностью, одухотворенностью натуры, тонким и чутким восприятием природы отличался Николай Петрович в «Отцах и детях»: «...и он посмотрел кругом, как бы желая понять, как можно не сочувствовать природе. Уже вечерело, солнце скрылось за небольшую осиновую рощу... Как хорошо, боже мой!» — подумал Николай Петрович и любимые стихи пришли было ему на уста» [9, с. 78]. Эмоционально насыщенный пейзаж соотносен здесь с поэтической настроенностью Николая Петровича. И для передачи душевного состояния о. Алексея Тургенев ищет эмоционально выразительные средства, «пытается выдержать повествование этого героя в форме плавного, неторопливого сказа. Большое внимание Тургенев уделил речи отца Алексея, которая придавала рассказу особый колорит» [10, с. 471]. Как

мы видим, намечаются штрихи, сближающие в чем-то отца Алексея с «отцами» в романе И.С. Тургенева.

Личность Якова контрастна по отношению к образу его отца. Мы уже говорили, что Яков решил порвать с духовной карьерой. Это решение вызвало сожаление со стороны отца Алексея: «Горько мне еще потому: в нашем приходе близко двухсот годов все из нашей семьи священники жила!» [10, с. 123] Яков был последней надеждой приходского священника на продолжение священнического служения. Обратим внимание и на тот факт, что, узнав о намерении сына порвать с духовной карьерой и поступить в университет, отец Алексей с родительским пониманием отнесся к его решению, хотя оно и разрушало все его отцовские надежды: «...нечего против рожна переть; знать, уж такое ему предопределение вышло. Что уж за пастырь, коли сомнение в себе допустил!» [10, с. 122] Эта черта сближает его с Николаем Петровичем из «Отцов и детей», который терпел заносчивость и небрежность со стороны Аркадия, ведь «отцовство» как верно замечает Ю.В. Лебедев, «в широком смысле слова также предполагает отцовскую терпимость старших поколений к идущим на смену молодым» [4, с. 96].

Поступок самого Якова свидетельствует о многом. Во-первых, совершая такой поступок, юноша не просто сошел с пути своего отца, он отрезал себя от целой исторической династии, ведь его род уходил корнями в далекое прошлое, сохраняя двухсотлетнюю традицию следования путем священнослужения. Яков первый порывает с наследием отцов. Причиной этому служит его желание помогать ближним (желание конкретной практической деятельности – этой чертой отличался и Базаров, заметим, что и профессию Яков выбирает такую же, как и у Базарова). Даже в работе Тургенева над произведением выявляются факты, подчеркивающие родственность Якова базаровскому типу. Первоначально, например, сразу же за повествованием неудачной попытке Марфы Свишны исцелить Якова следовало описание наступившей весны, но Тургенев, желая выделить своего героя из общей массы русского духовенства, отметить *демократизм* его облика, поставил в тексте рукописи знак, указывающий, что фразу о наступлении весны нужно перенести на следующий лист, и написал абзац о добром отношении к отцу Алексею прихо-

жан [10, с. 471]. Это характеризует Якова как одного из представителей разночинной интеллигенции 1850-х годов, вышедших из среды сельского духовенства, которые, пройдя через религиозный бунт, обратились к естественным наукам и испытывали влияние новых демократических веяний эпохи. Но Тургенев, как считают исследователи, тут же как бы и выводит его из этого ряда, создавая образ разночинца, сломленного, больного [10, с. 472]. На наш взгляд, существует и другая сторона вопроса. Почему Яков все-таки сломался ещё в самом начале своего пути? Не потому ли, что семейные вековые традиции были в нем очень сильны? Только ли слабостью характера и отсутствием базаровских черт можно объяснить данный духовный слом? Обратим внимание на тот факт, что в рассказе повествуется о 1840–1850-х годах, в «Отцах и детях» действие разворачивается уже накануне крестьянской реформы, когда усилилось брожение в рядах русской национальной демократии, когда острее ощущалась необходимость коренных изменений. На историческую арену стали выходить сильные личности, отрицающие весь старый порядок (вместе с духовно-нравственными культурными ценностями). Литературный герой 1860-х годов отрицает счастье, купленное ценой забвения отцов, дедов и прадедов, считает его невозможным и недостойным для чуткого, совестливого человека. В рассказе же, на наш взгляд, высвечивается исторически злободневная, непреходящая сторона проблемы поколений, связанная с отношением молодых поколений к культурному наследию отцов. Яков заявляет отцу: «Ни в ладан я твой не верю, ни в воду святую, не помогают они ни на грош» [10, с. 126]. На наш взгляд, этот ответ можно расценивать не просто как отказ от религиозных обрядов, но (в более широком плане) и как отказ от вековых традиций отцов. В 1840–1850-х годах назревающий разрыв между поколениями носил еще слабый характер, только намечался. Необходимость связи с наследием отцов ещё была ощутима. Яков, внешне решившись на этот разрыв, внутренне был к нему не готов. Еще сильны в нем культурные традиции дедов и прадедов. Об этом свидетельствует и тот факт, что до самого конца Яков еще пытается «ухватиться» за эту ниточку (согласился с отцом идти на богомолье), но, раз отступив, уже не смог встать на старую дорогу. Тургеневский герой погибает. Не потому ли это происходит, что Тургенев уже с высоты

современной ему эпохи смотрит на события, происходящие много лет назад. В авторском сознании переосмысливается, углубляется представление о последствиях отрицания культурных традиций, отрыва от наследия отцов. Заметим, что, создавая образ о. Алексея, Тургенев рассматривал его как человека, близкого к народной среде, и художественно воплотить эту черту пытался в том числе и выразительностью, меткостью его языка, разговорностью, естественностью интонаций. Яков же, порывая с традициями, отдаляется и от народной почвы, что впоследствии приводит к трагическому финалу. Создавая данный рассказ в 1870-х годах, уже после романа «Новь», Тургенев, как нам кажется, указал и на трагические последствия разрыва с духовным наследием отцов, с культурными традициями прошлого, в самом его начале, с момента назревания этого разрыва. Таким образом, автор еще раз подошел к осмыслению проблемы поколений, затронутой им еще в романе «Отцы и дети».

Библиографический список

1. Батюто А.И. Тургенев-романист. – Л.: Наука, 1972. – 389 с.
2. Бялый Г.А. Две школы психологического реализма: Тургенев и Достоевский // Бялый Г.А. Русский реализм конца XIX века. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1973. – 168 с.
3. Головки В.М. Художественно-философские искания позднего Тургенева (изображение человека). – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. – 168 с.
4. Лебедев Ю.В. Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети». – М., 1982.
5. Муратов А.Б. Повести и рассказы И.С. Тургенева 1867–1871 годов. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 182 с.
6. Новикова Е.Г. Повести и рассказы И.С. Тургенева второй половины 80-х годов в ряду произведений «малой прозы» писателя (К постановке проблемы жанра) // Проблемы метода и жанра. – Томск. – 1979. – Вып. 6. – С. 52–88.
7. Петров С.М. И.С. Тургенев: Творческий путь. – М.: Наука, 1961. – 476 с.
8. Русская повесть XIX века (История и проблематика жанра). – Л.: Наука, 1973. – 457 с.
9. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. – Сочинение: В 12 т. – Т. 7. – М.: Наука, 1981. – 560 с.
10. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. – Сочинение: В 12 т. – Т. 9. – М.: Наука, 1982. – 576 с.
11. Тюхова Е.В. Достоевский и Тургенев (Типологическая общность и родовое своеобразие). – Курск, 1981. – 84 с.

УДК 820

Д.Н. Жаткин, В.К. Чернин

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТРИПТИХ АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА «КОРОЛЕВА МАЯ» В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ А.Н. ПЛЕЩЕЕВА

В статье впервые осуществлен сопоставительный анализ поэтического триптиха Альфреда Теннисона «The May Queen» («Королева мая», опубл. в 1833 г.) и его русского перевода, выполненного А.Н. Плещеевым на рубеже 1860–1870-х гг. Отмечается стремление переводчика максимально сохранить атмосферу теннисоновского произведения, передать не только сюжетную канву, но и все многообразие используемых в английском подлиннике художественных деталей, вариации чувств. Вместе с тем в переводе получили отражение особенности творческой манеры Плещеева, его взгляды на окружающий мир, размышления о вечности человеческого стремления к счастью.

Ключевые слова: А. Теннисон, А.Н. Плещеев, русско-английские литературные связи, английский романтизм, поэзия, художественный перевод, реминисценция, традиция.

Стихотворение-триптих «The May Queen» («Королева мая», опубл. в 1833 г.), принадлежащее к числу наиболее популярных произведений Альфреда Теннисона, было основано на английской традиции выбирать в майские дни, когда с особенной силой ощущаются радость молодости и весеннее пробуждение природы, Королеву мая, которой обычно ста-

новилась красивая девушка в символизировавшем чистоту белом платье и в венке из цветов (своеобразной короне), в чьи обязанности входили открытие праздника и произнесение речи перед началом танцев вокруг майского дерева. Согласно британским народным поверьям, эта традиция в древности имела одну мрачную, страшную особенность: Королева мая должна

была быть принесена в жертву сразу по завершении праздника. Хотя правдоподобность этого древнего поверья и вызывает сомнения, однако именно на него опирается Теннисон при создании своего поэтического триптиха, первая часть которого под заголовком «The May Queen» («Королева мая»), относящимся также и ко всему оригинальному произведению, посвящена описанию радости девушки Элис (Alice), которой суждено стать Королевой мая, а вторая («New-Year's Eve» («Канун Нового года»)) и третья («Conclusion» («Заключение»)) части повествуют о болезни и смерти героини.

На рубеже 1860–1870-х гг. А.Н. Плещеев перевел и опубликовал в журнале «Отечественные записки» (1871. – Т. 194. – №1. – С. 369–374) первую и вторую части теннисоновского триптиха, причем, сохранив общее название «Королева мая», он озаглавил первую часть «Ожидание» и интерпретировал название второй как «Вечер на Новый год». Теннисоновское обращение к маме «mother» / «mother dear» («мама» / «мама дорогая»), многократно повторяющееся в произведении, переведено Плещеевым при помощи субстантивированного прилагательного «родная», что само по себе не содержит указания на обращенность слов к матери, но вместе с тем вполне определенно намекает на это. И только в самом конце перевода, в восьмой строфе второй части, размышляя, вслед за английским подлинником («And you'll come sometimes and see me where I am lowly laid» [1, т. 3, с. 162] [И ты придешь иногда и наведишь меня там, где меня глубоко положили]), о способности матери всегда быть рядом со своим ребенком, даже если его уже нет на земле, Плещеев использует лексему «дочь» для самоидентификации героини в ее лирическом монологе: «И, как теплое лето настает, / Ты порой свою дочь наведи» [2, с. 348].

В каждой из одиннадцати строф-четверостиший первой части Теннисон повторяет с некоторыми вариациями четвертый стих «For (So / But / And) I'm to be Queen o' the May, mother, I'm to be Queen o' the May» [1, т. 3, с. 155–159] [Потому что (Так / Но / И) я должна быть Королевой Мая, мама, я должна быть Королевой Мая], что усиливает ощущение безграничной радости и вместе с тем нагнетает предчувствие ужасной беды, еще не осознаваемой, не видимой, но вместе с тем неизбежной, обладающей большой разрушительной силой. Плещеев при переводе избегает по-

втора, однако практически в каждой из десяти строф-восьмистиший первой части (кроме седьмой строфы) два заключительных стиха выражают восторг героини по поводу скорого избрания ее «королевою Майской», при этом сам оборот «королева Майская» (по аналогии с «королева Датская», «королева Шведская» и др.), наряду с лексемами «завтра», «выбрать», несет в себе основную семантическую нагрузку: «Королевою Майской, я знаю, / Они выберут завтра меня!»; «Потому-то и выберут завтра / Королевою Майской меня!»; «Ведь я знаю наверное, завтра / Королевою Майской мне быть»; «Ну, да пусть! Королевою Майской / Завтра быть я, родная, должна!»; «Все равно! Королевою Майской / Буду ими же выбрана я!» и т.д. [см.: 2, с. 343–346].

Отмечая всю радость и значимость события для девушки, Теннисон использует в первой строфе повторы «call me early» («разбуди меня рано»), «of all the glad New-year» («всего радостного Нового года»), прилагательные в превосходной степени «the happiest time» («счастливейшее время»), «the maddest merriest day» («самый сумасшедший самый веселый день»), после чего почти дословно воспроизводит текст строфы в финале первой части; получившаяся в результате этого одиннадцатая строфа, как бы «закольцовывающая» первую часть описания, четко отделяющая ее не только формально, но и содержательно, не была переведена Плещеевым, который не сохранил и повторы в первой строфе. Вместе с тем русский переводчик несколько сместил акценты уже в самом начале описания, дважды повторив глагол в повелительном наклонении «разбуди» («Разбуди меня завтра, родная / <...> / Разбуди же, смотри!..» [2, с. 343]) и тем самым усилив настойчивость просьбы девушки.

Если Теннисон говорил о неповторимой красоте всего внешнего облика «крошки Элис» («little Alice»), лучшей из девушек во всей Британии («There's Margaret and Mary, there's Kate and Caroline: / But none so fair as little Alice in all the land they say» [1, т. 3, с. 155] [Есть Маргарет и Мэри, есть Кейт и Каролина: / Но ни одна так не прекрасна, как крошка Элис во всей стране, говорят], то Плещеев выделял всего одну отличительную особенность Алисы – веселый огонек в ее глазах: «Красотой своей славятся Мери, Маргарета и Китти у нас; / Но в глазах у веселой Алисы, говорят, еще больше огня» [2, с. 343]. Мимолетное упоминание Теннисона о рассвете

(«...when the day begins to break» [1, т. 3, с. 156] [...когда начнет светать]) вызвало в восприятии русского переводчика красочную картину, подчеркивавшую уверенность героини в радостном завтрашнем дне: «Чуть в окно нашей спальни, родная, / Золотые проникнут лучи» [2, с. 343].

Раскрывая внутренний мир девушки, Теннисон подробно останавливался на ее отношениях с влюбленным юношей Робинсом (Robin) и на оценке этих отношений. Встреча героев была описана несколькими штрихами, причем если в английском оригинале она происходила на мосту под орешником («But Robin leaning on the bridge beneath the hazel-tree?» [1, т. 3, с. 156] [Робина, прислонившегося на мосту под орешником]), то в русском переводе – под ивой: «Он под ивой стоял...» [2, с. 344]. Теннисон сравнивал девушку, пробежавшую мимо Робина, со вспышкой света («And I ran by him without speaking, like a flash of light» [1, т. 3, с. 156] [«И я пробежала мимо него без слов, как молния»]), тогда как в интерпретации Плещеева подобная мимолетность напоминала стрелу: «Пред глазами его промелькнувши, / Я исчезла вдали, как стрела» [2, с. 344]. Русский переводчик вводил критерии отбора женох, использовавшиеся героиней, говорил, что ее избранник обязательно должен быть красивым и богатым («Без него женихов здесь немало, / Не один он красив и богат» [2, с. 344]), тогда как Теннисон упоминал лишь о предпочтении Элис смелых парней, способных, не взирая ни на что, посвятить все свое время ухаживаниям за возлюбленной: «There's many a bolder lad 'ill woo me any summer day» [1, т. 3, с. 157] [Есть много других посмелее парней, которые будут ухаживать за мной в любой летний день].

Вместе с тем предложенное Плещеевым описание майской природы существенно уступало по красочности английскому оригиналу, в частности, при характеристике луговых цветов «бледный нежный кукушкин цвет» («faint sweet cuckoo-flowers») был заменен кувшинчиком, опускалось сравнение «диких болотных ноготков» («wild marsh-marigold») с огнем в топях и лощинах и, наконец, упоминался цветочный аромат, о котором ничего не сообщал Теннисон: «Из долин и ущелий несется / Аромат от весенних цветов... / Расцвели ноготки над болотом, / Колыхает кувшинчик волна» [2, с. 345]. Теннисоновское упоминание о ясной погоде, отсутствии дождя, способного омрачить праздник («There will not be a drop of

rain the whole of the livelong day» [1, т. 3, с. 158] [Не будет и капли дождя целый весь день]), возвращено Плещеевым, внесшим в качестве уточняющего штриха вид безоблачного неба: «Нет ни облака в небе! Ненастье / Не отравит веселого дня» [2, с. 345]. Заключительная строфа первой части в переводе Плещеева пронизана успокоением, умиротворенностью природы, словно ждавшей завершения суетного дня, чтобы насладиться величественной тишиной: «Вся объята и тишь и мглю / Спит долина, свежа, зелена; / И на склоне холмов что-то шепчут / Листья темных деревьев, сквозь сна, / А в овраге чуть слышно журчанье / Утомленного бегом ручья» [2, с. 345]. Подобного описания нет в английском оригинале, где внимание акцентировано на эмоциональных рассуждениях героини о природном мире, оживавшем вместе с торжеством мая.

Для состыковки первой и второй частей триптиха Теннисон повторяет в начале второй части обращенные к матери слова девушки «call me early» («разбуди меня рано»), вновь подчеркивающие нетерпение, с которым героиня ожидает наступления нового дня. В переводе Плещеева соотнесение начал двух частей триптиха еще более ощутимо: «Разбуди меня завтра, родная, / Только солнышко в небе блеснет» [2, с. 343] – «Как проснешься ты завтра, родная, / Разбуди меня. Солнца восход / В этот день я хотела бы встретить» [2, с. 346]. И хотя ожидание нового дня во второй части обусловлено совершенно иными обстоятельствами, теннисоновская героиня, сломленная жизнью, в интерпретации Плещеева остается внутренне такой же, как и прежде, с теми же интересами, пусть даже и осознаваемыми в качестве частицы уходящего земного бытия. Закат солнца становится своеобразным жизненным финалом, уносящим в английском оригинале «хороший старый год» («the good old year»), «дорогое старое время» («the dear old time»), «весь <...> мир души» («all <...> peace of mind») [1, т. 3, с. 160]; более емко и лаконично та же мысль выражена Плещеевым, сообщаящим об уходе «ясных дней».

Характеризуя неизбывное желание умирающей героини дожидаться весны, увидеть первые подснежники, таяние снега, порадоваться лучам высоко стоящего солнца («I wish the snow would melt and the sun come out on high» [1, т. 3, с. 161] [Я хотела бы, чтобы снег растаял и солнце взошло высоко]), Теннисон в подробностях воссоздавал картину пробуждения окружающего мира;

Плещеев, напротив, соотносил весну всего лишь с одним обстоятельством природного мира – освобождением реки ото льда: «Если б мне... / <...> / Довелось увидеть, как покинет / Ледяную одежду река...» [2, с. 347]. Теннисон стремился передать весеннее настроение, описывая птиц, прилет которых символизирует начало весны – строящего гнездо грача, трубящую на вспаханном поле ржанку, возвращающуюся из-за морей ласточку: «The building rook 'ill caw from the windy tall elm-tree, / And the tufted plover pipe along the fallow lea, / And the swallow 'ill come back again with summer o'er the wave» [1, т. 3, с. 161] [Строящий (гнездо) грач будет каркать с ветреного высокого вяза, / И хохлатая ржанка трубить на вспаханном поле, / И ласточка вернется снова с летом из-за волны]; для Плещеева унылый крик птиц – вороны и чибиса – не соотносится с весной, а выражает предчувствие беды, и потому упоминание о весенней ласточке выбивается у него из общего контекста: «На вершинах высокого вяза / Будут гнезда вороны свивать, / И унылым пронзительным криком / Будет чибис поля оглашать. / А потом из-за моря вернутся / К нам и ласточки ранней весной» [2, с. 347].

Теннисоновская героиня, желая быть похороненной под боярышником («You'll bury me, my mother, just beneath the hawthorn shade» [1, т. 3, с. 162] [Ты похоронишь меня, моя мама, прямо под боярышника тенью]), ассоциировала этот кустарник с самым ярким мгновением своей земной жизни: именно под ним она в недавнем прошлом стала Королевой мая; Плещеев не учел этого нюанса, заменив боярышник шиповником и жимолостью: «Пусть шиповник и жимолость будут / Над моею могилой цвести» [2, с. 348]. Если у Теннисона героиня перед смертью просила у матери прощения за свою своенравность («...but you'll forgive me now; / You'll kiss me, my own mother, and forgive me ere I go» [1, т. 3, с. 163] [Все простит мне твоя доброта. / Ты поцелуешь меня, моя мама, и простишь меня, прежде чем я уйду]), то Плещеев акцентировал внимание на желании умирающей девушки в последний раз насладиться материнскими объятьями и поцелуями: «Поцелуй же теперь меня крепче, / Поце-

луй и в чело и в уста!» [2, с. 348]. Говоря о стремлении Элис быть рядом с матерью, Теннисон использовал параллелизм построения двух стихов, начинавшихся с придаточных уступки: «Thou' you'll not see me, mother, I shall look upon your face; / Thou' I cannot speak a word, I shall harken what you say» [1, т. 3, с. 163] [Хотя ты не увидишь меня, мама, я взгляну на твое лицо; / Хотя я не смогу сказать ни слова, я услышу, что ты говоришь]; Плещеев, также ориентировавшийся на зрительные и слуховые ассоциации девушки, избегал теннисоновского параллелизма, однако мастерски придавал описанию особую нежность при помощи эпитета «милый», субстантивированного прилагательного «родная» в функции обращения: «...И хоть ты / Меня видеть не можешь, родная, / Но твои я увижу черты, / И, безмолвна сама, я услышу / Звуки милых, знакомых речей» [2, с. 348].

Если у Теннисона агония героини продолжается в третьей части произведения и потому финал второй части не несет в себе иного смысла, кроме состыковки частей посредством повтора традиционного призыва «разбуди» («...call me, call me early, mother dear» [1, т. 3, с. 164] [...разбуди меня, разбуди меня рано, мама дорогая]), то Плещеев, отказавшись от перевода третьей части, был вынужден вписать в финальные строки все отчаяние, всю безысходность, безнадежность ситуации: «Разбуди! Ведь уж мне не дожидаться, / Как наступит опять новый год!» [2, с. 350]. Несмотря на определенную фрагментарность, плещеевская интерпретация в полной мере передала замысел английского оригинала, раскрыв противоречивость и непредсказуемость земного бытия, в котором мгновение наивысшего блаженства, торжества человека может стать отправной точкой на пути к угасанию, к жизненному финалу.

Библиографический список

1. Tennyson A. The Poetical Works. – Leipzig: Verlag Hector, 1860. – Vol. III–IV.
2. Tennyson A. The Lady of Shalott and Other Poems / Теннисон А. Волшебница Шалотт и другие стихотворения: [На англ. и рус. яз.]. – М.: Текст, 2007. – 448 с.

СИТУАЦИИ АСПЕКТУАЛЬНОЙ ПРИРОДЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ (опыт когнитивного анализа)

В настоящей статье делается попытка использовать принципы когнитивного анализа для аспектуальной характеристики способов действия в разноструктурных языках (французском, русском, осетинском). Изложенная информация дает основание констатировать, что во французской языковой системе та или иная аспектуальная ситуация эксплицируется главным образом за счет временной формы, временного указателя или контекста в целом. Что касается русского и осетинского языков, то они, скорее, сближаются в способах выражения эквивалентных аспектуальных ситуаций, так как грамматическим маркером аспектуальности в обеих языковых системах выступают чаще всего морфологические указатели.

Ключевые слова: когнитивный анализ, картина мира, этнокультура, грамматическая категория вида, функционально-семантическое поле аспектуальности, способ глагольного действия, аспектуальная природа, аспектуальная ситуация, грамматический маркер аспектуальности, морфологические средства языкового выражения, синтаксическая валентность глагола, понятийное содержание, адекватное осмысление, дистрибутивность, деривационная модель.

Когнитивный подход к анализу языка создал прочные предпосылки для более точного понимания того, в каком соотношении находятся в нем его материальные ресурсы и ментальные категории. Вопрос о формировании этих неразрывных составляющих системной организации любого естественного языка связан с познавательной деятельностью человека и отражением его знаний о мире. «Картина мира» как воспроизведение окружающей действительности отражает в языке это двустороннее понятие, поскольку включает в себя две сущности: когнитивную модель мира и языковую. Когнитивная деятельность человека представляет собой в общем виде процесс, состоящий из двух этапов. В частности последовательный переход от концептуализации мира (формирование понятий и понятийных категорий) к его категоризации (принимаящей облик языковых категорий) [7, с. 20].

Способ глагольного действия (аспектуальная ситуация)¹, как одно из частных проявлений многоликой категории вида, обнаруживаемой во многих разноструктурных языках (нас интересуют в данном случае французский, русский и осетинский), предполагает в качестве наиболее рационального метода изучения именно когнитивный подход, позволяющий рассматривать данное явление прежде всего с позиций его понятийного содержания и лишь затем его языкового выражения, поскольку эта методологическая последовательность (от понятийной основы к формальному воплощению) способствует наиболее адекватно-

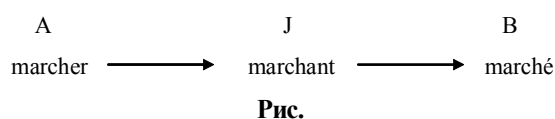
му осмыслению природы аспектуальности, установлению путей взаимовлияния языковых категорий и, следовательно, взаимопониманию между различными этнокультурами. Сказанное позволяет констатировать, что представляется целесообразным проследить возможность реализации эквивалентных аспектуальных ситуаций в разноструктурных языках². Для анализа привлекается, как об этом уже упоминалось, фактологический материал французского, русского и осетинского языков, при обязательном учете того общеизвестного факта, что степень изученности видовой категории в данных языках далеко неодинакова.

Так, например, видовая категория в осетинском языке связана с семантикой глагольной лексемы, поскольку значение практически всякого глагола в полной мере проявляется через видовую форму. Глаголы осетинского языка принято делить на две группы: предельные и непредельные. Первую группу составляют глаголы, предполагающие достижение определенного внутреннего предела. Вторая группа представлена глаголами, характеризующимися определенной процессностью, безотносительно к достижению ими какого-либо предела. Исследователи осетинского языка единодушны во мнении, что границы между данными двумя группами глаголов подвижны. Грамматическая категория вида в осетинском языке тесно переплетается с категорией залога. Одна и та же глагольная лексема может входить (как, впрочем, во французском и в русском языках) в различные залоговые категории. И оп-

ределяющую роль в таких случаях имеют синтаксическая валентность глагола и контекст. Для значительного числа осетинских глаголов основным залоговым признаком является качество гласного в составе корня. Сравним: калын «сваливать» – кæлын «сваливаться», халын «разрушать» – хæлын «разрушаться».

Основным, самым распространенным средством различения СВ и НСВ в современном осетинском языке принято считать превербы. На видовое значение осетинских превербов обратил внимание еще в середине XIX века А. Щегрен в своей работе «Осетинская грамматика с кратким словарем осетинско-русским и русско-осетинским». Однако видообразующая функция осетинских превербов подверглась более полному и всестороннему описанию много позднее. Так, В.И. Абаев обращает наше внимание на тот факт, что осетинские превербы (также, как и славянские) несут двойную «нагрузку»: грамматическую (видообразующую) и лексическую (словообразовательную), сводящуюся к выражению локативных отношений³. Таким образом, в образовании СВ при помощи превербов осетинский язык стоит как бы особняком среди других иранских языков. Перфектирующая функция глагольных приставок приближает его к группе славянских языков, в частности, к русскому [1, с. 59–60].

Во французской грамматике в вопросе о виде обычно ссылаются на Г. Гийома, который, действительно, одним из первых стал писать о наличии вида во французском языке. Согласно Г. Гийому, глагол в отличие от существительного, подвижен, непостоянен, изменчив. Действие, выражаемое им, можно схематично отобразить на временной оси АВ. Глагол может передавать развитие процесса в его начальной стадии (А), промежуточной (J) и конечной (В) (см. рис.).



Таким образом, простая глагольная форма проходит как бы три ступени развития. В конечной точке (на приведенной схеме – буква В) полученная глагольная форма вступает в противоречие с инфинитивом глагола, так как форма *participe passé*, взятая сама по себе, не способна выполнить функцию, исконно ей присущую. На

помощь приходит вспомогательный глагол, и в результате образуется новая глагольная форма: *avoir marché*. Полученная сложная форма, развиваясь подобно предыдущей простой, проходит в своей эволюции те же стадии (*avoir marché*, *ayant marché*, *eu marché*). Новая форма глагола сталкивается в конечной точке с аналогичным противоречием, разрешить которое вновь помогает вспомогательный глагол. Получаем третий аспектуальный план: в начальной точке это – *avoir eu marché*, в медиальной – *ayant eu marché*. Дальнейшее же развитие глагола становится грамматически неразрешимым.

Итак, в соответствии с теорией Г. Гийома, всякий глагол в своем развитии проходит три стадии: от простой формы к сложной и далее – к сверхсложной. Ученый признает существование во французском языке трех видов: простого (*l'aspect simple*, *l'aspect tensif*), сложного (*l'aspect composé*, *l'aspect extensif*) и сверхсложного (*l'aspect surcomposé*, *l'aspect bi-extensif*) [9, с. 15–22]. Впоследствии у теории Г. Гийома были как сторонники (Р.-Л. Вагнер и Ж. Пеншон, Ж. Дюбуа, Х. Ивон), так и противники (Р. Мартен, В. Пололак, А. Клюм, Ж. Фурке и др.). Однако и в наше время многие вопросы французской аспектологии остаются открытыми, дискуссионными. Несомненно лишь то, что всякий раз, когда мы говорим о виде и, шире, об аспектуальности в глагольной системе французского языка (как, впрочем, и многих других индоевропейских языков) мы «оглядываемся», сравниваем, сопоставляем его с аспектуальной системой русского и других славянских языков.

Среди исследователей нет единого мнения в вопросе о существовании отдельной грамматической категории аспекта французского глагола, как и нет общепризнанной системы форм, составляющих данную категорию. Дискуссионным остается и вопрос о специфике грамматического значения отдельных глагольных форм. Во французской грамматике есть две временные оппозиции, которым приписывается значение вида. Это – простые / сложные временные формы (*temps simples / temps composés*) и линейные / точечные времена (*passé simple, passé composé / imparfait*). Если же видовые значения выражены средствами словообразования, их воспринимают уже как способы действия (*modes d'action, ordres de procès*). Сравним: *Quelques choses de pesant accablait son cœur* – *Quelques choses de pesant tout à coup accablait son cœur*. В первом случае

действие видится как процессное, хотя способ действия однозначно не выражен. Во втором – способ действия определяется наречием *tout à coup* и воспринимается как мгновенное.

Во французском языке разные исследователи выделяют 12–13 видовых значений, в то время как глагольная система русского языка насчитывает их до 40 [3, с. 330]. Система аспектуальности русского языка предполагает возможность выражения и таких тончайших нюансов в характере протекания действия, которые не находят адекватных совпадений в других языках.

Видовая категория французского языка относится к тем глагольным характеристикам, которые обнаруживают явную зависимость от контекста. Именно поэтому, правильная интерпретация видового значения исходной глагольной формы выявляется не столько при анализе самой формы, сколько при учете взаимодействия ее категориального значения с элементами актантного окружения, а иногда и с лексическим значением конкретной словоформы.

Действительно, нередко русским глаголам с характеризованным способом действия соответствуют французские глаголы, которые не выражают специально аналогичный или какой-либо другой способ действия. Если последний и находит свое отражение, то очень часто вне глагола, находя фиксацию в иных элементах предложения (обстоятельствах, дополнениях, определениях), воспроизводящих аспектуальный характер какой-либо конкретной ситуации. Исключение, как известно, составляют глаголы с префиксами *dé* и *re*: *plier* – *déplier* (делать складки – распускать складки), *fleurir* – *refleurir* (цвести – вновь зацвести).

В русском языке (уже на уровне системы) глагол может содержать указание на способ протекания действия. Так, в словах *поспать* и *выспаться*, находим помимо собственно лексического смысла, указание на способ действия, на то, как действие протекало во времени [4, с. 95–96]. Напротив, лексическое содержание французского глагола *dormir* лишено какого бы то ни было оттенка аспектуальной природы.

Итак, французский глагол может специально не выражать способ действия. Сравним: *Ils avaient abandonné sur le bord dans la précipitation, leurs chaussures et leurs vêtements*⁴. – *Они в спешке сбросили на берегу обувь и одежду. Nous passâmes une bonne heure à nous souffler dans le nez* (RC). – *Мы посидели часок, меняя язы-*

ком. ...un Gaulois s'élança par dessus les tables... (FS). – ...один из галлов... перепрыгнул неожиданно через столы...

Приведенные примеры показательны также и тем, что в них обнаруживается еще одно средство для выражения способа глагольного действия. Речь идет о так называемой дистрибутивности⁵, вычленяемой из общей гаммы видовых значений, но не получившей, к сожалению, должного внимания со стороны исследователей-аспектологов.

Сказанное касается, прежде всего, аспектологических разысканий во французской грамматике, где можно назвать лишь несколько работ, в которых утверждается, что распределительный характер глагольного действия также существен, как и другие аспектуальные смыслы, – при условии, разумеется, если их совокупность составляет семантическую категорию аспектуальности в целом. В русском языке, как об этом уже упоминалось, дистрибутивность может иметь особые средства выражения: префиксы *по-* и *пере-*.

Тот же способ, т.е. деривационная модель с префиксом *ра-* фиксируется и в осетинском языке: *раууарын* – «раздать», *рамбырд кæнын* – «подобрать», *равæрын* – «расставить». Вместе с тем, в обеих системах (русской и осетинской), распределительность может и не иметь ни собственно лексических, ни деривационных средств выражения: *On y balla, mangea, joua, compta, tout le jour; autour de ce bon duc... (RC).* – *Танцевали, ели, играли, прохладжались целый день вокруг доброго герцога. ...æмæ йыл Сослан уæле кæлын байдыдта, цыдæриддæр ардтæ, уыдон – хъæд, ныхс, дур (HK).* – *Soslan jeta sur lui tout ce qui lui tomba sous la main: bois, broussailles, pierres.*

Итак, были рассмотрены случаи, когда способ действия не находит специального (точнее говоря, – глагольного) выражения во французском языке, поскольку характер протекания действия во времени, становится ясным из аспектуальной ситуации, слагающейся в конкретном предложении из информации, запечатленной в обстоятельствах, определениях или дополнениях. Однако во французском языке нередко наблюдаются и достаточно сложные случаи (если не сказать, – почти парадоксальные), когда способ действия в предложении обозначен, но само действие не выражено: *Ils s'est approché de moi pour m'aider à me tenir sur l'eau.* – *Он подплыл ко мне, чтобы помочь продержаться на воде.* Как ви-

дим, во французском языке мы можем судить о характере перемещения в пространстве из ситуации (*pour m'aider à me tenir sur l'eau*), а в русском языке характер этого перемещения фиксируется, как правило, в глагольной основе *подплывать*, уточняющей способ протекания процесса. Правда, и в русском допустимо было бы употребить глагол более общего значения, который, как и французский *s'approcher*, обозначал бы только способ действия [4, с. 96–97].

Аналогичное явление наблюдаем и при сопоставлении французского и осетинского языков: *Уалынмæ иу хъæрццæгъа æрбатæхы йæ сæрты (НК). – Un vautour passa au-dessus d'elle.* В осетинском языке на характер движения указывает словоформа *æрбатæхы*. Во французском же о характере движения мы можем судить только на основе аспектуальной ситуации.

Итак, изложенная информация дает основание констатировать, что одни и те же аспектуальные ситуации находят разное языковое воплощение в сопоставляемых языках. Французский глагол по своему внутреннему содержанию состоит из суммы потенциальных присущих ему видовых характеристик, которые могут реализоваться в речи при определенных условиях. Во французском языке та или иная аспектуальная ситуация эксплицируется за счет временной формы, временного указателя или контекста в целом. Французский язык располагает лишь незначительным количеством готовых языковых средств для импликации аспектуальных ситуаций (например, префиксы *dé* и *re*). Что касается русского и осетинского языков, то они, скорее, сближаются в способах выражения аспектуальных ситуаций. Грамматическим маркером аспектуальности в обоих языках выступают чаще всего морфологические указатели⁶. Бесспорно, объяснение этому явлению находим в трудах В.И. Абаева, который считал, что почти пятнадцативековые контакты скифского языка со славянской группой языков способствовали появлению в осетинском языке не только лексических, но и грамматических изоглосс [1, с. 53].

Примечания

¹ Автор статьи придерживается точки зрения, согласно которой аспектуальная ситуация есть не что иное, как способ протекания глагольного действия. С известной долей условности будем употреблять в дальнейшем понятия «аспектуальная

ситуация» и «способ протекания действия» как взаимозаменяемые синонимы.

² Изучение неэквивалентных ситуаций, равным образом, как и типологическое исчисление инвариантных аспектуальных ситуаций, отражающих логическую картину соотношенности мира вещей и тех процессов, в которые они вовлекаются, требуют более детального и специального рассмотрения

³ Хотя для иранских языков в целом характерна только вторая функция.

⁴ Пример заимствован у В.Г. Гака.

⁵ В данных предложениях дистрибутивность связана со множеством объектов, на которые действие направленно, или же субъектов, от которых оно исходит.

⁶ Помимо лексического значения глагола.

Библиографический список

1. Абаев В.И. Грамматический очерк осетинского языка. – Орджоникидзе, 1959.
2. Бондарко А.Б. Грамматическая категория и контекст. – Л., 1971.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М., 2004.
4. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. – М., 2004.
5. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л., 1984.
6. Мучник И.П. Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. – М., 1971.
7. Рянская Э.М. Способы действия в когнитивном аспекте: Автореф. дис... д-ра филол. наук. – СПб., 2002.
8. Шегрен А. Осетинская грамматика с кратким словарем осетинско-русским и русско-осетинским. – СПб., 1844.
9. Guillaume G. Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps. – Paris, 1929.

Источники. Условные сокращения

1. FS – Flaubert G. Salambô. – М., 1978.
Флобер Г. Саламбо. Собр. соч.: В 4 т. – М., 1971. – Т. 2.
2. RC – Rolland R. Colas Breugnon. – М., 1968.
Роллан Р. Кола Брюньон. Собр. соч.: В 9 т. – М., 1974. – Т. 5.
3. НК – Нарты кадджытæ. 2-ое изд. – Орджоникидзе, 1975.
Le livre des Héros. Légendes sur les Nartes. – Paris, 1965.
4. ФСП – функционально-семантическое поле.

МЕТАФОРА И СРАВНЕНИЕ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Исследование публицистических текстов и их выразительных средств в современной лингвистике приобрело очень важное значение, этой теме посвящается большое количество исследований, ее теория находится в состоянии непрерывного развития. Все это связано с тем, что публицистический функциональный стиль – это стиль средств массовой информации в самом широком смысле этого понятия, стиль и способ выражения, пронизывающий всю жизнь современного человека и общества, которое справедливо именуют «информационным». Являясь источником информации о мире как в деловой, профессиональной сфере, так и в сфере досуга и культуры, СМИ постоянно воздействуют на сознание, мировосприятие, культуру современного человечества, направляет и формирует общественное мнение.

СМИ создают определенную текстуально-идеологизированную «аудиоиконосферу», в которой живет современный человек [1]. Именно в СМИ воздействующая функция языка проявляется наиболее прямо и отчетливо, т.к. основная задача СМИ – не только информирование, но и влияние на общественное мнение.

Метафора и сравнение, традиционно считающиеся главным средством воздействия в художественной литературе, также широко используются в СМИ. Однако в СМИ они часто носят специфический характер «остроты» и «злободневности», являясь таким образом важнейшим способом настроить аудиторию на нужный журналисту лад.

На протяжении долгого времени метафора, т.е. «сжатое сравнение», воспринималась исключительно как эстетическое выразительное средство, «украшение речи». Такое понимание метафоры берет свое начало в трудах античных философов, прежде всего Платона и Аристотеля. А вслед за ними и поколения западноевропейских и русских ученых и философов рассматривают метафору прежде всего как необязательное дополнение речи, второстепенное средство, усиливающее ее эмоциональное воздействие на аудиторию. Более того, было распространено мнение, что метафора «вредна» для языка: она запугивает, уводит от истинного восприятия окружающей человека действительности. Такого мнения, например, придерживались Цицерон, а затем – зна-

менитый английский философ Дж. Локк. Но даже если не брать во внимание крайние точки зрения, метафора и с вплоть до середины XX века рассматривалась и описывалась всего лишь как эмоционально-эстетическое (а значит и необязательное) средство воздействия.

Однако современные исследования, наиболее известное из которых работа Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», положили начало рассмотрению метафоры в совершенно новом ключе. Когнитивная теория метафоры показывает, что метафора органически присуща языку, это неотъемлемая часть человеческого мышления, с помощью которой в речи, а затем в языке возникают и закрепляются различные понятия. Имея дело как с речевым потоком, так и с письменной речью, трудно найти хотя бы пару фраз подряд, в которых так или иначе не присутствовал бы метафорический перенос. Это не в коей мере не умаляет значения метафоры как одного из основных, наряду со сравнением, тропов, то есть средств эмоционально-эстетического воздействия, но значительно расширяет и увеличивает осознание ее значимости в языке.

Согласно когнитивной теории метафоры, наше мышление метафорично, а следовательно – и вся наша речь, т.е. любой ее стиль: будь то повседневно-бытовое общение, научный труд, художественное произведение или публицистическая заметка. Учитывая потенциал метафоры, как одного из основных и естественных воздействующих средств в языке, не следует забывать о том, что такое воздействие может быть как совершенно нормальным и положительным, доносящим в ненавязчивой форме до аудитории отношение автора высказывания к предмету, так и недобросовестным, ставящим своей конечной целью вызвать ту или иную реакцию или действия, частично скрыть реальное положение дел, а в худшем случае – сформировать заведомо неверное представление о той или иной проблеме. Подобное негативное воздействие называется манипуляцией.

Как упоминалось выше, в современном обществе именно в СМИ наиболее отчетливо проявляется воздействующая функция языка, следовательно там же полностью раскрывается и используется весь воздействующий потенциал метафоры.

Одним из наиболее распространенных и естественных направлений исследования современных СМИ является изучение языка прессы. Многие исследователи отмечают, что несмотря на то, что язык газеты традиционно связывается с публицистическим функциональным стилем, нельзя отождествлять понятия «язык газеты» и «публицистический стиль».

Однако во многих лингвистических исследованиях понятия «публицистический стиль» и «стиль газеты» зачастую смешиваются («газетно-публицистический стиль»); либо дополняют друг друга, либо используются как практически равнозначные понятия, из-за чего возникает вопрос: есть ли разница между понятиями «публицистический стиль (текст)» и «газетный стиль».

Понятие публицистического функционального стиля, с одной стороны, намного шире – оно охватывает не только все виды СМИ – печатную прессу, информационные интернет-ресурсы, радио, телевидение и т.д., но и ораторские выступления политических и общественных деятелей, всевозможную публицистическую литературу и документальное кино. Таким образом, публицистический стиль реализуется как в письменной, так и в устной форме.

С другой стороны, реальные газетные статьи, теле- и радио- репортажи, ораторские выступления всегда гораздо шире «чистого» публицистического стиля, они выходят за его рамки, успешно ассимилируют и трансформируют различные иностилевые включения.

Каждый функциональный стиль имеет конкретную характеристику (например, экспрессивность и эмоциональность публицистического стиля, точность и объективность научного), но это характеристика на уровне языка, языковой абстракции [2]. Переход же на уровень речи, т.е. к исследованию конкретных газетных материалов, автоматически переводит нас к исследованию композиционно – стилевых особенностей определенных типов текстов (жанров), которые не являются «чистыми», а представляют собой в той или иной степени пересечение нескольких стилей.

Таким образом, предлагается рассматривать понятие «публицистический стиль», как языковую абстракцию, т.е. на уровне языка-системы; как достаточно замкнутую систему языковых и выразительных средств, обладающую рядом признаков, на основе которых этот стиль выделяется среди прочих функциональных стилей. По-

нятие же «языка газеты» – как практическую реализацию языковых и выразительных возможностей публицистического стиля в сфере газетных и журнальных публикаций, т.е. на уровне речи (наряду с реализацией тех же возможностей в сфере телевидения, радио, электронных СМИ и т.д.); как совокупность жанров, которые мы встречаем в современной газете, со всей их стилевой эклектичностью и многочисленными пересечениями с другими стилями и жанрами речи.

Практически основной и главной характеризующей функцией публицистического текста наряду с информационной, во многих современных исследованиях по этому вопросу считается функция **воздействующая** (или функция убеждения). Однако это утверждение нуждается в уточнении: нельзя сказать, что воздействующая функция является основной только для публицистики – она не менее важна и в других стилях речи, т.к. любое высказывание вне зависимости от стиля ставит целью какое-либо воздействие на собеседника. Что касается собственно публицистики, то как уже говорилось выше, ее основная задача состоит не просто в информировании читателя, но в формировании у него определенного отношения к этой информации. Другими словами, воздействующая функция в публицистике имеет явный оттенок манипуляции, что и выделяет ее на фоне любого другого речевого воздействия.

Воздействующая функция с элементами манипуляции реализуется комплексно, т.е. на всех уровнях языка. На фонетическом уровне (в случае ораторских выступлений и т.д.) – это интонационное богатство речи, эмоциональность (последняя отличается от эмоциональности чтеца, исполняющего художественный текст, тем, что целью ставится не заставить слушателя сопереживать, а убедить его в своей правоте). На графическом уровне это различные графические и орфографические выделения, например, выделение заголовков статей крупным или цветным шрифтом, чтобы привлечь внимание читателя. На морфологическом – особые способы употребления грамматических форм (преимущественно в заголовках статей), например, как средство привлечения внимания читателя используются формы превосходной степени или повелительная форма глагола: «*Cyemu ostav'ite gorodu!*» (АиФ), «*Don't count him out yet*» (Newsweek), «*Mais gare: le mecanisme, complexe, reserve des surprises*» (L'Expansion).

Подбор лексики и выбор синтаксических средств также позволяют выделить отдельные высказывания и привлечь к ним внимание читателя. В частности, характерна краткость, броскость и «рубленность» (неполнота) предложений. Ярким примером этого могут являться газетные заголовки: «*Бизнес на границе*» (АиФ), «*Refusing to lose*» (Newsweek), «*Pas d'accord et content de l'être!*» (Le Figaro). Часто используется риторический вопрос: «*Кому выгодна дорогая нефть?*» (АиФ), «*The last in the line?*» (Newsweek), «*Mel Gibson antisémite?*» (Le Point). Что касается метафор и сравнений, то они «пронизывают» фразу, комплексно присутствуя сразу на нескольких уровнях.

Основной стилистический принцип публицистического текста состоит в единстве, сопряжении экспрессии и стандарта, составляющих особенность газетной речи [1; 3]. Это проявляется в первую очередь в лексике и является прямым следствием специфики информационной функции в публицистическом тексте. Эта специфика проявляется в следующих характеристиках публицистики:

1. Всеохватности (или универсальности) – газетные и журнальные публикации, теле- и радио- передачи, информационные интернет-ресурсы информируют читателя либо зрителя о самом широком спектре сфер общественной жизни: политике, культуре, спорте, науке, происшествиях и т.д. Отсюда – широчайший охват нормативной лексики языка: от научных и технических терминов до слов обыденной разговорной речи, а также – периферийной и/или «пограничной» лексики (что нежелательно): авторских неологизмов, жаргонизмов, арготизмов и т.д.

2. Направленности на широкую аудиторию – авторы публицистических текстов адресуют информацию о значимых для общества проблемах как можно более широкому кругу читателей, зрителей, слушателей – т.е. всем носителям языка (в отличие, скажем, от научного стиля, в котором сообщение адресовано узкому кругу специалистов). Следствием этой особенности является то, что лексика, используемая журналистом должна быть понятна любому: ясна, прозрачна, общепотребительна. В худшем случае, чтобы «приблизиться» к читателю публицист использует просторечные слова, а также жаргонизмы, арготизмы, сленгизмы, что может служить указанием на невысокую культуру его самого и аудитории, которой адресуется информация.

3. Неспециальности информации, являющейся следствием 2-х предыдущих особенностей. Обсуждение специальных тем, например, научных, в рамках публицистического стиля неизбежно упрощает понятийный план и переводит дискуссию на более или менее популярный, неспециализированный уровень [1]. Так, привлекаемая специальная, профессиональная лексика или терминология, как правило, комментируется: «*The region is now a patchwork of «red zones» – the military term for areas where insurgents kill with impunity*» (Newsweek).

4. Актуальности и быстроте передачи информации – главной причине стандартизации языка прессы. Пресса (как и телевидение, и радио) отличается особыми условиями языкового творчества: она создается в кратчайшие сроки, что часто приводит к невозможности довести до идеала обработку языкового материала. В то же время газеты и журналы создаются не одним лицом, а множеством корреспондентов, которые готовят свои материалы отдельно друг от друга. Все это является причиной стандартизации газетной лексики. Удачно изобретенные каким-либо журналистом слова (обычно – новые смыслы уже существующих в языке слов) и выражения (как правило, метафорические) становятся достоянием всей прессы и постепенно переходят в разряд газетных штампов и клише. В некоторых толковых словарях подобные слова и выражения помечаются, как «газетные», «публицистические»: например, толковый словарь русского языка под ред. Ушакова или Advanced Learner's Dictionary of Current English. По таким словам, наиболее часто встречающимся в прессе какого-то конкретного промежутка времени, можно судить и проблемах и вопросах, остро волнующих общество на его протяжении.

5. Оценочности и субъективности – основному фактору экспрессивности языка прессы. Любой автор газетной статьи, телевизионного репортажа и т.д., даже при всем желании сохранить объективность и непредвзятость, не просто скупно перечисляет факты, а отбирает те или иные, прежде всего лексические средства, носящие отпечаток авторской позиции. Как правило, в публицистике такой цели и не ставится – публицистический текст не только описывает факты, но и отражает мнения, настроения, содержит комментарии и размышления авторов. Что, в свою очередь, включает эту особенность публицисти-

ки в разряд воздействующих средств публицистического функционального стиля.

Оценочная лексика, хлесткие и броские комментарии призваны не только выразить мнение самого журналиста, но и убедить читателя, они играют ведущую роль в формировании общественных стереотипов.

Оценочность, как основной стилиобразующий принцип публицистики, реализуется прежде всего через тропы – метафору, метонимию и сравнение.

Метафора, как уже было сказано, – одно из наиболее ярких и действенных средств реализации воздействующей функции с элементами манипуляции в публицистическом стиле.

Механизм оценочности метафоры состоит в том, что автор, употребляя слово в нехарактерном для него, переносном, т.е. метафорическом смысле представляет свое видение ситуации не напрямую – «в лоб», а вызывает у читателя определенные ассоциации (позитивные либо негативные), которые влияют на оценку им предложенной информации.

Метафоры принято делить по степени «новизны». Таким образом можно выделить «живые» или «авторские»: их смысл отчетливо воспринимается, как метафорический, переносный; и они отчасти по-разному могут быть поняты.

Затем идут «привычные» или «распространенные»: часто встречающиеся, со сложившимся в среде данного языка конкретным, стереотипизированным смыслом.

И, наконец, выделяют «стертые» метафоры: связь между двумя сферами значений более не воспринимается, как метафорическая. Такими метафорами полна наша повседневная речь: «*время летит*», «*потерять надежду*». Согласно когнитивной теории метафоры, все наше сознание, весь понятийный аппарат строится на базе метафорического переноса. И в связи с этим следует отметить, что подобные метафоры можно отнести к «общечеловеческому фонду»: они являются либо общими, либо очень близкими во многих языках. (Ср. в англ. (дословное совпадение): «*time flies*», «*to lose hope*»; во франц. (близкие): «*le temps passe*», дословн. «*perdre l'espoir*»).

Метафоры 1-ого типа – авторские – в публицистических текстах встречаются не часто, большая часть «газетных» метафор может быть отнесена ко 2-ому типу, т.е. к привычным метафорам. Однако следует помнить, что наиболее удачные

и запоминающиеся авторские метафоры со временем переходят в разряд привычных и становятся газетными клише и штампами. То, что сейчас воспринимается как новое, вскоре может стать распространенным и привычным. Этот переход из одной категории в другую происходит достаточно быстро, кроме того, любая, даже самая оригинальная метафора строится на ассоциациях, уже существующих в обществе, и поэтому провести четкую границу между живыми авторскими и привычно-распространенными метафорами не всегда возможно.

Необычная авторская метафора может комбинироваться из 2-ух или более привычных, но объединенных по-новому:

Delegates seemed afflicted with a cocktail of maladies that until recently were Conservative diseases (Newsweek) – метафора «*a cocktail of maladies*» является привычной, так же как и метафорическое значение слова «*disease*» в применении к какой-либо организации, но сочетание этих 2-х метафор в одной фразе образует новую развернутую метафору.

Яркие авторские метафоры в публицистике можно встретить прежде всего в заголовках, подзаголовках, выделенных графически – жирным или крупным шрифтом – отрывках текста, а также первых-вторых фразах от начала и от конца статьи, содержащих, как правило, основные суждения и выводы автора – броские фразы привлекают внимания читателя:

Заголовок статьи: *Замах на рубль – удар на конейку* (речь идет о футболе) – (АиФ); *Our soft spot for the serial killer of the Arctic* (о белых медведях) – (The Guardian); *Kazakhstan. Ruee sur le dernier eldorado petrolier.* – (L'Expansion).

Подзаголовок статьи (выделено крупным шрифтом): *Результатом отказа В. Путина баллотироваться на третий срок стал «обвал» котировок на рынке матрешек на Старом Арбате* (АиФ); *Airport officials can throw a sort of digital cloak of invisibility over antiterror checkpoints* (Newsweek); *Nouveau bras de fer entre les deux géants de siel* (L'Expansion).

1-ая фраза статьи: *Первыми жертвами «зачистки» могут стать звезда и советский орден на монументе славы на улице Старыйской во Львове* (АиФ); *British art-popsters Radiohead have tossed the music-biz rule book out the window* (Newsweek); *Entre le deux titans de l'aéronautique mondiale l'affrontement est une seconde nature* (L'Expansion).

Последняя фраза статьи: *Никогда еще платиновое «золото» не было так дешево* (АиФ); *In the process, a degree of realism may be restored to markets where the combination of financial alchemy and hubris had led many to believe that asset prices only go up in value* (Newsweek); *Mais ce siècle est peut-être fatigué de ses tragédies* (Le Nouvel Observateur).

Основной текст статей насыщен привычными и стертыми метафорами, многие из которых являются газетными штампами, причем общими или сходными для разных языков: двойная игра – *Teheran plays a double game* (Newsweek), *Le double jeu de l'ETA* (Le Point); шокирующая статистика – *striking statistic, une statistique frappante ou chocante*; железный кулак – *iron fist, bras de fer*; с распростертыми объятиями – *with open arms, à bras ouvert*; борьба идей – *le combat des idées* и т.д.

Оригинальные метафорические выражения неравномерно распределяются и по темам статей, по источникам (политико-экономические вестники, научно-популярные, развлекательные журналы и т.д.).

Можно выделить несколько основных тем или направлений, присутствующих в прессе:

1. Политика (внутренняя, международная, интервью с политиками, политологами, аналитиками и т.д.).

2. Экономика (финансы, бизнес, промышленность и т.д.).

3. Социология (освещение событий общественной значимости, социологические опросы и статистики, социальные проблемы и т.д.).

4. Культура (шоу-бизнес, кино, театр и т.д.; сюда можно также отнести описания путешествий, других стран и народов).

5. Наука (медицина, новые технологии, экология и т.д.).

6. Спорт.

Для статей политической, экономической, социальной направленности в первую очередь характерны именно оценочные метафоры, в ненавязчивой форме доносящие до читателя отношение автора к описываемым событиям. Эти метафоры могут быть как простыми, так и развернутыми, но они всегда емкие, бросающиеся в глаза, иногда ироничные, придающие излагаемым фактам ту или иную окраску:

1. Политика: *Хористов много. А солистов с хором поставленным политическим баритоном*

среди партийцев нет (АиФ); *There won't be a honey-moon for Jasuo_Fakuda* (Newsweek); *China's soft touch has not completely supplanted its iron fist* (Newsweek).

2. Экономика: *Мы знаем все, что необходимо знать новичкам на биржевом рынке и полностью готовы к самостоятельному «большому плаванию»* (АиФ); *For much of the world, America was the future* (Newsweek); *Peter Mandelson a désormais une place stratégique aux manettes de l'Europe* (L'Expansion).

3. Социология: *Черви печали, тараканы чернухи ползут по России, отравляя красоту новой жизни* (АиФ); *These children, thought to number some 20,000 are the sweet crop borne of a bitter harvest* (Newsweek); *J'ai attrapé le virus du blog* (L'Expansion).

В случае статей, касающихся культуры и спорта, употребляемые авторами метафоры, помимо оценочных, наличие которых является одной из главных характеристик публицистического стиля вообще, очень часто бывают образными, эмоциональными и развернутыми, иногда описательными, украшающими текст – т.е. выполняющими эстетическую функцию и тем самым близкими к художественной литературе:

1. Культура: *Язык Улицкой воздействует по принципу семейных ссор: когда разговоры домоладцев годами ввинчиваются, вворачиваются в тебя по правилу буравчика – зудят, бормочут, всхлипывают, – пока не обнаруживаешь, что целиком сам из этих слов и состоишь* (Огонек); *Anoushka Shankar has lived in a world surrounded by music since she was born* (Perpetual Spirit); *La piscine dans ses jardins luxuriants est une oasis, les chambres y ont un luxe d'un autre âge* (Le Point).

2. Спорт: *Пока страна в который раз справляла похороны отечественного футбола, хорваты на другом конце Европы умудрились обыграть целую россыпь английских звезд* (АиФ); *The morning mist is burning off as occasionally a car bursts into life* (Perpetual Spirit); *The art major with a twinkle in his eye and masterful iron play has big plans for the day when nothing stands between him and the number one position* (Perpetual Spirit).

Что касается статей на научные темы, они занимают промежуточную позицию между «серьезной» и «развлекательной» публицистикой, и в них в равной степени встречаются как оценочные, так и «эстетические» метафоры.

Метафора традиционно считается «сжатым сравнением» из которого исключены связи между объектами сравнения – «как», «подобно» и т.д. Согласно этой точке зрения, сравнение можно рассматривать как «развернутую метафору». Однако при всей кажущейся близости метафоры и сравнения их стилистическая функция совершенно различна.

Можно констатировать, что в современной публицистике сравнение как троп встречается крайне редко, практически полностью перейдя в разряд выразительных средств, характерных лишь для художественной литературы.

Если рассматривать присутствие сравнений в современной прессе с формальной точки зрения, т.е. как предложения в которых что-либо с чем-то сравнивается при помощи стандартных «связок», то эти сравнения несут, как правило, конкретную информацию без стилистической или эмоциональной нагрузки: *Like the original, it's a tragic tale of beauty and the beast* (Newsweek); *He wants to prove that America should not treat us like simpletons* (Newsweek); *Many universities are looking to America as a model to survive* (Newsweek).

Как уже говорилось выше, статьи по некоторым вопросам (культура, спорт, путешествия и т.д.) и – в наибольшей степени – тексты изданий, целиком этим темам посвященных, зачастую по стилистике ближе к художественной литературе, чем материалы по любым другим темам, и чаще используют весь арсенал выразительных средств, ей присущих. Как и развернутые «эстетические», а иногда даже «поэтические» метафоры можно встретить в статье о театре, литературе, музыке и т.д., но никак не у политического или экономического обозревателя, так и красочные и эмоциональные сравнения там иногда можно найти (но и здесь предпочтение отдается метафоре):

Смотря и слушая этот слаженный коллектив из зала, невольно начинаешь воспринимать его как единый организм, чутко реагирующий на любой жест maestro Гергиева (АиФ); *От прозы Улицкой такое же чувство, как от скучно проживаемой жизни: долго, мучительно, тошно, а при этом еще ведь может случиться и что-то по-настоящему плохое* (Огонек); *It's like rocket fuel for a nascent network, with ad breaks serving as a weekly bulletin board for the rest of its lineup* (Newsweek); *It transports you to another era with*

such care and commitment that Weiner says he often feels like he's writing science fiction (Newsweek).

В заключение можно отметить, что в отличие от метафоры, сравнение, как одно из средств реализации воздействующей функции публицистического стиля, на современном этапе по-видимому практически утрачивает свое значение.

Метафора же, как мы видим, действительно является неотъемлемой составляющей арсенала воздействующих средств как языка СМИ в целом, так и языка газеты в частности. Она дает журналисту возможность выразить и донести до читателя свое мнение и отношение к освещаемому вопросу в ненавязчивой и не раздражающей форме, позволяет творчески изложить информацию: только от автора статьи или заметки и его целей и задач, а также таланта зависит, использовать ли привычные газетные штампы или разбавить их свежей оригинальной метафорой, которая поможет по-новому взглянуть на обыденные вещи.

Библиографический список

1. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Под ред. М.Н. Володиной. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
2. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика. – М.: Высшая школа, 2006.
3. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. – М., 1971.
4. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М.: Высшая школа, 2004.
5. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – №4.
6. Тертычный А.А. Жанры периодической печати. – М.: Аспект-Пресс, 2000.
7. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990.
8. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. – СПб., 2000.
9. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М., 2004.
10. Блэк М. Теория метафоры: Сборник / Сост. Арутюнова. – М., 1990.
11. Longman Dictionary of Contemporary English, 2005.
12. Hornby A.C. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford: University Press, 1982.
13. Le Petit Robert, Dictionnaire Le Robert, 1972.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ «ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ» ИСТОРИЧЕСКОГО КОРНЕВОГО ГНЕЗДА ГЛАГОЛА *ЛИТЬ* В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ

*В статье рассматриваются процессы формирования в современных диалектах лексико-семантических зон исторического корневого гнезда глагола *лить* на примере ЛСЗ «Продукты питания», а также развитие словообразовательных и синонимических отношений внутри этой лексико-семантической зоны исторического корневого гнезда.*

В последнее время значительно усилилось внимание к историческому словообразованию русского языка. Одной из актуальных задач этого направления стало изучение различных типов гнезд, в том числе, исследование исторических корневых гнезд (ИКГ).

При рассмотрении истории корневых гнезд представляется целесообразным обращать внимание не только на процессы словообразования и сопутствующую им проблематику. Особого внимания заслуживают также процессы гнездообразования, то есть формирования основных и частных гнезд в диахронической системе ИКГ, как в литературном языке, так и в диалектах, и процессы сеообразования, то есть формирования лексико-семантических зон исторического корневого гнезда (ЛСЗ ИКГ). Под лексико-семантической зоной исторического корневого гнезда мы, вслед за Л.Г. Яцкевич и И.Ю. Рыбаковой будем подразумевать фрагмент ИКГ, который представляет собой систему производных слов, соотносимых с одной и той же номинативной сферой и имеющих в своей семантической структуре общие интегративные семы [7; 10].

В рамках данной статьи мы кратко рассмотрим ЛСЗ ИКГ глагола *лить*, формирующиеся в диалектной сфере, а затем сосредоточим внимание на одной из них. Нашей основной задачей будет рассмотрение структуры и процесса формирования в диалектной сфере ЛСЗ «Продукты питания» в ИКГ глагола *лить*.

Историческое корневое гнездо глагола *лить* в русских народных говорах включает в себя около 500 лексем и 20 фразем и имеет сложную семантическую структуру. В данном ИКГ формируется 19 лексико-семантических зон. ЛСЗ «Продукты питания» (106 лексем), например, *поливка* 'подлива из сметаны и простокваши' [12, вып. 7, с. 137], *поливной* 'покрытый сверху начинкой' [12, вып. 7, с. 137]. ЛСЗ «Дождь» (79 лексем), например, *заливушка* 'затяжной дождь' [12,

вып. 2, с. 128], *сливной* 'проливной (о дожде)' [15, т. 38, с. 278; 12, вып. 10, с. 50]. ЛСЗ «Географическая лексика, связанная с водой» (70 лексем), например, *проливень* 'вода надо льдом' [14, вып. 5, с. 273], *разливица* 'половодье' (череп., баб.) [14, вып. 5, с. 418]. ЛСЗ «Посуда» (41 лексема), например, *разливец* 'миска' [12, вып. 9, с. 17], *сливалка* 'дуршлаг' (тихв.) [14, вып. 6, с. 152]. ЛСЗ «Действия человека с жидкостями» (37 лексем, 1 фразама), например, *линуть* 'налить, плеснуть' (арх., карг., дон.) [15, т. 17, с. 51], *ополиваться* 'облиться' (онеж.) [14, вып. 4, с. 217]. ЛСЗ «Физиологические процессы» (24 лексем, 1 фразама), например, *залевнице* 'обильная менструация' (Енис.) [15, т. 10, с. 196], *лёва* 'послеродовое кровотечение' (волог.) [15, т. 16, с. 305]. ЛСЗ «Литейное дело» (24 лексем), например, *литница* 'деревянная форма для отливки' (пск.) [15, т. 17, с. 72], *ляло* 'форма для литья пуль' (арх.) [15, т. 17, с. 232–233]. ЛСЗ «Пьянство» (23 лексем, 1 фразама), например, *заливах* 'пьяница' (калуж., ряз., пск.) [15, т. 10, с. 206], *слитки* 'угощение с выпивкой по случаю удачной сделки' (ворон.) [15, т. 38, с. 285]. ЛСЗ «Рыболовство» (14 лексем, 7 фразем), например, *вылив* 'сетчатый ковш для вычерпывания рыбы при рыбной ловле' [15, т. 5, с. 303], *ляло* 'отверстие в середине рыболовного забора, в которое ставится верша' (беломор.) [15, т. 17, с. 232–233]. ЛСЗ «Строительство» (12 лексем, 6 фразем), например, *заливка* 'раствор извести и песку, которым заливают каждый ряд при кладке кирпичей' (нижегор.) [15, т. 10, с. 207], *лить* 'строить что-либо' (ряз.) [СРНГ, 17: 74]. ЛСЗ «Гончарное дело» (11 лексем), например, *облива* 'глазурь на гончарных изделиях' (череп.) [14, вып. 4, с. 87], *поливный* 'покрытый глазурью' (курск.) [15, т. 29, с. 71]. ЛСЗ «Судовая терминология» (10 лексем и 1 фразама), например, *водолейщик* 'рабочий, откачивающий воду на судах' (арх.) [15, т. 4, с. 343; СОАН: 20], *наливать* 'пропитывать парус водой' (волхов.) [15, т. 20, с. 14]. ЛСЗ «Ложь, пустосло-

вие» (8 лексем, 1 фразема), например, *слить* 'соврать' (карг.) [14, вып. 6, с. 155], *заливаха* 'шутник, балагур, весельчак' [12, вып. 2, с. 128]. ЛСЗ «Обрядовая лексика» (7 лексем), например, *залив* 'часть свадебного обряда' (астр.) [15, т. 10, с. 204–205], *поливаться* 'обливать друг друга на праздник Ивана Купалы' (Урал) [15, т. 29, с. 69–70]. ЛСЗ «Созревание» (5 лексем), например, *наливший* 'зрелый плод' [15, т. 20, с. 16], *налиуха* 'сочная зеленая трава' [12, вып. 5, с. 49]. ЛСЗ «Утопление» (4 лексемы, 1 фразема), например, *заливаться* 'тонуть' (кур., орл., тул., калуж.) [15, т. 10, с. 205–206], *заливник* 'утопленник' (смол., брян.) [15, т. 10, с. 207]. ЛСЗ «Слой» (4 лексемы), например, *слой* 'внутренний пласт древесины' (тобол.); 'обилие грибов' (пск.); 'поколение людей' (волог.) [15, т. 38, с. 299; 14, вып. 6, с. 158], *слоиной* 'состоящий из слоев' [15, т. 38, с. 299]. ЛСЗ «Свечное дело» (3 лексемы, 1 фразема), например, *ляло* 'форма для литья сальных свечей' (петрозав., олон.) [15, т. 17, с. 232–233], *литая свеча* 'восковая свеча, изготовляемая путем постепенного обливания светильни растопленным воском' (казан.) [15, т. 17, с. 73]. ЛСЗ «Водоснабжение» (3 лексемы), например, *водолейка* 'помост около дома, с которого через окно переливают воду в какой-либо сосуд, стоящий в избе' (карг., арх.) [15, т. 4, с. 343], *лейка* 'ведро на шесте, инструмент водовоза' (бурят.) [15, т. 16, с. 340]. Кроме того, в состав данного ИКГ входит 13 лексем, которые не могут быть отнесены к какой-либо ЛСЗ, например, *заливаться* 'очень быстро бежать' (самар., яросл.) [15, т. 10, с. 205–206], *наливаться* 'собираться в большом количестве' [Мерк.: 91], *поливать* 'бить' (иркут.) [15, т. 29, с. 69; 12, вып. 7, с. 137].

Подробно мы рассмотрим самую объемную из вышеперечисленных ЛСЗ ИКГ. По лексикографическим данным ЛСЗ «Продукты питания» на современном этапе развития диалектной системы русского языка включает в себя 106 лексемы. Слова данной лексико-семантической группы неоднократно были объектом внимания различных исследователей, поскольку «лексика, связанная с названиями кушаний, является неиссякаемым источником познания быта, обычаев, истории и языка народа» [6, с. 118]. Эта часть словаря различных говоров изучалась с точки зрения диалектной и исторической лексикологии в работах многих исследователей [1; 3; 4; 6; 8; 9 и др.]. Мы в своей работе рассматриваем не просто группу слов, относящихся к одной номина-

тивной сфере, а именно фрагмент ИКГ. В силу этого нас в первую очередь интересует словообразовательная структура ЛСЗ «Продукты питания» в ИКГ глагола *лить* и процессы ее формирования.

Данная ЛСЗ ИКГ глагола *лить* в современных говорах состоит из трех словообразовательных гнезд с вершинами *лить* 'заставлять течь жидкость' (94 слова), *слой* 'пласт чего-либо' (9 слов) и *лой* 'жир, топленое сало' (3 слова). Вершины этих словообразовательных гнезд имеют общий этимологический корень, восходящий к индоевропейскому глагольному корню **lei-* [16, вып. 15, с. 159], что и позволяет включать их в одно ИКГ. Однако в ходе исторической эволюции процессы семантической дивергенции стали причиной активного гнездообразования и привели к тому, что в современной диалектной системе вершины данных словообразовательных гнезд не связаны между собой.

1. В праславянский период лексема **sъloj* 'пласт жира' представляла собой аблаут от глагола **sъliti* [16, вып. 3, с. 674]. Постепенно значение слова абстрагировалось, к XI–XII векам лексема *слой* уже имела значение 'пласт чего угодно' [13, т. 25, с. 114], утратив семантическую связь с производящим глаголом *слить*. Семантическая дивергенция и разрушение словообразовательных отношений стали причиной опрощения, которое привело к исчезновению морфемного шва между приставкой и корнем и формированию новой корневой морфемы *[-слоj-]*. Уже в древнерусском языке лексема *слой* становится вершиной отдельного словообразовательного гнезда, включающего в себя такие слова как *слоецъ* 'пластина', *слоевой* 'состоящий из слоев', *слоеватый* 'состоящий из слоев', *слоестъ* 'наслоение, вещество со слоистой структурой' [13, т. 25, с. 109]. К настоящему времени это словообразовательное гнездо значительно увеличилось в объеме, включая в себя около 30 лексем. В русских народных говорах зафиксированы 9 из них, образующиеся с помощью суффиксации на трех словообразовательных ступенях. В данном словообразовательном гнезде образуется шесть словообразовательных цепочек, включающих в себя от двух до четырех членов: *слой* 'пласт чего-либо' → *слой/к/а* 'слоеное печенье' (волог.) [15, т. 38, с. 299]; *слой* → *слоб/енн/ый* 'состоящий из слоев теста' [Мерк.: 146] → *слоен/к/а* 'изделие из слоеного теста' (пуд., яросл., том.) [15, т. 38, с. 297]; *слой* → *слобанный*

→ *слоян/к/а* 'изделие из слоеного теста' (вашк., прионеж.) [14, вып. 6, с. 157]; *слой* → *слбённый* → *слоён/ик* 'изделие из слоеного теста' (уст., вашк.) [14, вып. 6, с. 157] → *слоёнич/ек* 'изделие из слоеного теста' (вашк.) [14, вып. 6, с. 157]; *слой* → *слоённый* → *слоён/ок* 'слоеная булочка' [15, т. 38, с. 297] → *слоёночек* 'слоеная булочка' (костром.) [15, т. 38, с. 297]; *слой* → *слбённый* → *слоён/ок* → *слоёноч/к/а* 'слоеная булочка' (том.) [15, т. 38, с. 297]. Все эти лексемы имеют ограниченный, островной, ареал, функционируя только на севере Европейской России, в вологодских, поморских, ярославских и костромских говорах, а также в Сибири, в томских говорах.

2. Лексема *лой* 'жир, топленое сало' также образовалась в праславянский период как аблаут глагола **liti* 'заставлять течь жидкость' [16, вып. 15, с. 255]. Однако на восточнославянской почве данная словообразовательная модель утратила продуктивность уже в древнерусский период [2, с. 284–285], а процесс семантической дивергенции привел в дальнейшем к утрате мотивационных и словообразовательных связей между лексемой *лой* и глаголом *лить* и формированию в древнерусский период непроизводной лексемы *лой* 'сало, жир' [13, т. 8, с. 277]. В современных русских говорах в рассматриваемую ЛСЗ помимо собственно слова *лой* 'жир, топленое сало' (курск, дон., калуж., брянск., волог.), 'растительное масло' (брян.) [15, т. 17, с. 112] входят производные от него суффиксальным способом лексемы *лоистый* 'похожий на лой, обладающий его качествами' (брян.) [15, т. 17, с. 112] и *лойный* 'относящийся к лую' (южн.) [15, т. 17, с. 113]. Эти лексемы широко распространены на территории Европейской России, они фиксируются словарями в различных группах диалектов. Однако наибольшее распространение эти слова получили в южнорусских говорах.

3. Все лексемы, относящиеся к данной ЛСЗ и входящие в словообразовательное гнездо с вершиной *лить* 'заставлять течь жидкость', образованы от диалектных префиксальных глаголов *залить* 'положить приправу в кушанье, приправить кушанье сметаной, яйцами, мукой и т.п.' [15, т. 10, с. 205], *налисть* 'приготовить', 'покрыть жидкой начинкой' [15, т. 20, с. 14; 12, вып. 5, с. 48], *полить* 'покрыть жидкой начинкой' [12, вып. 7, с. 137] и общезыковых префиксальных глаголов *разлить* 'налить из большего сосуда в меньшие' [11, с. 648] и *слисть* 'отделяя, отлить сверху', 'соединить что-

либо жидкое' [11, с. 730]. Все эти лексемы называют различные кушанья и мотивируются по признаку 'способ, процесс приготовления кушанья', являющемуся специфическим и очень распространенным для названий различных блюд и продуктов питания [5, с. 31]. Словообразование в данном словообразовательном гнезде идет на четырех ступенях, на первой из которых образуются префиксальные глаголы, служащие базой для дальнейшего суффиксального словообразования. В рамках данного словообразовательного гнезда, в основном за счет параллельного словообразования, развивается богатая словообразовательная синонимия. Например, в вологодских говорах на базе глаголов *налисть/наливать* 'покрыть/покрывать жидкой начинкой' [12, вып. 5, с. 48] параллельно формируются три словообразовательные цепочки, включающие в себя 11 лексем со значением 'открытый пирог с жидкой начинкой':

лить 'заставлять течь жидкость' → *налисть* 'покрыть жидкой начинкой' [15, т. 20, с. 14; 12, вып. 5, с. 48] → *нали/ва/ть* 'покрывать жидкой начинкой' [15, т. 20, с. 14; 12, вып. 5, с. 48] → *налив/ах/а* [12, вып. 5, с. 48] → *наливаш/к/а* / *наливаш/ник* [15, т. 20, с. 15; 12, вып. 5, с. 48];

лить → *на/лить* [12, вып. 5, с. 48] → *нали/ва/ть* [15, т. 20, с. 14; 12, вып. 5, с. 48] → *налив/ух/а* [12, вып. 5, с. 49] → *наливуш/к/а* / *наливуш/ник* [15, т. 20, с. 9; 12, вып. 5, с. 49];

лить → *на/лить* [15, т. 20, с. 14; 12, вып. 5, с. 48] → *нали/т/ой* (пирог) [12, вып. 5, с. 49] → *налив/ух/а* [12, вып. 5, с. 49; 15, т. 20, с. 18] → *налитуш/к/а* [12, вып. 5, с. 49–50; 15, т. 20, с. 18–19].

Итак, подводя итоги, можно сделать несколько выводов:

– ЛСЗ «Продукты питания» ИКГ глагола *лить* является одной из древнейших в этом ИКГ, ее формирование начинается еще в праславянский период, когда появляются такие лексемы как, например, **loj* 'жир, топленое сало' [16, вып. 15, с. 255], **nalevka* 'жидкая начинка для ватрушек' [16, вып. 22, с. 164], **sъ/loj* 'пласт жира' [ЭСРЯ, т. 3, с. 674] и др.;

– при формировании данной ЛСЗ ИКГ большую роль играют процессы семантической дивергенции и гнездообразования. Они приводят к выделению в ИКГ глагола *лить* трех словообразовательных гнезд с вершинами *слой* 'пласт чего-либо' (9 лексем), *лой* 'жир' (3 лексемы) и *лить* 'заставлять течь жидкость' (94 лексемы), которые на современном этапе развития диалек-

тной системы русского языка не связаны между собой словообразовательными отношениями;

– наибольшую роль в развитии данной ЛСЗ ИКГ играет словообразовательное гнездо с вершиной *лить* ‘заставлять течь жидкость’, формирующееся во многом за счет параллельного словообразования;

– лексемы, входящие в ЛСЗ «Продукты питания» ИКГ глагола *лить*, занимают важное место в лексической системе русских диалектов. Эти лексемы функционируют практически во всех группах говоров, как на территории европейской части России, так и в русских говорах Урала и Сибири. При этом, однако, наиболее распространены лексемы данной ИКГ в архаичных севернорусских говорах.

Библиографический список

1. Анохина Л.И. К вопросу о статусе лексических единиц, обозначающих жареные и печёные мучные изделия, в орловских говорах // Проблемы современной науки: лингвистика. – Орел, 1996. – С. 119–121.
2. Бернштейн С.Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. Чередования и именные основы. – М.: Наука, 1974. – 376 с.
3. Губарева В.В. Лексика питания в говорах Тамбовской области: АКД. – Тамбов, 2001. – 25 с.
4. Жбанкова Т.С. Названия кушаний в рязанских говорах // Ученые записки Рязан. гос. пед. ин-та. – Рязань, 1962. – Т. 30. – С. 148–164.
5. Жуковская З.В., Дмитриева С.В. Что дают картотеки областных словарей для работы по ЛАРНГ // ЛАРНГ. Материалы и исследования 1995. – СПб., 1998. – С. 27–33.
6. Лутовинова И.С. О названиях кушаний в печорских говорах // Севернорусские говоры. Вып. 1. – Л., 1970. – С. 118–128.
7. Рыбакова И.Ю. Процессы гнездообразования и семообразования в ИКГ с этимологическим корнем *-*ber-*: Дис. ... канд. филол. наук. – Вологда, 2003.
8. Судаков Г.В. Красен стол пирогами // Судаков Г.В. О нашем, о русском: мир русского человека в зеркале русского языка. – Вологда, 2006. – С. 87–95.
9. Хомутова Т.В. Лексика пищи в вытегорских говорах // II межвузовская студенческая научная филологическая конференция. – Л., 1969. – С. 69–70.
10. Яцкевич Л.Г. Процессы семообразования в структуре ИКГ // Русское слово в тексте и словаре. – Вологда, 2003.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1999. – 944 с.
12. Словарь вологодских говоров / Ред. Т.Г. Паникаровская [Вып. 1–7]; Т.Г. Паникаровская, Л.Ю. Зорина [Вып. 8–11]. – Вологда, 1983–2005.
13. Словарь русского языка XI–XVII вв. / Гл. ред. С.Г. Бархударов. Т. 1–26. – М., 1975–2002.
14. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей / Гл. ред. А.С. Герд. Вып. 1–6. – СПб., 1994–2005.
15. Словарь русских народных говоров / Гл. ред. Ф.П. Филинов [Т. 1–21]; Ф.П. Сороколетов [Т. 22–38]. – Л., СПб., 1965–2004.
16. Этимологический словарь славянских языков / Под ред. О.Н. Трубачева. Вып. 15. – М., 1989.

КОНСТРУКЦИИ, ВВОДЯЩИЕ ЧУЖУЮ РЕЧЬ В РЕЧЬ ГОВОРЯЩЕГО

В статье описываются конструкции, вводящие чужую речь в речь говорящего, в художественном тексте. Описание и анализ конструкций в контексте речевого общения, представленного в художественном произведении, рассматриваются с позиций учения о регуляции речевого общения. В статье устанавливается принадлежность изображаемой в произведении речи, анализируется характер появляющихся между участниками создаваемого автором произведения общения и возникающими между ними в ходе этого общения отношений.

Ключевые слова: чужая речь, адресация речи, регуляция общения, целевое содержание высказывания, говорящий – квазиговорящий, слушающий – квазислушающий, слышащий или экстракоммуникант – квазислышащий, свойства канала связи, синтаксические способы субъективации персонажей, репродуктивные конструкции, описательные конструкции.

Изучение способов изложения содержания является одной из центральных проблем лингвистики текста. Анализ внешнего оформления содержания есть необходимый этап в комплексном изучении текста.

В основе статьи лежат наблюдения над синтаксисом конструкций, вводящих чужую речь, в художественном тексте, её задачей – их выделение и характеристика.

Выделяемые синтаксические конструкции несут в себе информативную и выразительную функции. Выбор тех или иных синтаксических конструкций автором произведения влияет на его стилистику, а в определенной степени и стилиевой тип художественного произведения в целом.

Описывая и анализируя конструкции, вводящие чужую речь, в контексте речевого общения, представленного в художественном произведении, следует отметить, что данный процесс рассматривается нами с позиций учения о регуляции речевого общения профессора М. Блоха [2].

Автор в художественном произведении создает ситуацию общения, вовлекая в неё как самого себя, так и свои «креатуры» – персонажей и читателя. Возникающее общение между этими «коммуникантами», как нам представляется, обнаруживается в особенностях такой единицы коммуникативного процесса, как высказывание, в частности в рассматриваемых нами конструкциях, вводящих чужую речь.

При выделении конструкций, вводящих чужую речь, мы сталкиваемся, прежде всего, с вопросом принадлежности изображаемой в произведении речи, то есть возникает необходимость установления «участников» создаваемого автором общения и характера появляющихся между ними отношений в ходе этого общения.

Итак, начнем с «коммуникантов» в лице автора, персонажей и читателя, которые являются субъектами в созданном процессе общения. Именно данные субъекты участвуют в процессе общения, которое «осуществляется в виде **отсылки и получения высказываний** вместе с возможным кинесическим (жестово-мимическим) сопровождением» [2, с. 3].

Речь каждого из обозначенных субъектов «непрерывно кому-то предназначена, то есть формируется для кого-то» [2, с. 6]. И, следовательно, речь любого активного участника данного общения, который становится «говорящим», предназначена другому. Таким образом, автор адресует свои высказывания читателю и/или персонажу, в свою очередь читатель может адресовать свою речь любому участнику данного процесса общения.

Однако следует отметить, что реально «говорящим» является только сам автор в силу того, что художественное произведение – это его вымысел.

Авторский вымысел должен представлять интерес для читателя. «Для литературного текста как особой формы коммуникации эта прагматическая установка на интерес означает, что в нём, говоря словами А. Греймас, “должна постоянно поддерживаться иллюзия свободы, правды и красоты”» [6, с. 60]. Стремление к «свободе» и «правде» заставляет автора скрывать свое присутствие в тексте и растворяться в своих героях, говорить от их имени и их языком [6, с. 63].

Стремление автора к правдивости изображения вызывает к жизни установку «не на самообнаружение, но на самоустранение автора, на подчеркнутую объективность изображения». Например, Достоевский считал своим достижением, что в его произведениях персонажи говорят своим языком, и сетовал на читателей: «Во всем они

привыкли видеть рожу сочинителя; я же моей не показывал. А им и невдогад, что говорит Девушкин, а не я, и что Девушкин иначе и говорить не может» [8, с. 15–16].

Приглашая читателя активно соучаствовать в коллизиях между персонажами и сопереживать им, автор художественного произведения с их помощью налаживает процесс «общения читателя с текстом» [7, с. 62]. В то время как сам текст «прикидывается имеющим самостоятельное бытие, независимое от автора» [7, с. 111].

Следовательно, создание и существование «говорящих» персонажей или читателя – это один из способов вступления автора в общение как с читателем, так и с самим собой. В приведенном отрывке из «Братьев Карамазовых» присутствует, с одной стороны, общение автора с «говорящим» читателем, который напрямую задает вопросы автору: «чем же замечателен ваш Алексей Федорович, что вы выбрали его своим героем? Что сделал он такого? Кому и чем известен? Почему я, читатель, должен тратить время на изучение фактов его жизни?», с другой стороны, налицо общение автора с самим собой.

«Начиная жизнеописание героя моего, Алексея Федоровича Карамазова, нахожусь в некотором недоумении. А именно: хотя я и называю Алексея Федоровича моим героем, но, однако, сам знаю, что человек он отнюдь не великий, а по-сему и предвижу неизбежные вопросы вроде таковых: чем же замечателен ваш Алексей Федорович, что вы выбрали его своим героем? Что сделал он такого? Кому и чем известен? Почему я, читатель, должен тратить время на изучение фактов его жизни?

Последний вопрос самый роковой, ибо на него могу лишь ответить: «Может быть, увидите сами из романа». Ну а коль прочтут роман и не увидят, не согласятся с примечательностью моего Алексея Федоровича? Говорю так, потому что с прискорбием это предвижу. Для меня он примечателен, но решительно сомневаюсь, успею ли это доказать читателю. Дело в том, что это, пожалуй, и деятель, но деятель неопределенный, невыяснившийся» [11, с. 5].

Таким образом, мы можем констатировать, что в художественном произведении реальным «говорящим» является автор, а персонажи и читатель представлены в качестве «квазиговорящих». В целом данная констатация основана на факте реальности авторского «я», «вокруг которого существу-

ют конституированные (воспринимаемые или конструируемые) им феномены» [3, с. 59].

«Говорящий», отсылая высказывание, адресует их «слушающему». «Слушающий», а точнее воображаемый «говорящим» «слушающий», является получателем высказывания. В данном случае следует подчеркнуть, что «слушающий» есть образ, который говорящий «имеет заранее или создает в своем сознании по мере развития общения» [2, с. 8].

Например, интересна характеристика, которую давал Л.Н. Толстой своему читателю. В частности он писал, что «50-летний, хорошо грамотный крестьянин, – есть тот читатель, которого я теперь всегда имею перед собой. Перед таким читателем не станешь щеголять слогом, выражениями, не станешь говорить пустого и лишнего, а будешь говорить ясно, сжато и содержательно» [4, с. 383].

Следует заметить, что необходимо различать читателя, введенного автором в речевое общение в качестве «квазиговорящего» и «квазислушающего», и читателя, для которого автор и его персонажи являются «квазислушающими». Последнего можно обозначить понятием «читающий» и исключить его из рассматриваемого процесса речевого общения, как не имеющего своей собственной репрезентации в художественном произведении.

Что касается читателя, введенного автором наряду с персонажами в качестве участника речевого общения, то он становится в любом случае «квазислушающим». Участие персонажей и читателя в качестве «квазислушающих» особенно становится заметным при непосредственном обращении к ним «говорящего». Так в отрывке из «Братьев Карамазовых» автором приводится описание Алёши. Описание является частью диалога автора и читателя, в котором читатель выступает в роли «квазислушающего»:

«Может быть, кто из читателей подумает, что мой молодой человек был болезненная, экстазная, бедно развитая натура, бледный мечтатель, чахлый и испитой человек. Напротив, Алеша был в то время статный, краснощекий, со светлым взором, пышущий здоровьем девятнадцатилетний подросток. Он был в то время даже очень красив собою, строен, средне-высокого роста, темно-рус, с правильным, хотя несколько удлинненным овалом лица, с блестящими темно-серыми широко расставленными глазами, весьма задумчивый и по-видимому весьма спокойный.

Скажут, может быть, что красные щеки не мешают ни фанатизму, ни мистицизму; а мне так кажется, что Алеша был даже больше, чем кто-нибудь, реалистом» [11, с. 29].

В рассказе Г. Грина «The Root of All Evil» авторское повествование ведется от 1-го лица. В самом начале рассказа «определяется» «говорящий» или даже «говорящие»:

“This story was told me by my father who heard it directly from his father, the brother of one of the participants; otherwise I doubt whether I would have credited it. But my father was a man of absolute rectitude, and I have no reason to believe that this virtue did not then run in the family.” [15, p. 184]

По ходу рассказа «говорящий» вступает в речевое общение с читателем, в котором первый представлен в качестве «квазиговорящего», а последний – «квазислушающего»:

“But what was happening all this time to the husbands? You might think they would be content to go on drinking alone, but not a bit of it. Drinking’s like reading a “romance” (my father used the term with contempt, he had never turned the pages of a novel in his life); you don’t need talk, but you need company, otherwise it begins to feel like work.” [15, p. 186]

Таким образом, мы можем представить читателя и персонажи в качестве «квазислушающих», автора – в качестве реального «слушающего». Данное представление становится возможным в условиях адресации речи автора самому себе в описываемом процессе речевого общения, когда «квазиговорящими» выступают его персонажи и читатель.

При речевом общении может присутствовать и ещё один влияющий на его протекание фактор, а именно лицо, которое не является его участником. Проф. М. Блох выделяет данное лицо в отдельный аспект системы регуляции общения и вводит для него понятие «слышащего» или «экстракоммуниканта». О присутствии «слышащего» известно «коммуникантам», в свою очередь «говорящий» не только знает о нем, но и «учитывает его наличие в своей речи, тем самым осуществляя её регуляцию в данном аспекте» [2, с. 7].

В качестве «слышащего», а точнее «квазислушающего» могут быть представленными разные участники процесса речевого общения. И здесь особую роль играет автор. Ведь именно автор устанавливает «свойства канала связи» в своем произведении, к которым «отнесен и слышащий» [2, с. 7].

Следовательно, в условиях общения между «квазиговорящими» и «квазислушающими» автор формально может сделать «квазислушающим» одного из персонажей. Подобным образом поступил Флэнн О’Брайен, ирландский юморист, в комическом «сериале» под названием ‘WAAMA’:

“To my astonishment, instead of accepting my offer with loud and sustained applause, the retched intellectuals broke up into frightened groups and started whispering together in great agitation. From where I sat in my mood of Homeric detachment I could distinctly hear snatches of talk like “never sober”, “literary corner-boy”, “pay nobody”, “Stubbs every week”, “running round with TD’s wife”, “skip with the Association’s assets”, “great man for going to Paris”, “sell his mother for six pence”, “belly full of brandy and unfortunate children without a rag”, [“cool calculated cheek”.” [16, p. 255–256].

Автор также может отнести к данному элементу канала связи и читателя. Так поступает И. Во, описывая речевое общение своих «квазиговорящих» и «квазислушающих» персонажей и учитывая своего «квазислушающего» читателя:

“The masters went upstairs.

“That’s your little mob in there,” said Grimes; “you let them out at eleven.”

“But what am I to teach them?” said Paul in sudden panic.

“Oh, I shouldn’t try to *teach* them anything, not just yet, anyway. Just keep them quiet.”

“Now that’s a thing I’ve never learned to do,” sighed Mr Prendergast.

Paul watched him amble into his classroom at the end of the passage, where a burst of applause greeted his arrival. Dumb with terror he went into his own classroom.

Ten boys sat before him, their hands folded, their eyes bright with expectation.

“Good morning, sir,” said the one nearest him.”

“Good morning,” said Paul.

“Good morning, sir,” said the next.

“Good morning,” said Paul.

“Good morning, sir,” said the next.

“Oh, shut up,” said Paul.

At this the boy took out a handkerchief and began to cry quietly.

“Oh, sir,” came a chorus of reproach, “you’ve hurt his feelings. He’s very sensitive; it’s his Welsh blood, you know; it makes people very emotional. Say “Good morning” to him, sir, or he won’t be happy all day. After all, it is a good morning, isn’t it, sir?”

‘Silence!’ shouted Paul above the roar, and for a few moments things were quieter.” [19, p. 57–58].

Интересным ходом со стороны автора является ситуация представления самого себя в качестве «слышащего». Автор как бы выводит себя из ситуации общения между «квазиговорящими». Например, И. Во, используя конструкцию прямой речи, убирает свое формальное присутствие в ней в виде слов автора, и сливается с персонажами:

“Paul sat in the corner – on a chair made in the shape of an inflated Channel swimmer – enraptured at her [Margot] business ability. All her vagueness had left her, she sat upright at the table, which was covered with Balmoral tartan, her pen poised over an inkpot, which was set in a stuffed grouse, the very embodiment of the Feminist movement. One by one the girls were shown in.

‘Name?’ said Margot.

‘Pompilia de la Conrardine.’

Margot wrote it down.

‘Real name?’

‘Bessy Brown.’

‘Age?’

‘Twenty-two?’

‘Real age?’

‘Twenty-two.’

‘Experience?’

‘I was at Mrs Rosenbaum’s, in Jermyn Street, for two years, mum.’

‘Well, Bessy, I’ll see what I can do for you. Why did you leave Mrs Rosenbaum’s?’

‘She said the gentlemen liked a change.’ [19, p. 142–143]

Тем же приемом пользуется и К. Бушнелл, американская писательница, при передаче разговора своей героини с её шестилетним сыном по мобильному телефону:

“Her heart broke at the thought that she was leaving him, if only for a few days. “Why don’t we decide this weekend, honey? When we go to Pennsylvania. You can look at the ponies and if you still want one, we can talk about it.”

“Are you really coming back, Mommy?”

She closed her eyes. “Of course I’m coming back, darling. I’ll always come back. You know that.” Maybe just not this weekend, she thought, feeling horribly guilty.

“Is Daddy leaving again?”

“No, Tyler. Daddy’s staying.”

“But he left before.”

“He’s staying now, Tyler. He won’t leave again.”

“You promise?”

“Yes, darling. I promise. Is Daddy there? Can you put him on the phone?” [12, p. 258]

Таким образом, в художественном речевом общении только один его участник, а именно автор, является реальным «слышащим» в связи с тем, что автор является организатором и творцом речевого общения между воображаемыми им персонажами и читателем. Фактически автор выступает «слышащим» в процессе речевого общения персонажей друг с другом, а также сам собой и читателем.

Рассмотрев речевое общение между «коммуникантами» в художественном произведении, мы теперь перейдем к рассмотрению конструкций, вводящих чужую речь в речь говорящего. Итак, мы пришли к выводу, что реальным «говорящим» выступает автор, который вводит в художественный текст «квазиговорящих» персонажей и создаёт «пространство «третьего лица» [7, с. 94].

Автор в качестве реального «говорящего» ищет и находит адекватные убедительные синтаксические способы субъективации персонажа. В частности, автор наделяет персонаж его собственным голосом и стремится к тому, чтобы он звучал «отдельно» от его собственного.

Сам язык предоставляет для этого формы, присваиваемые говорящим в процессе речи. Как писал Бенвенист, «говорящий присваивает формальный аппарат языка и выражает свой статус говорящего посредством специальных показателей, с одной стороны, и с помощью различных вспомогательных приемов – с другой» [1, с. 313].

Автор обращается к имеющимся или вновь им создаваемым синтаксическим способам, «совокупности излюбленных данным писателем, часто повторяющихся «мелких» и «крупных» синтаксических построений, представляющих собой обычно те или иные варианты типовых синтаксических структур общелитературного языка» [5, с. 205].

Например, у Достоевского находим целый ряд синтаксических конструкций, вводящих речь «квазиговорящих» персонажей:

«Когда доложили ему [Кузьме Кузьмичу Самонову] о приходе «капитана», он тотчас же велел отказать. Но Митя настаивал и доложил еще раз. Кузьма Кузьмич опросил подробно малого: что, дескать, каков с виду, не пьян ли? Не бунит ли? И получил в ответ, что «тверез, но уходит не хочет». Старик опять велел отказать» [11, с. 412].

У И. Во – интересное синтаксическое оформление разграничения речи автора и «квазиговорящего» читателя:

“One criticism does deeply discourage me: a postcard from a man (my sole male correspondent) in Alexandria, Va. He says, “Your *Brideshead Revisited* is a strange way to show that Catholicism is an answer to anything. Seems more like the kiss of Death.” I can only say: I am sorry Mr. McClose, I did my best. I am not quite clear what you mean by the ‘kiss of Death’ but I am sure it is gruesome. Is it something to do with halitosis? If so I have failed indeed and my characters have got wildly out of hand once more.” [19, p. 374–375].

Рассматривая синтаксические способы оформления голоса «квазиговорящего», мы выделяем два способа его «маркировки»: репродуктивный и описательный.

К репродуктивному способу мы относим все конструкции, в которых «квазиговорящему» приписывается словесная речь в любом её проявлении, будь то точное или пересказанное слово.

К описательному способу мы относим все конструкции, в которых «квазиговорящий» наделяется голосом, то есть речевым поведением, проявляющимся в его речевой активности и речевых особенностях без каких-либо словесных проявлений.

Следует отметить, что мы относим конструкции прямой и косвенной речи к одному способу (репродуктивному) в связи с тем, что, на наш взгляд, данные конструкции не представляют собой оппозицию, в основе которой лежит разделяющий их дифференциальный признак «буквальности», а скорее отношения реально говорящего автора и «квазиговорящего» персонажа.

Как отмечает Д. Таннен, рассматривая прямую речь, она является “primarily a creation of the speaker rather than the party quoted. Even when the event which is reported has taken place, it is not reported as it actually occurred...but rather that of accounting for the appearances of factuality that reported speech takes.” [10, p. 99].

С. Гросс, анализируя механизм воспроизведения речи, отмечает, что ‘actually, even direct speech reports arguably only require sufficient similarity, with context-sensitive standards for similarity: for example, in some contexts it might be required that phonological features be “reproduced”, in others not. So, it would perhaps be more accurate to say that the difference between direct and indirect

speech reports consists in the *kind* of similarity required.’ [9, p. 163]

1. Репродуктивные конструкции:

1.1. Прямая речь (Direct speech) представляет собой целостную синтаксическую конструкцию, состоящую из двух высказываний, обладающих относительной самостоятельностью. Один член конструкции представляет собой воспроизведение вербального высказывания «квазиговорящего» персонажа, а второй – слова автора, в художественной речи называемые ремаркой:

‘But what am I to teach them?’ said Paul in sudden panic. [19, p. 57]

1.2. Свободная прямая речь (Free Direct speech) – разорванная синтаксическая конструкция прямой речи, при которой отсутствует авторская ремарка. В данной конструкции автор представлен в качестве «слушающего».

‘Name?’ said Margot.

‘Pompilia de la Conradine.’

Margot wrote it down.

‘Real name?’

‘Bessy Brown.’

‘Age?’

‘Twenty-two?’

‘Real age?’

‘Twenty-two.’ [19, p. 142–143]

1.3. Несовершенно-прямая речь (Free Direct/ Indirect Thought) – вид воспроизведенной речи, представляющий собой синтаксически невыделенное вступление внутренней речи, размышлений персонажа в авторское повествование. В ряде случаев автор оставляет право интерпретации принадлежности речи за читателем:

‘Taking a nap,’ he reported. ‘How about you?’

‘Oh, I’m okay.’ Sara started drawing circles on her desk calendar. She wasn’t normally a doodler, but she needed something to do with her hands. Part of her wanted to check her briefcase, to see if Tessa had thought to put the postcard in there. Part of her did not want to know where it was.

Eddie interrupted her thoughts. ‘Mom says you have to come to breakfast tomorrow.’ [18, p. 31].

1.4. Косвенная речь (Indirect speech) – целостная конструкция, при которой «квазиговорящий» утрачивает самостоятельность:

“It wasn’t, George explained, the fact that Comstock had paid women to write screenplays that never existed that had brought him down, but the way he’d gone about trying to cover it up.” [13, p. 430].

1.5. Живописная косвенная речь (Free indirect speech) – конструкция косвенной речи, для которой характерно сохранение семантико-стилистических элементов высказывания «квазиговорящего» за счет присутствия «живых» элементов в его речи:

“She requested confession. Chapman replied that of course he would be willing to administer it for her...” [14, p. 178].

1.6. Полупрямая речь (Semi-direct speech) – конструкция косвенной речи, в которой сохранены грамматические признаки прямой речи, т.е. грамматическая структура высказывания «квазиговорящего» не претерпевает изменений со стороны автора:

“Did she mean, were they a couple?” [14, p. 187].

1.7. Комбинированная речь (Combined speech) – конструкция косвенной речи с выделением речи «квазиговорящего» в рамках авторской речи:

She was, according to Andy, ‘funny about the kitchen.’ [14, p. 28]

1.8. Тематическая речь (Narration of Topic) – целостная синтаксическая конструкция, в которой приводятся обобщенные указания на содержание речи «квазиговорящего», т.е. обобщенно вводится тема речи или мысли:

She declined Jon’s offer of some help... When Jon expressed his appreciation there was a slight awkwardness... [14, p. 28]

2. Описательные конструкции.

2.1. Голосовая речь (Narration of Voice) – конструкция, в которой отмечается речевое поведение и характеристика речи персонажей, их речевая активность и особенности их речи:

“Two young men, porcine faces made hideous by some fundamental internal ugliness, snorted and cursed as they took it in turns to hump the table with enthusiastic abandon. ... Gibbon raised an affirmative thumb and smiled before half-turning and exchanging rapid words with Rickets. Andy returned the gesture, which Gibbon acknowledged with exaggerated bonhomie before turning once more. He and Rickets continued to converse quickly and quietly. They did not look at Jon.” [14, p. 41–42].

2.2. Замещенная речь (Narration of Internal States) – конструкция, в которой отсутствует речь, но присутствуют её проявления (жестовые, эмоциональные), и данные проявления могут быть проинтерпретированы как речь. В замещенной речи не приводится содержание высказывания «квазиговорящего», даже через его тему, а лишь

даны указания на эмоционально-жестовые проявления, связанные с речевым поведением и речевой активностью:

“When Jon expressed his appreciation there was a slight awkwardness and he regretted opening his mouth.” [14, p. 28]

Описывая конструкции, следует особо отметить, что при выделении уже устоявшихся структурных видов, приобретших типизированный характер, в текстах встречаются довольно редкие, а то и единичные примеры включения чужой речи, которые носят индивидуальный авторский характер. Однако единичность этих примеров лежит в русле поиска автором самых разнообразных конструктивных возможностей с целью субъективации «квазиговорящего», например:

“We sat in Interview Room A, having a chat.

Jack explained it all quite quickly. How Gayle Afflick had seen me in the courts, the day her boyfriend Ray was up for assault, and how she had recognised me as the man she’d seen that night. Her boyfriend told her I was a solicitor, and this worried her. Who would take her word against that of a solicitor? She knew one decent copper, someone who might believe her: DI Jack Preston.” [17, p. 218]

Следует также отметить как четко очерченные, так и расплывчатые границы, отделяющие одну конструкцию от другой, их смешение в индивидуальных случаях, а также функциональное взаимодействие между ними в авторском повествовании. Например, полупрямая и живописная косвенная речь достаточно часто совмещают присутствующие той или другой элементы.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что учение о регуляции речевого общения проф. М. Блоха позволило нам рассмотреть художественное речевое общение, создаваемое автором в литературном произведении, и выделить в нем его участников – говорящего, слушающего и слышащего.

Способность каждого участника речевого общения выступать «говорящими» порождает многообразие конструкций, вводящих чужую речь в речь говорящего, что увеличивает выразительные возможности авторской речи.

Библиографический список

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
2. Блох М.Я. Проблема регуляции речевого общения и коммуникативный треугольник // Актуальные проблемы английской лингвистики

и лингводидактики. Сб. науч. тр. Вып. 6. – М.: «Прометей» МПГУ, 2007. – С. 3–10.

3. Гутнер Г.Б. Философия языка. Ч. 2. – М.: Изд-во УРАО, 2001.

4. Ефимов А.И. История русского литературного языка. Курс лекций. – Изд-во Московского ун-та, 1954.

5. Иванчикова Е.А. Синтаксис текстов, организованных авторской точкой зрения // Языковые процессы современной русской художественной литературы. Проза. – М., 1977. – С. 198–240.

6. Кумлева Т.М. Коммуникативная установка художественного текста и ее лингвистическое воплощение // Филологические науки. – 1988. – №3. – С. 59–66.

7. Лотман Ю.М. Слово. Знак. Символ. Кн. 1. – М.: Изд-во УРАО, 2000.

8. Чернец Л.В. О принципе недоговоренности в художественной литературе // Филологические науки. – 1992. – №1. – С. 10–20.

9. Gross Steven. Vagueness, Indirect Speech Reports, and the World // ProtoSociology: An International Journal of Interdisciplinary Research. –

2002. – Vol. 17. – P. 153–171.

10. Tannen D. Talking Voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. – Cambridge University Press, 1989. – P. 99.

11. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы // Собр. соч. в 15 т. Т. 9. – Л.: Наука, 1991.

12. Bushnell C. Lipstick Jungle. – New York: Hyperion, 2005.

13. Bushnell C. Trading Up. – London: Abacus, 2003.

14. Cross N. Mr In-Between. – London: Jonathan Cape, 1998.

15. Greene G. The Root of All Evil // The Book of English Humour. – Moscow: Raduga Publishers, 1990.

16. O'Brien F. WAAMA, ETC. // The Importance of Being Witty. The Book of Irish Humour. – Moscow: Raduga Publishers, 1986.

17. Rankin I. Beggars Banquet. – London: Orion Books Ltd., 2003.

18. Slaughter K. Blindsighted. – London: Arrow Books, 2002.

19. Waugh E. Prose. Memoirs. Essays. – Moscow: Progress Publishers, 1980.

УДК 43-4

К 63

О.В. Комягина

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СИНТАКСИЧЕСКИХ ПОМЕТ СО СЛОВАМИ С ДУБЛЕТНЫМ УДАРЕНИЕМ

Данная статья посвящена проблеме эволюции акцентной структуры слов с дублетным ударением, которые отмечены лексическими и синтаксическими пометами. Синхронно-диахронический анализ слов с синтаксическими пометами позволил выявить основную тенденцию, которая заключается в смещении словесного ударения к началу слова. Сопоставление современных словарей обнаруживает существующий лексикографический разрыв в семантико-произносительном описании слов, отмеченных лексическими пометами.

Ключевые слова: акцентная норма, вариантность, лексические пометы, синтаксические пометы, словесное ударение.

Данная статья содержит результаты исследования, целью которого является анализ динамики акцентной нормы слов английского языка, которые отмечены в Произносительном словаре Д. Джоунза лексическими и синтаксическими пометами. Исследование проводилось на материале девяти изданий Произносительного словаря Д. Джоунза «English Pronouncing Dictionary» (EPD): третье издание – 1928 г., четвертое – 1937 г., восьмое – 1947 г., девятое – 1948 г., одиннадцатое – 1957 г., четырнадцатое – 1977 г., пятнадцатое – 1997 г., шестнадцатое – 2003 г., семнадцатое – 2006 г., а также на

материале 2-го издания «Longman Pronouncing Dictionary» (LPD) Дж. Уэллса (2000 г.).

Лексические пометы объясняют взаимосвязь словесного ударения и значения слова. Они различают смысловые нюансы, оттенки одного и того же слова. Таким образом, путем сплошной выборки из девяти изданий словаря Д. Джоунза в данную группу были включены слова, имеющие модификации в акцентной структуре и акцентные варианты которых содержат лексическую помету. Отобранный таким образом корпус составил 23 слова.

Слова анализируемой группы имеют общие свойства, выраженные, во-первых, в «семанти-

ческом резонансе» произносительных различий и, во-вторых, в присутствии фактора акцентологической вариантности. Вместе с тем они не однородны в отношении следующих признаков: 1) типа варьирования; 2) степени семантической дифференциации. Учет обоих признаков позволяет нам выделить 5 групп слов маркированных лексическими пометами. В каждой группе был проведен сопоставительный анализ слов.

В первую группу вошло 4 слова. В данной группе две различные неварьирующие акцентологические формы слова общепринято используются для выражения различных значений. Например, у слова *contrary* вариант с ударением на первом слоге используется в значении «противоположный», с ударением на втором слоге – в значении «упрямый, своенравный, капризный». Слово *bolero* в 3-м (1928 г.) и 4-м (1937 г.) изданиях фиксируется только с одним акцентологическим вариантом [bo'leərou], но уже с 8-го (1947 г.) по нынешнее 17-е (2006 г.) издание это слово употребляется с ударением на втором слоге в значении «болеро» (испанский танец) и с ударением на первом слоге в значении «короткая курточка с рукавом или без рукавов».

Слова *concrete* и *secretive* употреблялись с обоими акцентологическими вариантами. Лексическая дифференциация этих слов произошла позже. Так, у слова *concrete* в 4-м издании (1937 г.) акцентологический вариант с ударением на первом слоге стал употребляться в значении «бетонировать», на втором слоге – со значением «сгущать(ся); твердеть; срастаться». У слова *secretive* лишь с 15-го издания (1997 г.) вариант ['si:krətɪv] используется в значении «скрытный», а вариант [sɪ'krɪ:tɪv] в значении «выделительный».

Во вторую группу вошло 16 лексических единиц. В этой группе представлены слова, у которых две произносительные формы, одна из которых является варьирующей, используются для дифференциации значений, и данная дифференциация является общепринятой. У 8 слов этой группы неосновной вариант варьирующей произносительной формы совпадает с неварьирующей произносительной формой. Например, *arbitrage* с варьирующим произношением [ˌɑːbɪˈtrɪʒ; ˈɑːbɪtrɪʒ] имеет значение «скупка и продажа ценных бумаг»; *arbitrage* в значении «арбитраж», «арбитражный суд» имеет устойчивую произносительную форму с главным ударением на первом слоге, что совпадает с неосновным вариан-

том произношения *arbitrage* в вышеуказанных значениях.

У 8 слов этой же группы, наоборот, основной вариант варьирующей произносительной формы, а не второстепенный, совпадает с неварьирующей произносительной формой. Так, прилагательное *gallant* с варьирующим произношением [ˈɡælnt; ˈɡælnt] употребляется в значении «галантный», «любезный, внимательный, почтительный (к женщинам)». В значении же «доблестный, отважный, смелый, храбрый» это слово имеет устойчивую произносительную форму с главным ударением на первом слоге, что совпадает с основным вариантом произношения слова *gallant* в значении «галантный». У слова *indicative* устойчивый вариант с ударением на втором слоге [ˈɪndɪkətɪv], употребляющийся в значении «изъявительный (о наклонении)», совпадает с основным вариантом варьирующей произносительной формы, который употребляется в значении «указывающий, показывающий».

В третью группу вошло 1 слово, у которого одна варьирующая произносительная форма имеет среди других вариант, общепринятый используемый в ином значении, чем остальные варианты, что характерно для слова *substantive*, которое имеет варианты [ˈsʌbntɪv; ˈsʌbntɪv]. Акцентологический вариант [ˈsʌbntɪv] употребляется обычно применительно к словам *rank*, *pay*, приобретая значение «действительный (чин, звание и т.п.)».

В четвертой группе одна произносительная (варьирующая) форма имеет несколько вариантов, используемых частью говорящих в смысло-различительных целях; такова специфика слова *absolutely*. *Absolutely* имеет акцентологические варианты [ˈæbsəluːtli] и [ˌæbsəˈluːtli]. Некоторые англичане используют первую форму в значении «вполне»; а вторую – в значении «конечно», «определенно». С 15-го издания данная помета исчезает, и слово фиксируется только с одним акцентологическим вариантом [ˌæbˈsɒlətli].

К пятой группе относится слово *levee* с одной неварьирующей формой [ˈlevi], которая общепринято используется для выражения различных значений: «прием (гостей)» и «пристань; речной причал; набережная; стенка (для причаливания судов)». Однако, еще в 14-м издании это слово во втором значении имело два акцентологических варианта [ˈlevi; ləˈviː].

Таким образом, для слов в первой и второй группах общим является, во-первых, наличие двух

акцентологических вариантов для различения смысловых нюансов и значений и, во-вторых, то, что такая дифференциация является общепринятой среди носителей языка. Различия между ними касаются степени акцентологического колебания в произношении: в первой группе ни одна форма не варьирует; во второй группе варьирует 1 форма. Для данных групп примечательна соотносительность специальных значений с определенной акцентологической структурой слова.

Группы 3 и 4 характеризуются тем, что семантический фактор действует относительно вариантов одной и той же произносительной формы, а не различных форм. Более того, в 4-й группе имеет место ограничение, т.к. дифференциация значений не является общепринятой.

Во всех рассмотренных случаях произносительные различия семантизированы. Лишь у 3 слов лексические пометы, различающие смысловые нюансы, исчезают в 15-м издании (1997 г.). У слова *alloy* вместе с пометой исчезает и акцентологическая вариантность, и слово фиксируется в словаре лишь с одним акцентологическим вариантом на первом слоге [ˈ--]. Однако у 2 слов акцентологическая вариантность сохраняется. Слово *reseda* имело значения «резеда (растение)» с вариантами [ˈ---; -ˈ--]; и «бледно-зеленый цвет» с вариантом [ˈ---] с 11-го издания (1957 г.). Несмотря на то, что в 15-м издании пометы исчезают, у слова сохраняются оба варианта [ˈ---; -ˈ--].

Сопоставление данных современных словарей обнаруживает существующий лексикографический разнобой в семантико-произносительном описании анализируемых случаев. Так, данные словарей LPD Дж. Уэллса и EPD Д. Джоунза совпадают в описании лишь 7 слов. У 10 слов в LPD отсутствуют лексические пометы. Это вполне может быть оправдано у 3 слов, т.к. они зафиксированы в LPD с одним акцентологическим вариантом. Остальные же слова фиксируются с несколькими несемантизированными акцентологическими вариантами.

У шести слов наблюдаются существенные расхождения в их описании. Так, у слова *viola* в значении «альт (муз. инструмент)» в LPD фиксируется не один акцентологический вариант, а два с ударением на втором слоге и с ударением на первом слоге. Что касается слова *contemplative*, то дифференциация значений в данном словаре не является устойчивой и общепринятой. Слово фиксируется с пометой: «Some speakers

may distinguish between [ˈ-] (with reference to monks and nuns) and [ˈ----] “pensive”». Как мы видим, у слова *contemplative* в значении “pensive” в LPD предпочтение отдается варианту с ударением на первом слоге. В EPD у слова с этим значением два акцентологических варианта, причем основным является вариант с ударением на втором слоге.

Такой лексикографический разнобой можно объяснить, во-первых, неустойчивой природой самих единиц, связанной с колебаниями в произношении, т.е. с их вариантностью, и, во-вторых, различной степенью семантической связи между словами или их значениями при сопровождающих их произносительных различиях.

Во многих случаях изменение местоположения ударения в слове проявляется лишь в контекстуальных условиях. Данное явление известно как “stress shift”. Данное явление характерно в основном для слов с главным и второстепенным ударениями или с двумя равномерными ударениями в пределах одного слова [13, с. 742; 3, с. 44]. Например, слово *homicidal* обычно употребляется с главным ударением на предпоследнем слоге /-saɪ/. Однако, когда следует слово *maniac*, ударение часто перемещается на первый слог /hom-/. Вся фраза “*homicidal maniac*” будет употребляться с главным ударением на слове “*maniac*”, поэтому эта фраза приобретает следующую акцентологическую модель *homicidal* ‘*maniac*’ (где [ˈ] представляет собой второстепенное ударение и [ˈ] представляет главное ударение). Вообще это перемещение не является обязательным: не было бы ошибочным произнести эту фразу “*homi, cidal* ‘*maniac*’”. Однако это явление бесспорно широко распространено и в некоторых случаях употребляется почти без исключений. J.C. Wells такие акцентологические модели называет “unbalanced” (“несбалансированный”, “негармоничный”). Чтобы избежать этого дисбаланса, носители английского языка обычно и меняют местами ударения на первом элементе словосочетания. В принципе сдвиг ударения может применяться к любому слову с второстепенным ударением перед главным ударением. На практике же в большей степени это явление распространено в основном у прилагательных и определенных существительных, которые постоянно употребляются во фразе с более сильным ударным словом.

Данная тенденция, вызванная действием ритмического фактора, т.е. периодичностью чередо-

вания сильных и слабых элементов, так сильна, что ударение может перемещаться и в словах с одним ударным слогом. Например, *di'rect*, но *direct 'mail*, *direct 'object*; *cham'pagne*, но *champagne 'socialist*; *goa'tee*, но *goatee 'beard* и др. [4, с. 292].

В группу, отмеченную **синтаксическими пометами**, вошло 42 слова. Синтаксическая помета определяет местоположение сложного слова во фразе и тем самым объясняет, каким образом ритмический фактор влияет на фразовое ударение и модифицирует ударение в данном слове [1, с. 40]. В эту группу помет входят такие пометы, как “attributively”, “(occas.) (esp.) when not attributive”, “when used attributively”, “stress shift”, “stress shift, see compound”, “under influence of sentence-stress”, “according to sentence-stress”, “when a stress immediately follows”. У 20 слов (47,62%) отсутствуют какие-либо пометы, но приводятся словосочетания, в которых данные слова употребляются в атрибутивной функции.

Большая группа слов, помимо основных акцентологических вариантов, имеет дополнительные варианты, действующие при определенных условиях, а именно при употреблении этих слов в атрибутивной функции. Данная группа маркирована пометами “attributively”, “(also) when attributive”, “(occas.) (esp.) when not attributive”, “when used attributively”. Общая тенденция для всех вариантов, связанных с использованием таких слов в атрибутивной функции, состоит в смещении словесного ударения – по сравнению с нейтральной, обычной произносительной формой – к началу слова. Так, *artificial* обычно произносится с второстепенным ударением на первом слоге и основным ударением на третьем, но при использовании его в атрибутивной функции иногда приобретает произношение *'artificial*, особенно в сочетаниях *'artificial 'silk*, *'artificial insemi'nation*, *'artificial in'telligence*.

У 4 слов (9,52%) акцентологические варианты *[-'']* и *[-']* не употребляются в атрибутивной функции и, следовательно, имеют соответствующую помету “when not attributive”, которая исчезает с 15-го издания (1997 г.) у трех слов. У слова *expert* вместе с пометой исчезает и акцентологический вариант с ударением на втором слоге. У слова *amateur*, напротив, помета не только сохраняется вплоть до 17-го издания (2006 г.), но и приведено словосочетание *amateur dra'matics*, где данное слово выступает в атрибутивной функции.

С пометами “stress shift”, “stress shift, see compound”, которые довольно новые и фиксируются в издании словаря Д. Джоунза с 15-го издания (1997 г.), употребляется 8 слов (19,05%). Причем, с их появлением у 4 слов (9,75%) помета “when attributive” меняется на помету “stress shift” и приводятся словосочетания с данными словами в атрибутивной функции. Например, слово *ideal*, употреблявшееся в 14-м издании с вариантами *[-']* и *[-']* и пометой “esp. when attributive”, в 17-м издании фиксируется с пометой “stress shift: *ideal 'home*”.

У слов с данными пометами также происходит смещение ударения на первый слог: например, *goa'tee*, но *goatee 'beard*; *kanga'roo*, но *kangaroo 'court*; *cham'pagne*, но *champagne 'socialist* и др.

Аналогичная тенденция отмечается в словах типа *idea*, *panama*, *mayonnaise*, *souchong*, но при иных условиях функционирования дополнительных акцентологических вариантов: смещение словесного ударения к началу слова обусловлено особенностями фразового ударения в предложении. В некоторых словах дополнительные акцентологические варианты появляются при условии непосредственно следующего за ним ударного слога. Эти слова употребляются с пометами “under influence of sentence-stress”, “when followed by a stress”, “according to sentence-stress”.

Слово *idea*, например, обычно произносится с ударением на втором слоге, но при наличии в предложении последующего ударного слога (слова) ударение может смещаться на первый слог. Например, “*I thought of the 'idea first*”.

У 20 слов (47,62%) отсутствуют какие-либо пометы, но с 15-го издания приводятся словосочетания, в которых данные слова употребляются в атрибутивной функции. С появлением таких словосочетаний у слов *direct* и *princess* исчезают пометы “when attributive”, “when used attributively”. Для удобства анализа эти слова были разделены на следующие подгруппы.

В первую подгруппу вошло 5 слов (25%), которые имеют два акцентологических варианта в данной функции: *sa'livary gland*, *'salivary gland*; *cer,vical 'smear*, *'cervical 'smear*; *'cashew nut*, *ca'shew nut*.

Во вторую подгруппу вошло 11 слов (55%). Будучи в атрибутивной функции, ударение в этих словах фиксируется на первом слоге: *adult edu'cation*, *cerebral 'palsy*, *direct 'mail*, *princess 'royal* и др.

В третьей подгруппе – 4 слова (20%). Смещение ударения на первый слог в этой группе не наблюдается: *dis'patch* ,box, *dis'patch* ,rider; *ciga'rette* ,holder, *ciga'rette* ,lighter; *barbi,turic* 'acid; *Re,naissance* 'man.

Итак, наше исследование показало, что у большинства вариантов (90,48%), связанных с использованием слов в атрибутивной функции, происходит смещение словесного ударения к началу слова. Семантическая же дифференциация при варьировании заключается обычно не в жестком закреплении формы за определенным содержанием, а лишь в тяготении формы к одному из значений.

Библиографический список

1. Левина Т.В. Эволюция акцентной структуры сложных слов английского языка. – М.: МГЛУ, 2001. – 268 с.
2. Травкина А.Д. Обновление фонетической формы английского слова. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1999. – 179 с.
3. Kruisinga E. Introduction to the study of English sounds. – Utrecht, 1931. – 168 p.
4. Gimson A.C. An introduction to the pronunciation of English. – London, 1970. – 320 p.
5. Jones D. An English Pronouncing Dictionary / Revised Edition with Supplement. – London and Toronto, 1928. – 426 p.
6. Jones D. An English Pronouncing Dictionary / 4-th Edition, Revised and Enlarged. – London, 1937. – 459 p.
7. Jones D. An English Pronouncing Dictionary / 9-th edition, Revised with Supplement. – London, 1948. – 490 p.
8. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary / 11-th edition. Completely revised. – London, 1957. – 538 p.
9. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary / 14-th edition ed. by A.C. Gimson. – London, 1977. – 560 p.
10. Jones D. English Pronouncing Dictionary / 15-th edition. Ed. by Peter Roach and James Hartman. – Cambridge University Press, 1997. – 559 p.
11. Jones D. Cambridge English Pronouncing Dictionary / 16-th edition. Ed. by Peter Roach, James Hartman and Jane Setter. – Cambridge University Press, 2003. – 606 p.
12. Jones D. Cambridge English Pronouncing Dictionary / 17-th edition. Ed. by Peter Roach, James Hartman and Jane Setter. – Cambridge University Press, 2006.
13. Wells J.C. Longman Pronunciation Dictionary. – London. England: Longman, 2000. – 870 p.

Н.Н. Конарева

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА ГОРА В ИДИОСТИЛЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ (на материале «Поэмы Горы»)

В статье представлена модель художественного концепта Гора (на материале текста Марины Цветаевой «Поэма Горы»). Данный концепт объективируется через ключевые слова **Бог, любовь, жизнь** и другие, которые представлены как единицы авторского сознания в пространстве художественного текста и как составляющие авторской картины мира.

Ключевые понятия культуры, по мнению Н.Д. Арутюновой, существуют в любом языке и актуальны для каждого человека. «Немногие, однако, могут раскрыть их содержание, и вряд ли двое сделают это согласно. Вместе с тем нет философского сочинения, в котором бы эти концепты не получили различных интерпретаций. Можно также найти немало пронищательных их толкований в художественных текстах разных жанров» [5, с. 325]. В художественном тексте находит воплощение индивидуально-авторский способ восприятия и организации мира, т.е. частный вариант концептуализации

мира. Выражаемые в литературно-художественной форме знания автора о мире являются системой представлений, направленных адресату. В этой системе «наряду с универсальными общечеловеческими знаниями существуют уникальные, самобытные, порой парадоксальные представления автора» [2, с. 58].

В настоящее время изучение концептов предполагает многоаспектный подход, рассмотрение их функционирования на разных языковых уровнях. Приоритетным при этом, как отмечает Н.А. Красавский, по праву признаётся «лексико-фразеологический уровень языка, на котором

наиболее очевидно и непосредственно фиксируются в знаковой форме факты материальной и духовной культуры человека, в целом отражаются ценностные ориентации того/иного социума, система его моральных, этических и эстетических предпочтений, иллюстрирующая особенности менталитета конкретного лингвокультурного сообщества» [4, с. 79]. Поэтому единицы лексико-фразеологического уровня являются основным средством вербализации концепта. Так как часть концепта в определенном речевом контексте всегда является вербализуемой, попытаемся выявить и охарактеризовать средства языковой репрезентации концепта *Гора* в тексте произведения.

Концептуализация мира языковой личностью М. Цветаевой, эстетическое видение окружающей действительности воплощено в ее поэтическом слове и отражено в языковой структуре идиостилия автора, то есть в закономерностях отбора и организации лексических элементов всех его произведений. Эти лексические элементы являются репрезентантами ряда концептов, составляющих фрагменты поэтической картины мира автора. Выбор в качестве материала исследования текста «Поэмы Горы» М. Цветаевой объясняется тем, что данное произведение с его оригинальным, «стихийным» языком принадлежит к числу высших достижений русской поэмы XX столетия, являясь чуть ли не кульминационной точкой в творчестве Цветаевой.

В поэтическом дискурсе М. Цветаевой лексема *гора* можно возвести в ранг художественного концепта (термин введен в аппарат современной лингвистики С.А. Аскольдовым) [1, с. 5]. Художественные концепты индивидуальны. Они отличаются от познавательных, по мнению С.А. Аскольдова, психологической сложностью. «Художественный концепт чаще всего есть комплекс..., т.е. сочетание понятий, представлений, чувств, эмоций, иногда даже волевых проявлений» [1, с. 274]. «Связь элементов художественного концепта зиждется на совершенно чуждой логике и реальной прагматике художественной ассоциативности» [1, с. 275]. Таким образом, концепт *Гора* в художественном тексте помимо основного (актуального) признака, включает эмоциональный и культурный компоненты, отражает авторское мировоззрение, является результатом рефлексии автора, имеет дополнительные смысловые приращения.

В тексте вокруг имени концепта «стягивается» множество репрезентантов, ассоциатов, раз-

ворачиваются текстовые лексические объединения, которые организуются в некую структуру, которую можно назвать «ассоциативно-смысловым полем» [6, с. 42]. Поле представляет собой оптимальную по наглядности модель, фиксирующую весь объем слов, в той или иной мере связанных с языковой экспликацией концепта. Попытаемся структурировать поле художественного концепта *Гора* на материале указанного текста.

Общезыковые значения лексемы *гора* определяются как «значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью или выделяющаяся среди других возвышенностей», «гористая (горная) местность» [8, т. 1, с. 331]. И действительно, гора, давшая имя поэме, имеет конкретное название и местоположение (холм Петршин на западной окраине Праги), она материальна — «*просто голый казарменный холм*», «*над городом*», «*на исходе пригорода*».

В тексте же поэмы лексема *гора* обогащается эстетическим, мифопоэтическим содержанием, приобретая значение — «божественное, духовное, высшее начало», «сила чувства, величие духа».

Характер эстетического значения объясняется особенностями идиостилия поэта. Известно, что Цветаева свободно сочетает библейские, античные и многие другие (славянские, германские) мифологические элементы. Подобно современному исследователю, она вскрывает их сходство и родство. В «Поэме Горы» различные мифологии накладываются друг на друга и взаимно перекодируются. В тексте рассыпаны библейские образы, причем относящиеся как к Ветхому, так и к Новому Завету, вводящиеся такими лексическими элементами как *Агарь*, *двенадцать апостолов*, *рай*, *седьмая заповедь*, *Синай*; присутствуют библейские речения (*коемужды / Сбудется — по слезам его* — ср. Отк. 22:12). Они перемежаются с мотивами античной мифологии и истории, обозначаясь единицами *Атлас*, *Везувий*, *Гордиев узел*, *Парнас*, *Персефона*, *Рим*, *титаны*.

Однако канонический текст Библии является основным культурным пластом в художественном концепте *Гора*. На малом текстовом пространстве автор по-своему воспроизводит фрагмент сюжета Ветхого Завета (историю первородного греха и изгнания из рая), проецируя его на взаимоотношение своих героев. Это воспроизведение изобилует семантическими инверсиями, переосмыслениями.

Холм Петршин в начале текста приобретает добиблейские черты *мировой горы*, *axis mundi*,

модели вселенной (*Та гора была – миры!*). В ней сочетаются диаметрально противоположности: *суша* (кручи) и *влага* (океан), *внешнее* (горб, бугор) и *внутреннее* (грот), *активное* (*Та гора была как гром!*) и *пассивное* (*Грудь, титанами разыгранная!*). Кстати, эта серия оппозиций легко истолковывается как противопоставление мужского и женского. В тексте поэмы появляются признаки концепта, имена которых находятся в отношениях антонимии: *смерть* и *жизнь*: *Та гора была как грудь / Рекрута, снарядам сваленного. / Та гора хотела губ / Девственных, обряда свадебного / Требовала та гора... / ...Та гора гнала и ратовала* (Ср. не вошедшее в окончательный текст место: *Песнь / Брачная – из ямы Лазаревой!*).

Комплекс мифологических мотивов (например, гора одновременно служит и входом в загробный мир), уходящий в глубокую древность, легко проецируется на тему рая из Книги Бытия. Развернув архаическую мифологему *горы* уже в первом эпизоде поэмы, автор во втором (самом кратком) эпизоде называет гору «раем» (возникает прямой репрезентативный элемент – *рай*). Этот *рай* (*Как на ладони поданный / Рай – не берись, коль жгуч!*) преподнесен в переосмысленном и пародийном ключе. Его традиционные признаки заменяются на противоположные (местность, открытая силам хаоса: *Просто голый казарменный / Холм. – Равняйся! Стреляй! – / ...О, далеко не азбучный / Рай – сквознякам сквозняк!*). В текст входят определительные элементы: *сквозняк* (заменяющий благодатные райские ветры); *кустарники, северные травы и деревья* (*В ворах вереска бурого, / В островах страждущих хвой...*) вытесняют плодоносные райские деревья; *октябрь* замещает вечную весну. И все же именно здесь происходит грехопадение (*Гора, как сводня – святости, / Указывала: здесь...*). В полном согласии с Книгой Бытия, следует изгнание Адама и Евы, которое описывается одновременно в мифологических терминах, как спуск в нижний мир, и в пародийно-натуралистическом коде: *Гора горевала о том, что врозь нам / Вниз, по такой грязи – / В жизнь, про которую знаем все мы: / Сброд – рынок – барак.*

В начале второго эпизода *гора* определяется посредством отрицания (*Не Парнас, не Синай*). Однако позже появляются масштабы и свойства именно *Синая* в значении «эпифания божества, локус, где происходит общение человека с вышним миром». Появляются инвективы, направленные

автором против поклоняющихся золотому тельцу и профанирующих сакральное, против «города мужей и жен».

Концепт Гора получает главный репрезентирующий его элемент – *Бог* (сочетаясь с глаголами *говорила, горевала*) (ср. Исх. 19:19; ср. еще Пс. 30:4 – Ибо ты каменная гора моя и ограда моя; ради имени Твоего води меня и управляй мною). В этом контексте, разумеется, не случайно появляется элемент *седьмая заповедь*. При этом автор характерно опровергает библейский текст, возвещая некий «анти-закон»: поэты и вообще люди высокого духа, носители избраннического статуса, враждебны всякой норме, их трагическое чувство всегда переходит через какой бы то ни было предел. Единственная заповедь для них – именно нарушение заповеди (*Пока можешь еще – греши!*), за которое они должны – и готовы – платить страданием и смертью. Нарушение закона – то, что приближает к Богу.

Та гора была – миры! / Боги мстят своим подобиям. / Горе началось с горы. / Та гора на мне – надгробием. Лексема «гора» образует здесь ассоциативный ряд: *боль, несчастье, смерть (гора – надгробие). Вздрогнешь – и горы с плеч, / И душа – горе! / Дай мне о горе спеть: / О моей горе.*

Поэтически этимологизируя лексическую параллель *гора – горе*, Цветаева соединяет в тексте переосмысленную этимологию с исторически подлинной, что создает сильный драматический эффект: в переосмыслении, игре слов появляется иллюзия подлинности всех предлагаемых автором этимологий. В данном тексте слова *гора* и *горе* с омонимичными корнями не просто контекстуально сближены, но их значения соединены фразеологическим сочетанием *гора с плеч*, указывающим на душевные переживания, а также архаическим наречием *горе (вверх)*, омографичным слову *горе*. Следовательно, И душа – *вверх!* Реэтимологизация слов с корнем *-гор-*: *гореть – горе – горевать – горячий – горечь – огорченный – жаркий* (*Гора горевала (а горы глиной / Горькой горюют в часы разлук) / Горячие от горечи и нег*) наблюдается в контексте всего творчества М. Цветаевой.

В поэме получают развитие следующие признаки концепта Гора: «трагедия расставания»: *Вздрогнешь – и горы с плеч*; «рана»: *Грудь / Рекрута, снарядам сваленного*; «гибель любви»: *Гора горевала в нашем горе – / Завтра / Не сра-*

зу! Когда над лбом – / Уже не *temento*, а просто море! / Завтра, когда пойдем...», актуализирующаяся соположением лексических единиц *горе* – *море*, а также графическим расчленением известного латинского выражения *temento mori* – «помни о смерти», на омонимии корней – *мор* – (море) и – *мор* – (смерть). Фонетическая связь слов *гора* – *море* устанавливает семантическое противопоставление единиц: *гора* – «отсутствие меры, границ любви», *море* – «наличие границ, меры, приводящих к гибели чувства».

Весь объем репрезентантов и ассоциатов концепта организуется в текстовое лексическое объединение – поле концепта. Оно имеет единую зону с системным языковым полем. И это естественно, так как индивидуальное поле строится на базе системного языкового поля. Текст поэмы содержит 61 словоупотребление лексемы *гора*. Текстовое поле репрезентантов и ассоциатов концепта насчитывает 43 элемента. Ядро поля составляет сам элемент *гора*.

Ядерное окружение поля содержит условно выделенные нами лексические парадигмы: а) *гора* – стихийность: *океан, гром, жизнь, смерть* и др.; б) *гора* – любовь: *страсть, разлука, родство, грех, нежность* и др.; в) *гора* – Бог: *миры, рай, жизнь, демон, душа, смерть, двенадцать апостолов, семь заповедей* и др.

В тексте представлены оригинальные репрезентативные и ассоциативные элементы на ключевое слово: *горе, грудь, дом, город, холм, бугор, сквозняк, сводня святости, звезда, простоты, людины любви, небожители любви, пропасть, горевать, горькая, дружба, грусть, кровь, зной, долг, страсть, смерть, звук, горб Атласа, грот, надгробие, Бог, игра, Персефоны зерно гранатовое* и др.

Лексема *гора* входит в ряды ключевых слов лексико-семантического уровня (лексикона) язы-

ковой личности Цветаевой, по частотности употребления занимая достаточно высокое место среди ключевых слов.

Поэтическое словоупотребление Цветаевой отличается стремлением преодолеть стереотипное восприятие смысла используемых лексических средств. Это происходит за счет расширения традиционного набора семантических признаков и ассоциативных связей слов вплоть до их метаморфоз, переосмысления культурной значимости лексемы, привнесения в семантику уникальной культурной соотнесенности. Набор элементов поля художественного концепта *Гора* в «Поэме Горы» яркий тому пример.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под общ. ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997.
2. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. – М., 2003.
3. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета канонические. – М.: Российское библейское общество, 1994. – 1238 с.
4. Красавский Н.А. Концепт 'ZORN' в пословично-поговорочном фонде немецкого языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Язык и социальная среда. – Воронеж, 2000. – С. 78–89.
5. Логический анализ языка. Избранное. 1988–1995. – М., 2003.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1998.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001.
8. Словарь русского языка в четырех томах / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985.
9. Цветаева М. Стихотворения. Поэмы / Вступ. ст., сост. и комм. А.А. Саакянц. – М.: Правда, 1991. – 688 с.

БИОГРАФИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО

В статье раскрываются особенности интерпретации биографии Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского, представленной в книге Д.С. Мережковского (1900–1902 гг.); характеризуются черты метода критика.

Ключевые слова: биография, интерпретация, метод, дух, плоть, религия.

Книга Д.С. Мережковского «Л. Толстой и Достоевский» (1900–1902) имела огромный резонанс: на неё откликнулись многие современники автора. Среди них – Н. Михайловский, В. Розанов, Л. Шестов, Н. Коробка, А. Богданович, Е. Ляцкий, Е. Герцык, Г. Брандес. Причём отрицательные и полемические отзывы явно преобладали. Несомненно, рецензенты были шокированы не только новизной интерпретации творчества Толстого и Достоевского, представленной в капитальном труде, но и оригинальностью метода исследователя, непривычностью формы выражения мысли критика. Трудно не согласиться с точными суждениями З.Н. Гиппиус из её мемуаров о супруге и творческом союзнике: «Д. Мережковский, в известном смысле, был её (критики. – Н.К.) преобразователем. Его книга “Лев Толстой и Достоевский”, – что это, критика или исследование? Конечно, исследование, но, конечно, и критика» [7, с. 202].

Следует отметить, что организация материала в книге Мережковского не вполне соответствует тому строгому распределению, которое обозначено в заглавиях частей: «Жизнь Л. Толстого и Достоевского», «Творчество Л. Толстого и Достоевского», «Религия». На самом деле, в каждой части критик то и дело нарушает строгую композиционную логику, им самим намеченную. В этих композиционных сдвигах подспудно «кристаллизуется» идея жизнотворчества, ставшая стержнем не только символизма, но и культуры Серебряного века в целом. В процессе исследования Мережковский часто не просто соотносит, но соединяет «жизнь», «творчество», «религию» в одно нерасторжимое целое, что само по себе принципиально и концептуально значимо. Объективно Мережковский, вслед за В. Соловьёвым («Судьба Пушкина», «Лермонтов»), исходит из требования единства творческой личности, преодолевающей антагонизм между «человеком» и «художником».

В первой части первого тома («Жизнь Л. Толстого и Достоевского») ведущим всё-таки оказывается биографический метод, позволяющий исследовать психологию творчества Толстого и Достоевского. Мережковский исходит из того, что «у обоих, в особенности у Л. Толстого, произведения так связаны с жизнью, с личностью писателя, что нельзя говорить об одном без другого» [7, с. 12]. Интерес к индивидуальности автора был наследован критиком-символистом от В.Г. Белинского и Н.К. Михайловского [6, с. 100–102]. Но до Мережковского в русской критике не проявлялось ещё столь пристального внимания к биографическим истокам художественного творчества.

А. Долинин вполне резонно считает, что биографический подход даёт критику надёжный ключ к постижению «тайн» художественных произведений Толстого и Достоевского. Он пишет «До Мережковского, в самом деле, господствовали два метода в области критики: публицистический и “социологический”». Первый совсем не причастен к литературе; второй, может быть, даже очень полезен и нужен в смысле выяснения влияний среды, взаимоотношений между писателем и обществом, но зато абсолютно беспомощен, когда дело касается последних глубин творчества, последней его тайны – индивидуальности художника. Мережковский же начинает с того, что устанавливает, в первую же голову, тесную органическую связь между личной жизнью писателя и его творчеством, проводя, таким образом, те соединяющие линии, те крепкие, хоть и невидимые, нити, что всегда существуют между конечной вершиной и конечным основанием: миропониманием и мироощущением. Здесь его анализ Толстого и Достоевского воистину прекрасен» [4, с. 322].

Мережковский находит в произведениях Толстого, как ранее и в творениях Достоевского (статьи 1890 годов), глубоко исповедальную основу. Он воспринимает всё творчество Толстого «как один огромный пятидесятилетний дневник». Крити-

тик заявляет: «В литературе всех веков и народов едва ли найдётся другой писатель, который обнажал бы самую частную, личную, иногда щекотливую сторону жизни своей с такою великодушною или беззастенчивою откровенностью, как Толстой. Он, кажется, сказал нам о себе всё, что только имел сказать, и мы о нём знаем всё, что он сам знает о себе» [7, с. 13]. Реконструируя «жизнь» Толстого, Мережковский, по сути, создаёт миф личности писателя. Как к равноценным биографическим источникам он обращается и к художественным произведениям, и к документальным материалам. Образ Толстого-человека складывается из представлений, почерпнутых критиком не только из дневников писателя, его переписки, воспоминаний современников, из «Исповеди», но и из многих его художественных творений: трилогии «Детство. Отрочество. Юность»; рассказов «Утро помещика», «Смерть Ивана Ильича»; повести «Казаки»; романа «Война и мир».

В биографической личности Толстого, в психологии писателя Мережковский акцентирует, прежде всего, их духовную доминанту. Предметом исследования критика становится не «внешняя», а «внутренняя жизнь» гения, которая оказывается насыщенной противоречиями. Одно из главных трагических противоречий Толстого Мережковский обнаруживает в «несоответствии» «между сознательной и бессознательной стороной его духовного развития» [7, с. 24]. Сознание Толстого апеллирует к христианским ценностям, в то время как его душа, указывает автор книги, – «урождённая язычница» [7, с. 25]. В самой природе Толстого-человека Мережковский видит неосознаваемую писателем языческую привязанность к земле, поклонение плоти. Это тайное «язычество», по мнению автора исследования, определяет жизнь Толстого: «покорное воле природы свивание гнезда, благолепное домостроительство»; особый склад быта «северного эпикурейца»; невозможность разорвать кровные узы с близкими родственниками и преодолеть «“суеверие собственности”» [7, с. 20, 28, 31].

Критик-проповедник противопоставляет жизненному поведению Толстого поступки «христианских подвижников прошлых веков», совершённые в сходных ситуациях. Примечательно, что в один ряд святых, порвавших все человеческие связи с семьёй и имуществом, уводящие их от Христа, Мережковский ставит весьма разноплановые фигуры. Это и любимый автором книги

«Л. Толстой и Достоевский» аскет и бесребреник Франциск Ассизский, образ которого сближается с образом милосердного «язычника» дяди Ерошки. И Алексей Божий человек, «тайно бежавший из родительского дома». И даже герой некрасовского стихотворения Влас, раздавший своё имение во имя «дела Божия» [7, с. 28]. Порой тон критика становится резко обличительным и менторским. Мережковский позволяет себе разоблачать и учить Толстого. Он безапелляционно упрекает его за расхождение «слова» и «дела»: «Где же, однако, заповедь Христа об отречении от собственности, о совершенном смирении и совершенной бедности, как единственном пути в Царствие Божие?» [7, с. 34].

Духовный плен, в который попал великий писатель, осмысливается Мережковским сквозь призму мифопоэтики. Уже в книге «Л. Толстой и Достоевский» намечаются контуры его индивидуально-авторского мифа о «дьяволе», «чёрте», который станет стержнем ряда литературно-критических (прежде всего, «Гоголь и чёрт») и публицистических работ («Грядущий хам»). Авторский миф о «чёрте» во многом поясняется философией Апокалипсиса, пронизывающей всё творчество Мережковского.

Н.А. Бердяев справедливо вводит проблему «апокалиптичности Мережковского» в контекст всей национальной культуры. Он замечает: «Апокалиптическая настроенность Мережковского, его устремлённость к концу имеет симптоматическое значение и так характерна для русских религиозных исканий. Эта апокалиптическая настроенность свойственна величайшим проявлениям русского духа, от русских сект до великих русских писателей. Апокалиптические предчувствия нашей эпохи знаменуют мировой кризис, переход к новому космическому периоду» [2, с. 348]. В свою очередь, А. Белый, характеризую духовные искания и творческие дерзания своего времени, отмечал: «Срыв старых путей переживается Концом Мира, весть о новой эпохе – Вторым Пришествием. Нам чужд апокалипсический ритм времени. К Началу мы устремляемся сквозь Конец» [1, с. 207]. Эсхатологические переживания были свойственны многим творцам Серебряного века (например, К. Леонтьеву, В. Розанову, А. Блоку, А. Белому, С. Соловьёву, Вяч. Иванову, Н. Клюеву, С. Есенину). Через Апокалипсис деятели культуры начала XX века открывали духовный смысл эпохи, искусства, религии.

«Откровение Святого Иоанна Богослова» стало настольной книгой для многих из них. При этом, несомненно, что у каждого был свой Апокалипсис [5].

У Д.С. Мережковского наблюдается глобальное воздействие Апокалипсиса и на содержательную, и на формальную стороны его творческого мышления (вплоть до книги «Атлантида – Европа», созданной в эмиграции). Во многом от ориентации на Апокалипсис идёт и особый максимализм суждений и требований Мережковского-критика, который всегда предпочитает метафизические, исторические, эстетические, психологические «концы» и «начала», «вершины» и «бездны». Симптоматично, что в лексической структуре его работ, книги «Л. Толстой и Достоевский» особенно, одним из самых частотных компонентов оказывается слово «последний». «Дьявольское», согласно представлениям Мережковского, как раз и проявляется в отсутствии чёткой религиозно-нравственной позиции, в боязни последних пределов и крайностей. Оно воплощается в той духовной «теплоте», которая отвергается в «Откровении Святого Иоанна Богослова» (3 главе, ст. 15 и 16): «<...> знаю твои дела; ты ни холоден, ни горяч: о, если бы ты был холоден, или горяч! Но, как ты тёпл, а не горяч и не холоден, то извергну тебя из уст Моих». Таким образом, «чёрт» в авторском мифе Мережковского оказывается олицетворением «**серединной** пошлости» (выделено мною. – *Н.К.*), «мещанского довольства», привязанности к собственности. В ловушку именно такого «дьявола», с точки зрения Мережковского, и попадает Лев Николаевич Толстой [7, с. 38].

Парадоксально то, что призывное слово критика, обращённое к Толстому, и в самом деле, как ему всегда хотелось, обретает действенную, преображающую жизнь силу, становится пророчеством. Объективно выходит, что Мережковский словно бы даёт великому писателю жизнетворческое задание, которое тот выполнит через несколько лет, покинув перед смертью Ясную Поляну: «И ныне, исполнил ли он всё, что назначено ему было исполнить на земле? Закончил ли круг своего духовного развития? <...> Но как он будет умирать?» [7, с. 43].

Позиция критика в исследовании «Л. Толстой и Достоевский» отличается сложностью и диалектичностью. Это выражается в том, что в личности Толстого Мережковский находит огромное

множество психологических проявлений и нюансов. Соответственно, постоянно меняется не только вектор оценок, но и спектр интонаций интерпретатора. Критик не только строго судит, но и с воодушевлением защищает, оправдывает Толстого. Трагедия Толстого расценивается автором книги как общая трагедия переходного времени, как «каинова печать» современности.

Для метода Мережковского характерно использование в рамках критического высказывания поэтических строк, играющих роль смысловых ключей, усиливающих ёмкость и экспрессивность суждений. Для подчёркивания духовного родства исканий Толстого и «строителей» нового религиозного сознания критик приводит строки из стихотворения Е. Баратынского «На посев леса» (1842): «Ты с нами пил из общей чаши, // Как мы, отравлен и велик» [7, с. 42]. В строках, призывающих милосердно относиться к заблуждениям Толстого, узнаётся самоидентификация Мережковского, читается просьба о сочувствии религиозно-мистическим исканиям его современников: «Он никогда никого не любил, даже и себя не дерзнул любить **последнюю** (выделено мною. – *Н.К.*) бесстрашною и бесстрашною любовью. Но кто с большею мукою жаждал любви, чем он? Он никогда ни во что не верил. Но кто с большею неутомимостью жаждал веры, чем он?» [7, с. 43]. В признаниях толстовской «Исповеди» критик прозревает духовное сиротство, страдания своего поколения, не имеющего родной Церкви и напоминающего «жалкого птенца, который выпал из гнезда». Но истинной «Матерью-Церковью», с точки зрения Мережковского, может стать только новая, будущая вселенская, «всечеловеческая» Церковь, голос которой дано слышать проповеднику «нового христианства»: «<...> я разумею Церковь не прошлого и не настоящего, а грядущего Иерусалима, ту, которая всегда говорит людям: сколько раз я хотела собрать вас, как мать собирает птенцов под крылья свои, и вы не захотели» [7, с. 42–43].

Критик выражает надежду на то, что хотя бы в смертный час, то есть в момент его личного «апокалипсиса», для Толстого откроется новая Церковь, владеющая полнотой религиозной истины, связанной с идеей «одухотворённой плоти». Критик, утверждающий основания нового христианства, видит его смысл в «последнем соединении» [7, с. 44] правды «плоти» и правды «духа». Но надежда для Мережковского сопряжена и с со-

мнением. Не случайно духовное развитие Толстого он прогнозирует, используя множество риторических вопросов: «И почувствует ли он (Толстой. — *Н.К.*) тогда, что в этой бесконечной радости земной и этой любви к земному, даже только к земному, было и начало неземного? <...> Поймёт ли он, наконец, <...> что не против и не от земли, а только через землю можно прийти к неземному, не против и не без плоти, а только через плоть — к тому, что за плотью?» [7, с. 43]. Пафос оправдания «земли», «плоти», так или иначе, присутствует в творчестве многих русских символистов (А. Блока, А. Белого, Вяч. Иванова). Н.А. Бердяев небезосновательно полагал, что Мережковский, активно стимулировавший в своём символистском окружении интерес к проблеме «соединения» «земного и небесного», сам находился под «обаянием розановской религии плоти» [2, с. 332].

Жизнь Достоевского трактуется критиком как полная противоположность жизни Толстого: «Всё, о чём Л. Толстой мечтал, к чему стремился <...> — лишение собственности, труд телесный, слияние с народом — всё это пришлось Достоевскому испытать на деле, и притом с такой подавляющей суровостью, с какой это только возможно» [7, с. 49]. Но при этом в «текстах жизни» Толстого и Достоевского Мережковский не находит гармонии, носителем которой был родоначальник русского Возрождения Пушкин. У Толстого плоть перевешивает дух, у Достоевского — дух доминирует над плотью.

Автор книги «Л. Толстой и Достоевский» так формулирует главную идею утверждаемого им «нового христианства»: «<...> кроме святости духа мы признаём и *святость плоти*, кроме христианской, столь же вечную святость языческую или, по крайней мере, ветхозаветную, не отменённую, а только преображённую Сыном <...>» (курсив Мережковского. — *Н.К.*) [7, с. 61]. Как видим, критик подхватывает и развивает многие идеи своих предшественников и, прежде всего, статьи «Пушкин» (1896). Таким образом, подтверждается высказанная самим Мережковским в предисловии к его собранию сочинений и затем поддержанная многими исследователями мысль о «тотальном единстве» творчества основоположника русского символизма, о разветвлённых связях, существующих между всеми его произведениями, образующими внутри единого грандиозного цикла локальные целостности. Как особое смысловое и эстетическое единство, мета-

текст, функционирующий внутри мегатекста всего творчества Мережковского, прочитывается и его литературная критика.

Критик подчёркивает, что Толстого и Достоевского разводит и отношение к литературному творчеству, определение его места и роли в их собственной жизни и в жизни нации. Автор исследования вновь указывает на факт биографии Толстого, нелицеприятно прокомментированный им уже в трактате «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы»: «Всю жизнь оставался Л. Толстой верным этому взгляду на русскую литературу, как на дом сумасшедших. Всю жизнь искал он своего оправдания и своей святости в отречении от культурного общества, в бегстве к народу, в умерщвлении плоти, в ручном труде — во всём, кроме того, к чему, казалось бы, призван был Богом» [7, с. 61]. Мережковский в числе других представителей Серебряного века исповедовал идею «литературоцентризма» и ставил словесное искусство на недостижимую духовную высоту. Вслед за В. Соловьёвым, он воспринимал литературу как деятельную, имеющую теургический смысл. Поэтому ему импонировало именно жизненное поведение Достоевского. Его критик-символист характеризовал следующим образом: «Всей своей жизнью Достоевский показал, что так же, как в прошлые века могли быть героями цари, законодатели, воины, пророки, подвижники — в современной культуре один из последних героев есть герой Слова — литератор» [7, с. 61].

Анализ биографии Достоевского подводит Мережковского к одному из основных выводов его «религиозной футурологии»: именно писатели, деятели литературы, займут высшее положение в духовной иерархии, созданной в исходе Третьем Завете. Этот вывод отчасти восходит к философии европейских романтиков, веривших в то, что художник есть «центр целого и душа мира» [9, с. 193]. Отчасти — он навеян и поисками «сверхчеловека» Ф. Ницше, утопическими идеями Р. Вагнера. Критик стремится прогнозировать результаты своего литературно-религиозного проекта: «<...> и не суждено ли именно среди героев Слова <...> явиться тем избранникам, которые будут иметь власть над миром в третьем и последнем царстве Духа» [7, с. 61]. По-видимому, эти размышления Мережковского впоследствии продолжатся в мечтах А. Блока о будущем «человеке-артисте» [8, с. 531–532].

Библиографический список

1. Белый А. Воспоминания об Александре Александровиче Блоке // Александр Блок в воспоминаниях современников: В. 2 т. Т. I. – М.: Художественная литература, 1980. – С. 204–309.
2. Бердяев Н. Новое христианство (Д.С. Мережковский) // Д.С. Мережковский: pro et contra / Сост., вступ. ст., коммент., библиогр. А.Н. Николюкина. – СПб.: РХГИ, 2001. – С. 331–353.
3. Гиппиус З.Н. Живые лица. Воспоминания. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 183 с.
4. Долинин А. Дмитрий Мережковский // Русская литература XX века (1890–1910) / Под ред. проф. С.А. Венгерова. Т. 1. – М.: Мир, 1914. – С. 319–336.

5. Кацис Л. Русская эсхатология и русская литература. – М.: О.Г.И, 2000. – 656 с.
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. Минц З.Г. Блок и русский символизм // Александр Блок и русские писатели. – СПб.: «Искусство–СПБ», 2000. – С. 456–536.
9. Шлегель Ф. Люцинда // Избранная проза немецких романтиков: В 2 т. Т. I / Пер. с нем. сост. А. Дмитриева. – М.: Художественная литература, 1979. – С. 182–266.

УДК 82-1/-9:801.73

Т.С. Круглова

АВТОРСКАЯ УСТАНОВКА НА ДИАЛОГ И ЖАНРОВЫЙ КАНОН В ЛИРИКЕ XX ВЕКА

В статье исследуются теоретические аспекты жанра в лирике XX века, предлагается собственная концепция жанрообразования, выявляется роль авторских установок в обновлении жанрового канона.

Ключевые слова: жанровый канон, лирические жанры, традиция, авторская установка, образ аудитории.

В современном литературоведении существует широкий пласт малоизученных в проблем, связанных, во-первых, с жанровой дифференциацией русской поэзии модернистского периода ее бытования; во-вторых, с явно недостаточным уровнем исследования феномена адресации в поэзии, в связи с известным бахтинским тезисом о неспецифичности феномена диалога для поэзии, «закрывшим» в свое время эту тему. Оказавшись перед этими глобальными проблемами, мы хотели бы начать с определения адекватного подхода к категории литературного жанра вообще и специфики жанровой организации лирики XX века, в частности.

Одна из продуктивных жанровых теорий разработана Н.Л. Лейдерманом, который, учитывая понятие внешней и внутренней формы, выделяет «моделирующую» функцию жанра. Он полагает, что каждый жанр «порождает целостный образ–модель мира (мирообраз), который выражает определенную эстетическую концепцию действительности»¹. Предлагаемая дефиниция при всей ее значительности представляется нам из-

лишне широкой: ведь модель мира – одна и та же у конкретного художника, а жанровая организация произведений – разная. Кроме того, существует множество жанров, жанроразличительные признаки которых лежат совсем в другой плоскости. Так, в сонете на первый план выходит строфическая и рифмическая организация стихотворного текста (как и в других представителях «твердых» жанровых форм – рондо, газель и др.). И, напротив, жанр оды характеризуется торжественно-приподнятой тональностью и установкой на прославление адресата. Отсюда вытекает необходимость ввести еще одну жанровую составляющую, которую Л.Г. Кихней определяет как **доминирующую установку автора**. С ее помощью автор как бы «программирует» читателя, заставляет его осмысливать произведение в соответствии со своим жанровым углом (обозначенным в заглавии или подзаголовке), а также в контексте установившейся жанровой традиции. Способ осмысления бытия (то есть сам жанр) меняется в зависимости от авторской установки. В лирике, как известно, важен не объект, а субъект высказыва-

ния, его индивидуальные чувства, его отношение к действительности. Этой специфической чертой – моделью сознания (переживанием) автора – и характеризуются лирические жанры: каждый выделяет из всего разнообразия жизни определенные моменты, в каждом жанре по-своему создается картина мира, сплавленная с переживаниями автора.

Каждый лирический жанр как бы вычленяет в жизненном потоке некоторый характерный круг ситуаций, связей, отношений между поэтом и миром, которым соответствует и определенная эмоциональная тональность (пафос) и вся совокупность изобразительно-выразительных средств и приемов, и сам структурный принцип организации материала. Именно поэтому всякий жанр, по словам ученого, – это «особый тип строить и завершать целое, притом <...> существенно тематически завершать, а не условно-композиционно кончать»².

Согласно Л.Г. Кихней, жанр – это «угол зрения, отбирающий – в соответствии с той или иной системой ценностей – жизненные ситуации (в лирике – переживания), которые оказываются в определенной мере однотипными, гомогенными. Каждый литературный жанр имеет свою «сферу влияния», вычленяет из пестрого многообразия действительности тот или другой круг явлений или событий»³. В этом смысле жанры как бы членят бытие.

Однако одни и те же ситуации могут служить объектом изображения в разных жанрах. Разница в их изображении определяется именно *доминирующей установкой автора* – точкой зрения художника, его ценностными ориентирами и функциональным назначением произведения.

Диапазон авторских установок довольно широк и разноаспектен: одни из них носят прагматический характер, ориентированы на поучение, обличение, восхваление; другие нацелены на достижение эстетической целесообразности, отражаемой в тех или иных формальных законах. Третьи связаны с формой адресации произведения, четвертые – со способом бытования текста (написать, пение под музыку и т.д.).

Именно потому, что жанр связан с характером организации жизненного материала и не является сугубо формальной категорией, мы считаем, что жанровые границы не могут совершенно размываться, поскольку сохраняется типологическая ограниченность ситуаций, на которые они ориентированы.

В лирических жанрах авторская установка особенно важна, так как еще Гегелем было отмечено, что в лирике происходит совмещение субъекта и объекта: центральным героем лирического произведения является прежде всего автор, его внутренний мир, отражающий *отношение* автора к внешней действительности. И отношение выражается через определенную авторскую установку.

Но модель сознания (переживание) автора, представленная в лирическом произведении, как правило, диалогически ориентирована посредством все той же авторской установки. Так, например, ситуация, характерная для оды, – это отношение автора (субъекта переживания) к носителю высокого общезначимого идеала (человеку или явлению): пока это устойчивая связь сохраняется, остается и жанровое ядро оды, соответственно не исчезает и установка на декламацию – будь то оды М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина или В.В. Маяковского.

Поэтому сам принцип *адресованности* не всегда является жанроразличительным, ибо жанры различаются по *целеполаганию авторских установок*, благодаря этим различиям и происходит разграничение жанров. Сравним, например, два «родственных» жанра, имеющих адресацию: эпиграмму и сатиру. И в том и в другом из них основополагающим является комический пафос, однако автором преследуются разные цели: в сатире – осмеяние с целью исправления, в эпиграмме же – осмеяние с целью дискредитации. При сравнении другого типа адресованных жанров – оды и гимна мы приходим к выводу, что эти жанры, помимо адресации, имеют одинаковую установку – восхваление, однако гимн дополнительно ориентирован на исполнение под музыку. Таким образом, при смене целевой установки автора, связанной не только с типом авторской эмоциональности, но и с типом бытования произведения во внелитературной действительности, меняется вся структура жанра (и содержание, и форма, и восприятие читателем произведения).

Но автор не только следует «канонам» жанра, которые достаточно общи, – одновременно он привносит в жанровую модель индивидуальные черты, что приводит к постоянному обновлению жанровой традиции. М. Цветаева считала, что жанровая традиция (если подходить к ней с позиции творца, а не читателя) есть не столько прием-

ственность, сколько преодоление жанрового стереотипа, доставшегося в наследство.

Однако нередко случаи жанровой полисемии: один и тот же текст может подвергаться различной жанровой интерпретации («погружаться» в различные системы), а в зависимости от жанрового ключа, в котором произведение воспринимается, будут изменяться и смысловая доминанта, и пафос произведения. Все это подтверждает мысль о том, что фактически, при анализе жанра мы должны учитывать его *диалогическую природу*. Контекст бытования жанра (цикл, раздел, книга и шире – художественная система) играет определяющую роль при интерпретации жанра отдельного лирического произведения, так как изъятие последнего из привычного контекста, перевод его в иную систему неизбежно приводит к изменению его жанрового облика, а стало быть и смысла.

Авторские установки формируются под влиянием запросов времени. Тип мышления автора, его мировоззренческие принципы вступают в «избирательное сродство» с общественно-социальным заказом и связанными с ним условиями функционирования художественного текста, что в конечном итоге формирует те или иные жанровые установки.

Но возникает вопрос: как соотносятся в жанре «запросы времени» и традиция? По убеждению М.М. Бахтина, «В жанрах <...> на протяжении веков их жизни накапливаются формы видения и осмысления определенных сторон мира. Для писателя-ремесленника жанр служит внешним

шаблоном, большой же художник пробуждает заложенные в нем смысловые возможности»⁴. Отсюда жанр, по М.М. Бахтину, – представитель творческой памяти в процессе литературного развития⁵, поскольку на каждом этапе существования жанра используется опыт, накопленный предшествующими поколениями. Каждый автор (с оговорками, относящимися к его культуре и уровню мастерства) получает жанр в свое «владение» во всем богатстве его проявлений, которые тот испытал в прошедшие эпохи.

Из этого следует, что жанр живет как некая самостоятельная система, реализующаяся в конкретном творчестве художников. Взаимодействие «памяти жанра», накопленных в нем традиций с социальным заказом конкретной эпохи предопределяет то множество индивидуальных авторских выборов, которые совершаются конкретными литераторами.

Примечания

¹ Лейдерман Н.Л. К определению сущности категории «жанр» // Жанр и композиция литературного произведения. Вып. 3. – Калининград, 1976. – С. 7.

² Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении. – Л., 1928. – С. 175–176.

³ Кихней Л.Г. К герменевтике жанра в лирике // Герменевтика литературных жанров. – Ставрополь, 2007. – С. 48.

⁴ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – С. 351.

⁵ Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. – М., 1979. – С. 122.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИИ В СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ХРОНОТОПА РОМАНА Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»

В статье рассматриваются особенности функционирования фразеологических единиц в художественном тексте, определяется их роль в создании социально-исторического хронотопа и в выражении концептуальных идей автора.

Ключевые слова: хронотоп, фразеологические единицы, фразеосемантическая группа со значением времени, фразеологическая конфигурация, концептосфера.

Понятие *хронотопа* означает «определённое соотношение пространства и времени при ведущем значении времени» [2, с. 234]. Произведениям, изображающим эпохальные события, большие социальные потрясения, которые коренным образом меняют жизненный уклад людей, разрушают прежние традиции, ведут к появлению новой идеологии, влияют на психологию героев, определяют их поведение в экстремальных ситуациях, свойственен социально-исторический хронотоп [5, с. 47]. Рассмотрим особенности создания социально-исторического хронотопа средствами фразеологии в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго».

Фразеосемантическая группа ФЕ со значением времени особенно многочисленна в романе. Входящие в неё ФЕ можно дифференцировать на тематические группы: прошлое, настоящее, будущее и связь между ними. Общий ход событий определяет темп жизни героев. Одни события сменяют другие. Быстротечность времени и его непрерывность отражают фразеологизмы «*не дадут опомниться*», «*спустя немного*», «*дни таяли на глазах*», «*от времени до времени*», «*год за годом*», «*изо дня в день*» и др.

Несмотря на то что в романе охвачены события сорокапятилетнего периода в истории России, не эпоха, а отдельный человек, его судьба, его мысли оказываются центром событий. Само название романа – «Доктор Живаго» – отражает замысел автора. Для Пастернака подлинная история – это история человеческой личности, человеческого духа, которые способны по-настоящему раскрыться в период резких социальных перемен в процессе естественного взаимодействия личности и истории.

С главным его героем читатель знакомится в самом начале повествования, в сцене похорон матери десятилетнего Юрия Живаго. Трагичес-

кое событие становится для Юрия отправной точкой на пути к взрослой, самостоятельной жизни. Реальное ощущение времени прошлого и безвозвратно ушедшего отражается в употреблённом уже взрослым Юрием обороте «*ещё при жизни мамы*»: «Оказывается, *ещё при жизни мамы* отец увлекался одной мечтательницей и сумасбродкой, княгиней Столбуновой-Энрици» [4, ч. 3, гл. 4, с. 137]. Детство Юры прошло «в беспорядке и среди постоянных загадок». Воспоминания о той поре сводились к светлому образу матери и к такой многоопределяющей, всем в Москве знакомой в то время фамилии Живаго: «<...> Можно было крикнуть извозчику: «К Живаго!», совершенно как «к черту на кулички!», и он уносил вас в санках *в тридесятое царство, в тридевятое государство*» [4, ч. 1, гл. 3, с. 56]. ФЕ «к черту на кулички», «*тридесятое царство, тридевятое государство*» синонимичны (употреблены в значении «очень далеко») и восходят к фольклору. Эмотивность рассматриваемых нами ФЕ выражает отношение к дому Живаго: для Юрия – это сказочный образ лишённого чётких очертаний, но имеющего магическую притягательность, безвозвратно исчезнувшего и потому далёкого родного дома («тридесятое царство, тридевятое государство»), в то время как для других это только весьма удалённое от Москвы место («у чёрта на куличках»). В дальнейшем фразеологизм «*в тридевятиом царстве, в тридесятом государстве*» употребляется героем в разговоре с Ларой: «И вот среди охватившей всех радости я встречаю ваш загадочно невесёлый взгляд, блуждающий *неведомо где, в тридевятиом царстве, в тридесятом государстве*. Что бы я дал за то, чтобы его не было, чтобы на вашем лице было написано, что вы довольны судьбой и вам ничего ни от кого не надо» [4, ч. 5, гл. 8, с. 233]. В данном контексте ФЕ «*в тридевятиом царстве, в тридеся-*

том *государстве*» семантизирует ФЕ с пространственным значением «*неведомо где*» и приобретает негативную окраску: в тот момент Юрию не понятны растерянность и неопределённость Лары в оценке происходящих в феврале 1917 года революционных событий, к которым сам Юрий отнёсся восторженно.

Подчёркивая давность некоторых событий в жизни героев и сложившееся у разных персонажей отношение к определённым социальным явлениям, автор использует в повествовании фразеологизмы с соответствующим временным значением. Например, в главе 7-ой части 1-ой, в которой рассказывается о Мише Гордоне, автором употреблён фразеологизм «*с тех пор как он себя помнил*»: «С тех пор как он себя помнил, он не переставал удивляться, как при одинаковости рук и общности языка и привычек можно быть не тем, что все, и притом чем-то таким, что нравится немногим и чего не любят?» Употреблённый автором в главе 11-ой части 3-ей фразеологизм «*с незапамятных времён*» подчёркивает давность существующей традиции проведения ёлки у Свентицких.

Через фразеологию показано также и отношение героев к прошлому. При описании порядков и состояния дел в местечке Зыбушино близ городка Мелюзеева, где встретились Живаго и Антипова, в качестве сравнения автор употребляет фразеологизм «*как в былое время*»: «Каждый вечер на плацу сами собой возникали мирные и малолюдные митинги, на которые незанятые мелюзеевцы стекались, как в былое время летом на посиделки под открытым небом у ворот пожарной части» [4, ч. 5, гл. 4, с. 219]. Данная ФЕ наделена стилистической коннотацией («высокое», «книжное»), что помогает выразить оценку прошлого, бережное отношение к традициям. Рассуждая о революционных событиях февраля 1917 года, Юрий Живаго говорит Ларе: «Вчера я ночной митинг наблюдал. Поразительное зрелище. <...> И не то чтоб говорили одни только люди. Сошлись и беседуют звёзды и деревья, философствуют ночные цветы, и митингуют каменные здания. Что-то евангельское, не правда ли? Как *во времена апостолов*» [4, ч. 5, гл. 8, с. 232]. Приём парцелляции использован автором с целью усиления смысловых и экспрессивных оттенков значения книжного фразеологизма «*во времена апостолов*», созданного по аналогии с библейским выражением «*адамовы веки (времена)*», употребляемого в значении «давняя ста-

рина». Использование фразеологизма «*во времена апостолов*» в роли парцеллята усиливает эмоционально-оценочный план всего высказывания: восприятие героем революции как важного исторического события восторженно и возвышенно.

На недавнее прошлое указывают употреблённые автором и героями ФЕ с конкретным числовым или неопределённо-количественным значением: «*третьего дня*», «*десять лет тому назад*», «*всё последнее время*», «*за последнее время*», «*с гимназических лет*», «*несколько дней тому назад*», «*спустя немного*» и др. ФЕ «*всё последнее время*» употреблена в трансформированном виде. В данном фразеологизме расширен компонентный состав за счёт определительного местоимения «*всё*». Этот компонент конкретизирует значение ФЕ «*последнее время*» и создаёт усилительную экспрессию: «И вот *всё последнее время* у меня такое чувство, будто своими пятью окнами этот дом недобрым взглядом смотрит на меня через тысячи вёрст, отделяющие Европейскую Россию от Сибири, и рано или поздно меня сглазит» [4, разговор Юрия Живаго с Анной Ивановной – ч. 3, гл. 4, с. 137]. Данные обороты часто фиксируют изменение отношения к окружающему: «У Паши *за последнее время* появилась некоторая самоуверенность» [4, слова автора – ч. 3, гл. 7, с. 145].

Связь прошлого с настоящим осуществляется в романном повествовании благодаря использованным автором ФЕ «*до сих пор*» и «*по сей день*». Фразеологизм «*до сих пор*» способствует раскрытию глубины переживаний Ю. Живаго в связи со смертью матери. Чувство внезапно настигнувшего одиночества, возникшего когда-то в душе десятилетнего Юры, живёт в душе и двадцатилетнего героя: «Он *до сих пор* помнил, как он безутешно плакал, поражённый горем и ужасом» [4, ч. 3, гл. 15, с. 159].

Говоря о душевных метаниях Стрельникова, о его сложном отношении к жизни, Лара употребляет в своей речи оборот «*по сей день сводит с ней (с жизнью) счёты*»: «<...> он разобиделся на что-то такое в жизни, на что не обижаются. Он стал дуться на ход событий, на историю. Пошли его размолвки с ней. Он ведь и *по сей день сводит с ней счёты*» [4, ч. 13, гл. 14, с. 562]. Данный оборот образован посредством сочетания двух фразеологизмов: фразеологизма с временным значением «*по сей день*» и ФЕ «*сводит счёты*». Оборот «*сводит счёты*» характеризует определённые поступки, действия персонажа,

а оборот «*по сей день*» уточняет временной период «сведения счётов».

Ощущение героями стремительного наступления перемен в жизни выражено в романе такими фразеологизмами, как «*со дня на день*» («Собрали самое необходимое в три узла, чтобы не привлекать внимание чемоданами, и стали *со дня на день* откладывать переход в гостиницу» — ч. 2, гл. 19, с. 113) и «*не сегодня завтра*» («Я не хочу пугать тебя, но временами у меня ощущение, будто *не сегодня завтра* меня арестуют» — ч. 13, гл. 16, слова Юрия Живаго Ларе, с. 566).

Мотив неизбежности событий как в жизни страны, так и в жизни главных персонажей развивается на фоне проводимых автором параллелей: выстрелы на улицах Москвы 1905 года как возмездие старому миру и предвестники нового времени («Мальчики стреляют <...> Хорошие, честные мальчики стреляют <...> Хорошие, оттого и стреляют» — ч. 2, гл. 18, слова Лары, с. 113) и выстрел, который уже «грянул в душе» Лары («<...> это был выстрел в Комаровского, в себя самое, в свою собственную судьбу <...>» — ч. 3, гл. 7, с. 146) и который должен был покончить с ненавистным Ларе прошлым. Динамика повествования, в котором описываются жизненные обстоятельства, приведшие Лару к роковому решению, усиливаются путём использования семантической цепочки *жила в вечном страхе, была на краю гибели, летишь в пропасть, это был заколдованный круг, всё было шиворот-навыворот, этому не будет конца, сама была в тягость себе, не находила себе места, всё завертелось у неё в голове, выстрел уже грянул в её душе*. Данные фразеологизмы обладают пространственными характеристиками. В основном это глагольные обороты, служащие развитию сюжета и отражающие смену событий и отношение Лары к окружающему в прошлом. Здесь в основном используются глаголы несовершенного вида, которые характеризуют длительность событий и переживаний Лары. Глагольный фразеологизм «*выстрел уже грянул в её душе*» передаёт внезапность событий и вызванных ими переживаний. Он подчёркивает кульминационный смысл происходящего: «Она шла в страшном смятении по праздничным улицам и ничего кругом не замечала. Задуманный *выстрел уже грянул в её душе*, в совершенном безразличии к тому, в кого он был направлен» [4, ч. 3, гл. 7, с. 146].

Мысли о непредсказуемом ходе развития исторических событий высказывает Юрий Живаго: «Какая великолепная хирургия! Взять и разом артистически вырезать старые вонючие язвы! <...> Главное, что гениально? Если бы кому-нибудь задали задачу создать новый мир, начать новое летоисчисление, он бы обязательно нуждался в том, чтобы ему сперва очистили соответствующее место. Он бы ждал, чтобы сначала кончились *старые века*, прежде чем он приступит к постройке *новых* <...> А тут, нате пожалуйста. Это небывалое, это чудо истории, это откровение ахнуло в самую гущу продолжающейся обыденщины, без внимания к её ходу. <...> Так неуместно и несвоевременно только самое великое» [4, ч. 6, гл. 8, с. 295]. Здесь фразеологическая конфигурация построена на антитезе, создаваемой противопоставлением ФЕ *старые века* и *новые века* (*раньше — теперь*). Таким образом выделены два временных плана: стабильное, размеренное прошлое и мятежное, беспорядочное настоящее, разрушающее установившийся миропорядок. Характеристика данного временного периода в речи Юрия Живаго посредством антитезы «старые века» — «новые века» подчёркивает осознание им значимости и масштабности происходящих событий в жизни страны, а значит, и в жизни каждого: «Революция вырвалась против воли, как слишком долго задержанный вздох. Каждый ожил, переродился. У всех превращения, перевороты. Можно было бы сказать: с каждым случилось по две революции, одна своя, личная, а другая общая» [4, ч. 5, гл. 8, с. 233]. Выраженное здесь отношение к революции возникло у Живаго во время февральских событий. Социализм, по его убеждению, «это море, в которое должны ручьями влиться все эти свои, отдельные революции, *море жизни*, море самобытности» [4, ч. 5, гл. 8, с. 233]. Примечательно то, что в преддверии Октябрьской революции настроение героя меняется. В своём монологе перед друзьями, собравшимися по случаю возвращения Юрия с первой мировой войны, Живаго сравнивает революцию с наводнением, которое должно возникнуть в результате того, что «рано или поздно граница между фронтом и тылом сотрётся, *море крови* подступит к каждому и зальёт отсидживающихся и окопавшихся» [4, ч. 6, гл. 4, с. 278]. Обороты «*море жизни*» и «*море крови*» создают антитезу, которая выражает резкие перемены в восприятии Юрием Живаго исторических событий (Февральской и Октябрьской революций).

Приведённые фразеологические конфигурации являются доминантными в романном повествовании. Они образуют обширную текстовую парадигму, которая содержит в себе характеристики переломных событий: первой мировой войны, Февральской и Октябрьской революций.

В связи с переломными периодами в истории страны трагическое в судьбах героев становится неизбежным. Драматизм положения Живаго и Лары в Юрятине характеризуют слова Комаровского: «Вы, не помышляя о том, *ходите по краю пропасти*. Если чем-нибудь не предотвратить опасности, *дни вашей свободы*, а может быть, *и жизни сочтены*» [4, ч. 14, гл. 1, с. 583]. Индивидуально-авторский оборот «*ходить по краю пропасти*» создан на базе фразеологизма «*ходить по лезвию ножа*», окказиональным синонимом которого он является. Следующие за ним обороты «*дни вашей свободы сочтены*» и «*дни вашей жизни сочтены*» являются трансформом фразеологизма «*дни сочтены*» (в значении «близки к смерти»). Распространяющие его слова «вашей жизни», «вашей свободы» конкретизируют содержание фразеологизма в применении к Ларе и Юрию Живаго. Таким образом, эти обороты

передают трагичность судьбы героев, выражают мотив грозящей гибели.

Фразеологизмы, создающие социально-исторический хронотоп, играют весьма важную роль в создании концептосферы романа. Они служат раскрытию идеи зависимости судьбы личности от судьбы страны.

Библиографический список

1. Аишук Н.С., Аишук М.Г. Крылатые слова. – М., 1966.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975.
3. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б.А. Ларина; под ред. В.М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
4. Пастернак Б. Доктор Живаго: Роман. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2006. – 768 с.
5. Фокина М.А. Фразеологизмы в русской повествовательной прозе XIX–XX веков. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.

ЭМОТИВНАЯ ОЦЕНКА АНТРОПОНИМОВ, СВЯЗАННЫХ С ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОЙ И ДРЕВНЕРИМСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИЯМИ, В ЭПИСТОЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ А.С. ПУШКИНА

Существует множество лингвистических исследований, посвящённых изучению различных фрагментов языковой личности А.С. Пушкина. Однако его творчество в аспекте языковой оценки ещё не подвергалось анализу. В данной работе на материале писем поэта, которые в свете последних исследований называются эпистолярным дискурсом, предлагается исследование эмотивной оценки антропонимов, связанных с древнегреческой и древнеримской цивилизациями, используемых поэтом для номинации лиц. Подобные антропонимы рассматриваются с точки зрения компонентов структуры оценки, аксиологической особенности оценочного предиката, эмотивного и экспрессивного фона, гендерного аспекта. Результатом исследования является выделение качеств, которые оцениваются поэтом как положительные и как отрицательные, и связанные с положительной и отрицательной оценкой эмоции, что позволяет существенно расширить существующие представления об идиостиле поэта и его языковой личности.

Ключевые слова: Пушкин, антропоним, эмотивная оценка, эпистолярный дискурс, идиостиль, языковая личность.

Изучению различных фрагментов языковой личности А.С. Пушкина посвящено множество работ, но до сих пор нет комплексного исследования творчества поэта с точки зрения языковой оценки. Однако именно в содержании оценки скрывается важнейшая информация о свойствах языковой личности.

В свете новейших лингвистических исследований эпистолярный признаётся дискурсом. Он непосредственно связан с прагматической ситуацией и представляет собой «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста, ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [2, с. 18]. С дискурсивными категориями адресанта и адресата неразрывно соединена категория оценки. Категорию оценки мы рассматриваем с точки зрения антропоцентрического подхода и считаем, что «оценка заключается в разнообразных логических и эмоциональных реакциях человека на познаваемую деятельность, возникающих при сравнении её с идеализированной моделью мира» [9, с. 30].

Мы присоединяемся к исследователям, которые при изучении категории «оценочности» на уровне единиц лексико-семантического уровня языка полагают, что связи между эмотивными и оценочными элементами коннотации неразрывны между собой [7, с. 6].

Яркие эмотивно-оценочные нарицательные и собственные имена часто используются в эпистолярном дискурсе А.С. Пушкина для номина-

ции лиц. Имена собственные при устойчивом их употреблении в письмах поэта становятся прозвищами, но нередко остаются и просто эмотивно-оценочными, образными именами. В данной статье мы обратимся к анализу имён собственных в эпистолярном дискурсе А.С. Пушкина, связанных с греко-римской античной культурой. На страницах пушкинских писем появляются имена мифологических персонажей и реально существовавших людей. Яркая их образность возникает благодаря тому, что эти имена были хорошо известны в интеллигентном кругу адресатов поэта и ассоциации с ними были хорошо понятны.

Обратимся к иллюстрациям. Именем **Венера** (богиня любви и красоты) в эпистолярном дискурсе называется Аграфена Фёдоровна Закревская, жена министра внутренних дел, с которой поэт встречался в конце 20-х годов в петербургском свете. А.Ф. Закревская, отличавшаяся «монументальной» красотой, была предметом увлечения не только А.С. Пушкина, но и П.А. Вяземского, и Е.А. Баратынского. А.С. Пушкин посвятил А.Ф. Закревской стихотворения «Портрет», «Наперсник», «Счастлив, кто избран своенравно», а имя Аграфена включил в так называемый «Дон-Жуанский список» [8, с. 259–260]. «Если б не твоя **медная Венера**, то я бы с тоски умер. Но она уморительно смешна и мила. Я пишу ей стихи», – сообщает поэт в шутовском письме П.А. Вяземскому (1 сент. 1828 г. Петербург). Здесь **Венера**, на наш взгляд, развивает референтное сознание, вероятно, довольно традиционное для рус-

ской языковой культуры: красивая, статная. Новые смысловые оттенки вносит в антропоним эпитет **медная**. Он обоснован, возможно, тем, что в алхимии планета Венера связывается с медью [5, с. 108]. Однако Х.Э. Керлот отмечает: «Мы, с нашей стороны, склонны полагать, что в каждом особом соединении попарно планеты с металлом имеется существенный элемент двойственности, в котором его положительное качество направлено в одну сторону, а отрицательное – в другую» [5, с. 319]. Может быть, двойственность отражает и сочетание **медная Венера**. Однако, в отличие от толкования Х.Э. Керлота, указывающего на синкретичность оценочного заряда, сочетание **медная Венера** в письмах А.С. Пушкина двойственно соединением земной сущности («*уморительно смешина и мила*») и неземной красоты А.Ф. Закревской («*как беззаконная комета В кругу расчисленном светил*», – строки из стихотворения «Портрет», посвящённого А.Ф. Закревской), оценка же сочетания – положительная, выражаемая эмоция – восхищение.

В персонификации А.С. Пушкина мифоним **Минерва** – в древнеримской мифологии богиня, покровительница ремёсел и искусств, также войны и государственной мудрости – содержит разносторонние характеристики. В письме П.А. Вяземскому (4 ноября 1823 г. Одесса) **Минервой** названа С.С. Киселёва: «...ещё просьба: припиши к Бахчисараю предисловие или послесловие, если не ради меня, то ради твоей **похотливой Минервы**, Софьи Киселёвой». «Словарь языка А.С. Пушкина» [6, т. 2, с. 585] фиксирует это употребление слова в письме А.С. Пушкина в значении «шутливо о красивой женщине». Настораживает только эпитет **похотливая**. На происхождение его указывает Л.П. Гроссман. Первоначально определение **похотливая Минерва** дал С.С. Киселёвой, в девичестве Потоцкой, П.А. Вяземский в письме А.И. Тургеневу: «Ещё несколько дней погостит с нами Потоцкая с Софьею, которая хороша, как Минерва в час похоти» (11 октября 1819 г.). Богиня мудрости в порыве страсти – такой представлялась Вяземскому Софья Потоцкая [1, с. 49]. Л.А. Черейский отмечает, что по одной из гипотез А.С. Пушкин был влюблён в С.С. Киселёву, она же рассказала ему преданье о любви хана Керим-Гирея к похищенной княжне Потоцкой [8, с. 185]. Однако, как и в случае с П.А. Вяземским, чувство А.С. Пушкина к С.С. Киселёвой не встретило ответа. Возможно, именно поэтому

в письме П.А. Вяземскому встречаем оным **Минерва** с эпитетом **похотливая**. И, хотя он, вероятно, оценивается здесь как положительный, но в эмотивном его фоне чувствуются, помимо восхищения, ноты грусти о невозможности обладания недоступной красавицей.

Ещё один раз в письмах поэта **Минервой** называется К.И. Гладкова, двоюродная сестра А.Н. Вульфа: «*В Бернове я не застал уже толстозадую Минерву*» (А.Н. Вульфу 16 октября 1829 г. Малинники). Здесь необходимо учитывать личность адресата письма – А.Н. Вульфа, который был влюблён в К.И. Гладкову, не встречая взаимности. Поэтому и здесь имя **Минервы** связано с семей «недоступная». Однако эпитет **толстозадая** создаёт негативную оценку, связанную с шутливо-язвительной экспрессией. К.И. Гладкова была довольно крупная женщина, какой, по всей видимости, воспринималась в персонификации А.С. Пушкина и **Минерва**. Возможно, образ полной Минервы связан был у Пушкина с известной мраморной статуей Минервы из коллекции Летнего сада скульптора Томаса Квиллинуса.

В эпистолярном дискурсе А.С. Пушкина для номинации лиц используются и имена реально существовавших античных филологов (**Аристарх** о Н.И. Грече), философов (**Аристип** Всеволодович о Н.В. Всеволожском), политических деятелей (**Сеян** о М.С. Воронцове), императоров (**Август**, **Октавий**, **Тиверий** об Александре I).

Так, в письме Н.И. Гречу 21 сентября 1821 г. А.С. Пушкин называет своего адресата **Аристарх**: «*Извините, любезный наш Аристарх, если опять беспокою вас письмами...*». И хотя «Словарь языка Пушкина» [6, т. 1, с. 46] фиксирует употребление в творчестве А.С. Пушкина (9 раз) имени **Аристарх** в значении «строгий критик (по имени древнегреческого филолога и критика 2 в. до н.э.)», мы считаем, что в данном письме оным развивает референтное значение «строгий, но справедливый критик». Последнее значение оным фиксирует в своём «Словаре коннотативных собственных имён» Е.С. Отин, иллюстрируя его отрывками из стихотворения А.С. Пушкина «Моёму Аристарху», а также из письма К.Н. Батюшкова П.А. Вяземскому и произведения И.И. Дмитриева [3, с. 63]. С Н.И. Гречем у А.С. Пушкина были разные отношения в течение жизни, но, как пишет Л.А. Черейский, именно в конце 10-х – 20-х годов эти отношения были вполне дружелюбные [8, с. 223], поэтому есть все основания полагать, что

оценка этого онима в эпистолярном дискурсе поэта – положительная. При этом выражаются эмоции уважения и дружественного расположения.

Иногда основание номинации поэт сам объясняет в письме. **Аристипп** – «имя древнегреческого философа 4 в. до н.э., учившего, что счастье заключается в наслаждении» [6, т. 1, с. 47], используется для номинации Н.В. Всеволожского и сопровождается контекстом: «...*постарайся увидеть Никиту Всеволожского, лучшего из минутных друзей моей минутной младости. Напомни этому милому, беспамятному эгоисту* (подчеркнуто нами. – Ланге Н.В.), *что существует некто А. Пушкин, такой же эгоист и приятный стихотворец. Онный Пушкин продал ему когда-то собрание своих стихотворений за 1000 р. ассигнациями. Ныне за ту же цену хочет у него их купить. Согласится ли Аристипп Всеволодович?*» (А.А. Бестужеву, 29 июня 1824 г. Одесса). Речь идёт об известном случае, когда весной 1820 г. А.С. Пушкин «полу-продал, полу-проиграл» рукопись своих стихотворений, подготовленных к печати, Н.В. Всеволожскому. После долгого ожидания поэт наконец получит её в марте 1825 г. Эта рукопись, за которой утвердилось название «Тетрадь Всеволожского», хранится в Пушкинском доме в Петербурге [8, с. 72]. Безусловно, хотя и чувствуется некоторый синкретизм оценки онима **Аристипп**, доминирует всё же положительный «плюс». Это подтверждается и самоопределением поэта «*такой же эгоист и приятный стихотворец*». Выражается эмоция шутивого дружеского расположения, симпатии.

Именами **Октавий**, **Август**, **Тиверий** нарекается в эпистолярном дискурсе А.С. Пушкина Александр I. **Октавий** и **Август** встречаются в письмах начала 20-х годов XIX века: «*Всё тот же я – как был и прежде; С поклоном не хожу к невежде, С Орловым спорю, мало пью, Октавию – в слепой надежде – Молебнов лести не пою*» (Н.И. Гнедичу, 24 марта 1821 г. Из Кишинёва в Петербург); «*Я карабкаюсь и, может быть, явлюсь у вас. Но не прежде будущего года... Жуковскому я писал, он мне не отвечает; министр я писал – он и в ус не дует – о други, Августу мольбы мои несите! но Август смотрит сентябрём. ...Кстати: получено ли моё послание к Овидию? будет ли напечатано?*» (Л.С. Пушкину, октябрь 1822 г. Из Кишинёва в Петербург) («Август смотрит сентябрём» – политический каламбур из стихотворения Н.М. Язы-

кова «Шумные пиры» [4, т. 9, с. 423]). **Август**, родовое имя **Октавий** – римский император, правивший в I веке до н.э. На время правления Августа приходился наивысший расцвет Римской империи, а также римской классической поэзии. Е.С. Отин приводит цитаты из письма А. Сумарокова и произведения Н.М. Карамзина, где имя Августа употребляется в нарицательном значении «просвещённый монарх, правитель процветающего государства; покровитель искусств» [8, с. 35]. Однако при употреблении имён **Август**, **Октавий** в письмах поэта преобладает негативная оценка. Л.А. Черейский пишет, что отношение А.С. Пушкина к Александру I не было равным. В Лицее юноша-поэт связывал героическую борьбу русского народа с иноземным захватчиком и освобождение Европы от наполеоновской тирании с именем Александра I – «спасителя народов». Надеялся он и на либеральные реформы в России, называя начало его царствования «прекрасным». В послелицейские годы отношение А.С. Пушкина к царю начинает меняться. В сатирическом стихотворении «Noel» поэт клеймит «кочующего деспота», рассказывающего народу «сказки» о свободе [8, с. 38]. С эпохой правления Августа у А.С. Пушкина были связаны образы двух – противопоставляемых им – поэтов: льстеца Горация (стихотворение «Давыдову»: Ему Гораций, умный льстец, Прислал торжественную оду, Где другу Августов певец сулил хорошую погоду), и Овидия, преследуемого Августом. Имя Овидия было особенно дорого А.С. Пушкину из всей греко-римской культуры. Безусловно, с Овидием поэт соотносил и себя, и талантливое правдолюбивое изгнанное поэта вообще. Поэтому эмотивный фон имён **Август** и **Октавий** в письмах А.С. Пушкина таков: начинающие доминировать в отношении деятельности Александра I неодобрение и ирония, ведь покровительства «августейшего» монарха добиваются только поэты-льстецы.

Апогея негативности достигает в эпистолярном дискурсе А.С. Пушкина прозвище **Тиверий**: «*Я поспорил с Воронцовым и завёл с ним полемическую переписку, которая кончилась с моей стороны просьбой в отставку. Но чем кончат власти, ещё неизвестно. Тиверий рад будет придраться; а европейская молва о европейском образе мыслей графа Сеяна обратит всю ответственность на меня*» (П.А. Вяземскому, 24–25 июня 1824 г. Из Одессы в Москву). **Тиверий** –

римский император, пасынок Августа, проводивший автократическую политику, и, по описанию Тацита, отличающийся лицемерием и деспотизмом [6, т. 4, с. 511]. Лицемерны были и его приближенные. **Сеян** – имя временщика римского императора Тиверия, известного своими злодеяниями, здесь – М.С. Воронцов [6, т. 4, с. 113]. Говоря о «европейской молве», Пушкин имеет в виду репутацию Воронцова как просвещенного и гуманного вельможи, на самом деле являющимся деспотичным и безнравственным вандалом и хамом, подлизывающимся к царю. Эмоции, выражаемые при употреблении онимов **Тиверий** и **Сеян**, – пренебрежение и сарказм. Сарказм сопровождает характеристики Александра I в поздней поэзии А.С. Пушкина («К бюсту завоевателя», неоконченные строфы десятой главы «Онегина»). И незадолго до смерти, подводя итог своей поэтической деятельности, Пушкин оценивает её в стихотворении «Памятник» выше заслуг Александра I.

Таким образом, антропонимы, связанные с древнеримской и древнегреческой цивилизациями и используемые для номинации лиц окружения поэта, занимают значительное место в эпистолярном дискурсе А.С. Пушкина. Адресатами писем, где употребляются подобные имена, являются близкие поэту люди из интеллигентского круга общения: П.А. Вяземский, А.Н. Вульф, Н.И. Греч, А.А. Бестужев, Н.И. Гнедич, Л.С. Пушкин. При этом имена реальных исторических лиц встречаются чаще (7 употреблений), чем имена мифологических героев (3 употребления). Интересен факт, что с точки зрения гендерного аспекта мифологические персонажи и соотносимые с ними объекты наименований – женского пола, а реальные лица и названные их именами объекты – мужского пола. Рассматриваемые антропонимы могут иметь положительную и отрицательную оценку. Положительная оценка связана с эмоциями восхищения красотой, уважения, дружеского расположения и симпатии; негативная – пренебрежения, неодобрения, иронии и сарказма. Анализируемые антропонимы часто реализуют не только «заряд», присущий традиции, но и в соответствии с установкой автора, в связи с объектом оценки, с личностью адресата письма могут терять часть этого заряда, наделяться другими экспрессивными оттенками или приобретать противоположный заряд. Часто такая «мена заряда» связана с семантическим обога-

щением традиционных референтных значений онимов. Одно имя – **Минерва** – в персонификации А.С. Пушкина реализует в разных контекстах противоположную оценку. В обоих случаях оним связан с семьей «недоступная». При характеристике С.С. Киселёвой **Минерва** – «недоступная красавица», что с точки зрения и адресата письма (П.А. Вяземского), которому принадлежит первоначальная номинация, и А.С. Пушкина – «хорошо». К.И. Гладкова также названа **Минервой** по причине недоступности, но здесь образ грекоримской богини соотносится адресантом с семьей «толстая» и, соответственно, некрасивая. В результате оценка второго употребления онима становится отрицательной. Индивидуальная оценка и новые смыслы в очередной раз говорят о яркой индивидуальности А.С. Пушкина.

Представляется возможным выделить качества и свойства, оцениваемые поэтом как положительные и как отрицательные. Истинная красота (**Венера** об А.Ф. Закревской, **Минерва** о С.С. Киселёвой), объективная критика (**Аристарх** о Н.И. Грече), умение наслаждаться жизнью (**Аристипп** о Н.В. Всеволожском) оцениваются поэтом как позитивные качества; полнота и недоступность (**Минерва** о К.И. Гладковой), лицемерие и деспотичность (**Август**, **Октавий**, **Тиверий** об Александре I, **Сеян** о М.С. Воронцове) – качества, неодобряемые и презираемые поэтом. Таким образом, анализ эмотивно-оценочной лексики, связанной с греческой и римской цивилизациями, позволяет расширить существующие представления об идиостиле поэта и его языковой личности.

Библиографический список

1. Гроссман Л.П. У истоков «Бахчисарайского фонтана» // Пушкин: Исследования и материалы. – М.: АН СССР, 1960. – С. 49–60.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1989. – 264 с.
3. Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имён. – М.: ООО «А Темп», 2006. – 440 с.
4. Семенко И.М. Письма Пушкина // А.С. Пушкин. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 9. – М.: Художественная литература, 1962. – С. 389–407.
5. Керлот Х.Э. Словарь символов. – М.: «REFL – book», 1994. – 608 с.
6. Словарь языка А.С. Пушкина. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956–1961. – Т. 1–4.

7. Трипольская Т.А. Эмотивно-оценочная лексика в антропоцентрическом аспекте: Автореф. дис. ... д-ра наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1999. – 37 с.

8. Черейский Л.А. Современники Пушкина: Документальные очерки. – Л.: Дет. лит., 1981. – 270 с.

9. Ягубова М.Я. Оценка в языковой картине мира // Вопросы стилистики: Язык и человек. – Саратов, 1996. – Вып. 26. – С. 30–41.

УДК 882.06

Н.А. Ловчинский

ТОПОС КРАЯ ЗЕМЛИ, ПЕРИФЕРИИ, БЕРЕГА В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПОЭЗИИ (на примере текстов Дмитрия Григорьева и Виктора Степного)

В статье на материале текстов современных постмодернистских поэтов проанализирована семантика топоса края земли, периферии, берега как неотъемлемой части хронотопа современной русской постмодернистской поэзии.

Ключевые слова: хронотоп современной русской постмодернистской поэзии, топос и его семантика.

В художественной системе современной русской постмодернистской поэзии наряду с такими выразительными и частотными топосами, как топос комнаты, дома, улицы, города, железной дороги, пустоты следует выделить и еще один достаточно специфический и малоизученный топос – топос края земли, периферии, берега. Данный топос не мог не привлечь к себе нашего внимания своей необычностью, выразительностью, широтой и частотностью использования сразу несколькими современными авторами. Безусловно, топос *края земли, периферии, берега* нельзя назвать абсолютно новым или новаторским, однако по сравнению с остальными ключевыми топосами современной русской постмодернистской поэзии он мало изучен и описан.

Описываемый нами топос является во многом результатом наших собственных наблюдений, а именно результатом частотного анализа образов пространства, составляющих основу хронотопа текстов современных русских постмодернистских авторов. Топос края земли, периферии, берега может быть включен в классический хронотоп М.М. Бахтина как неотъемлемая часть таких пространственных бинарных оппозиций, как «реальное – условное», «ограниченное – безграничное», «замкнутое – разомкнутое» [7, с. 50]. На безусловное значение любого пространственного образа художественного текста для понимания смысла всего произведения (как и всего творчества того или иного автора) указывали в свое время такие известные теоретики постмодернизма,

как Ж. Делез и Ф. Гваттари: «Мысль – это не нить, натянутая между субъектом и объектом, и не вращение первого вокруг второго. Мысль осуществляется скорее через соотношение территории и земли» [4, с. 110]. «География не просто дает материю переменных местностей для истории как формы. Подобно пейзажу, она оказывается не только географией природы и человека, но и географией ума» [4, с. 124].

Образы пространства художественного текста считает безусловно важными и другой видный ученый современности – В.А. Подорога, ссылаясь, в свою очередь, на философствование М. Хайдеггера: «...человек неотделим от “своего” пространства, существование его в качестве Dasein “пространственно”» [8, с. 263]. Мысль Хайдеггера не пред-стоит, не противостоит ландшафту, но сопричастна ему; она по сути *ландшафтна*. Таким образом, все усилия мысли начинают не что иное как прокладывание пути в определенном ландшафте; *образ ландшафта порождается скоростью самой мысли* [8, с. 275].

Чем объяснить такую востребованность и популярность топоса края земли, периферии, берега в современной русской постмодернистской поэзии? По крайней мере, можно с уверенностью указать на две взаимосвязанные предпосылки или традиции, так или иначе обусловившие появление топоса края земли, периферии, берега в современной русской постмодернистской поэзии – это эстетика барокко, легшая в основу современного необарокко, и творчество И. Брод-

ского. Первая объясняется тем, что «...проблематика экзистенциализма и метафизическая проблематика эпохи барокко имеют весьма много общего: одиночество человека во Вселенной, противостояние человека и Бога...» [6, с. 131]. Как мы увидим далее на примере текстов современных постмодернистских поэтов, топоним края земли, периферии, берега помогает в полной мере создать и выразить настроение одиночества лирического героя. Актуальность второй традиции обуславливается тем, что «Бродского принято считать завершителем XX века, однако проделанный им эстетический эксперимент создал живую и плодотворную почву, образующую общую основу для нового разнообразия литературы в следующем веке» [5, с. 667]. Действительно, топоним края земли, периферии, берега неоднократно встречается в художественном пространстве многих ключевых, программных стихов И. Бродского. «Письма римскому другу»: «Если выпало в Империи родиться, / лучше жить в глухой провинции у моря.» [1, т. III, с. 11]; «Ниоткуда с любовью»: «я взбиваю подушку мычащим «ты»/ за морями, которым конца и края...» [1, т. III, с. 125]; «На смерть друга»: «Посылаю тебе безымянный прощальный поклон / с берегов неизвестно каких. Да тебе и неважно.» [1, т. III, с. 58]; «Около океана, при свете свечи; вокруг / поле, заросшее клевером, щавелем и люцерной...» [1, т. III, с. 134]; «Восточный конец Империи погружается в ночь. Цикады/ умолкают в траве газонов.» [1, т. III, с. 81].

Рассмотрим семантику топонима края земли, периферии, берега в современной русской постмодернистской поэзии на примере текстов Дмитрия Григорьева и Виктора Степного.

Стихотворение Дмитрия Григорьева:

...но я треугольникам предпочитаю звезды
Санта Барбаре – город Порхов
Или Забриски Поинт
...материку – остров
в каком-нибудь
океане

[www.Aktivist.ru].

Противопоставленность топонимов текста выражена в двух ключевых строках и трех географических названиях: *Санта-Барбаре – город Порхов* или *Забриски Поинт*.

Прокомментируем их. Санта-Барбара – курортный, многолюдный, всемирно известный город в штате Калифорния (США). Мягкий климат привлекает туристов и состоятельных людей. В разное время в Санта-Барбаре проживали такие из-

вестные люди, как Дженифер Энистон (актриса), Джефф Бриджес (актер), Чарли Чаплин (актер), Кирк Дуглас (актер), Джейн Фонда (актриса), Дженифер Лопес (певица и актриса), Джордж Майкл (музыкант), Бред Питт (актер), Рональд Рейган (актер и президент США), Джон Траволта (актер), Роберт Земекис (режиссер) и др.

В отличие от Санта-Барбары город Порхов – маленький, старинный русский город в 123 километрах от Пскова. По мере утраты военного значения становится уездным городом, жители которого занимаются торговлей льном и хлебопашеством. В 10 километрах к западу бальнеологический курорт (санаторий и грязелечебница) в поселке Хилово, используются минеральные воды и лечебные грязи.

Таким образом, как мы видим, известному на весь мир, курортному, густонаселенному и престижному городу Санта-Барбаре противопоставлен тихий уездный город Порхов, малый по своим размерам, не отличающийся обилием знаменитых людей, проживающих на его территории. Значение топонима Порхов дополняется, расширяется, уточняется другим знаковым для культуры XX века топонимом – Забриски Поинт.

«Забриски Поинт» – культовый для XX века фильм итальянского режиссера Микеланджело Антониони. «Забриски Поинт» – центральный топоним фильма – глухое место в бескрайней пустыне, где 5–10 миллионов лет назад было большое озеро, от которого остался только песок. «Забриски Поинт» – идеальное место для встречи молодых героев фильма – тихое, спокойное, первобытно прекрасное и цельное. Второе, переносное значение названия «Забриски Поинт», уже давно ставшее популярным и знаковым – пустынное, девственно – дикое, далекое от цивилизации место, место на краю земли. Автор сознательно отдает предпочтение топониму края земли, периферии, берега, а образ острова, данный в конце текста, противопоставленность топонима края земли, периферии, берега всем остальным топонимам мира только усиливает.

Цельность и самодостаточность топонима края земли, периферии, берега и возможность полного счастья на этой части пространства манифестируется Дмитрием Григорьевым и в его другом стихотворении:

меня приглашают в Оман и Европу
меня приглашают разные люди
но я сижу на берегу реки
и шелест воды – вот весь мой ответ

рыба меня приглашает поплавать
обезьяна зовет к Хануману меня на обед
а ворон (мы с ним давно знакомы)
летит над рекой и тень его больше меня

деревья и камни в путь приглашают
машут руками люди на лодках
но я сижу на берегу реки
и шелест воды – вот весь мой ответ

[www.Aktivist.ru].

Прокомментируем для верного понимания хронотопа текста малоизвестные понятия. Комментарий к имени собственному «Оман». Оман – гористая исламская страна на юго-востоке Аравийского полуострова, омывается Оманским заливом Аравийского моря, граничит с Йеменом, Саудовской Аравией и ОАЭ. Таким образом, лирического героя произведения зовут в разные части света – на Запад и Восток, зовут в разные культуры и религии – христианскую и исламскую, в разные природные условия – гористую местность Азии и равнины Европы.

Если первая строфа вводит в текст мир людей, то вторая и третья – мир неживой и живой природы, тесно связанный с миром мифологии. Так, Хануман – в индуистской мифологии могущественный вождь обезьян, сын Анджаны и Бога ветра Ваю, необычайно сильный и ловкий помощник Рамы, один из главных персонажей «Рамаяны».

Таким образом, в тексте Д. Григорьева присутствуют несколько пространств: географическое пространство полярных цивилизаций (Оман, Европа), пространство живой природы (рыба, обезьяна, ворон) и неживой природы (река, деревья, камни). И люди, и природа зовут лирического героя в путь, но герой выбирает берег реки – один из вариантов края земли, периферии, берега жизни. Основой композиции является рондо, повтор строк в первом и четвертом четверостишиях:

но я сижу на берегу реки
и шелест воды – вот весь мой ответ

Повтор строк первого и третьего четверостишия усиливает значение ответа лирического героя, а расположенность этих строк в конце стихотворения делает его безусловным и окончательным.

Топосы края земли, периферии, берега в текстах Дмитрия Григорьева могут быть дополнены топосом края земли, периферии, берега в тексте Виктора Степного:

любящая ушами
я выбирал для тебя серьги

долго-долго
и наконец взял
за \$3 у сумасшедшего негра
эти подвески из мелких ракушек
чтобы с каждым шагом ты слышала
чуть-чуть океана

теперь
на другом конце света
сижу у залива
и в шорохе каждой волны слышу
твои шаги

[Арион. – 2001. – №2].

Топос края земли, периферии, берега в данном тексте реализован в образе берега залива на другом конце света. С одной стороны, герои разлучены, они находятся по разные стороны океана, на разных концах света, но с другой стороны, связь между ними все же существует, она выражена в образе океана, залива, волны – вода, особенно ее шум – «шорох каждой волны» – словно соединяет героев, является единым пространством их разрозненного существования. Субъект (автор) и объект (она) объединяются повтором одного и того же глагола – «слышать» (форма прошедшего времени несовершенного вида «слышала» – в первой части стихотворения и форма настоящего времени «слышу» – во второй). Этот глагол как бы вбирает в себя пространственную и временную связь между героями с одного конца света – на другой. С одной стороны, топос края земли, периферии, берега дан в этом стихотворении как край мира, его последний рубеж, нулевая отметка. С другой стороны, в то же самое время, именно находясь на этом краю мира, периферии, берегу, лирический герой может в полной мере увидеть и осмыслить свое состояние, почувствовать сопричастность к огромному целому.

Подводя итог всему сказанному выше, попытаемся кратко охарактеризовать художественное значение топоса края земли, периферии, берега в современной русской постмодернистской поэзии. Безусловную ценность описываемого нами топоса обуславливает факт его широкого использования сразу несколькими современными авторами, что может говорить о его важности для верного понимания и описания всей хронотопической системы современной русской постмодернистской поэзии.

Топос края земли, периферии, берега является уникальным, своего рода полисемантическим топосом. Во-первых, топос края земли, периферии, берега может быть отнесен как к топосам

реального пространства (в каждом тексте он выражен в образах объективной действительности), так и к топосам ирреального пространства, некоего личного, даже заповедного пространства каждого автора. Во-вторых, топос края земли, периферии, берега можно одновременно классифицировать как «близкое к реальному географическое пространство», так и «космическое пространство» [2, с. 160–161]. В третьих, исследуемый нами топос является образом разомкнутого, открытого пространства [7, с. 50]. Являясь, с одной стороны, пределом, в прямом смысле этого слова краем, концом мира, топос края земли, периферии, берега может, с другой стороны, служить и своеобразным началом мира и даже его центром, как это и происходит в стихотворении Д. Григорьева, где берег реки находится между Востоком и Западом, миром людей и миром животных.

Такая полисемантичность топоса края земли, периферии, берега не случайна. С одной стороны, «в художественном тексте... находят отражение все существенные свойства пространства как объективной бытовой категории, ибо в тексте отражается реальный мир. С другой стороны, репрезентация пространства в каждом отдельном художественном тексте уникальна, так как в нем воссоздаются творческим мышлением, фантазией автора воображаемые миры» [2, с. 159]. Таким образом, топос края земли, периферии, берега выражает в большей степени даже не физическое нахождение лирического героя в некой определенной материальной точке пространства, а скорее его попытку определить свое эмоциональное, психологическое, экзистенциальное состояние через свое место в мире. Топос края земли, периферии, берега помогает автору взглянуть на мир со стороны, увидеть его целиком, осознать как макрокосм, совокупность всех возможных топосов. Топос края земли, периферии, берега в немалой степени выражает и дуалистичность мировосприятия современных авторов: во всех текстах топосы образуют оппозиции: большое – малое, обитаемое и заброшенное, шумное и тихое, столичное и провинциальное. Спокойный и несуетный топос края земли, периферии, берега противопоставлен всему остальному миру – современному, шумному, динамичному. Так, в первом тексте топос периферии выражен именами собственными «город Порхов» и «Забриски Поинт», а топос края земли, берега существительным «остров». Во втором тексте ис-

следуемый нами топос выражен словосочетанием «берег реки», в третьем – существительными «океан», «залив», «другой конец света». Можно даже сказать, что топос края земли, периферии, берега благодаря своей противопоставленности современности и цивилизации является неким вечным, первобытным, неизменным, а следовательно, и вневременным топосом.

В заключение нельзя не отметить тот факт, что топос края земли, периферии, берега, несмотря на всю его противопоставленность остальному миру, лишен ореола трагичности, обреченности, тупиковости. Его можно считать едва ли не единственным положительным и даже позитивным по эмоциональной окраске. Топос края земли, периферии, берега выбирается автором и противопоставляется всему остальному миру сознательно, как имеющий много преимуществ по сравнению со всем остальным суетным, шумным миром. Топос края земли можно считать и самым крупным, в прямом смысле этого слова космическим, вселенским топосом, поднимающим мировоззрение и мировосприятие автора на новую ступень.

Библиографический список

1. Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского в 8-ми томах. – СПб.: Пушкинский фонд, 2001.
2. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Филологический анализ текста. Практикум / Под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: Академический проспект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 400 с.
3. Григорьев Д. «...меня приглашают в Оман и Европу...». Режим доступа: www.Aktivist.ru.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? = *Quest ce que la philosophie?* / Пер. с фр. С.Н. Зенкин. – М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетеия, 1998. – 288 с.
5. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 т. – Т. 2: 1968–1990. – М.: Академия, 2003. – 688 с.
6. Лосев Л.В. Иосиф Бродский: опыт литературной биографии. – М.: Молодая гвардия, 2006. – 446 с.
7. Мещерякова М.И. Литература в таблицах и схемах. – М.: Рольф, 2000. – 224 с.
8. Подорога В.А. Выражение и смысл. Ландшафтные миры философии: С. Киркегор, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, М. Пруст, Ф. Кафка. – М.: Ad Marginem, 1995. – 427 с.
9. Стенной В. «Любящая ушами...» // Арион. – 2001. – №2.

ВИРТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ТЕКСТЕ (В. Пелевин «Священная книга оборотня»)

В статье рассматривается проблема пространства и времени в пространстве современной литературы, для которой характерно воспроизведение окружающей действительности как виртуальной реальности. В связи с этим обозначаются особенности конструирования пространства и времени в постмодернистском тексте (на примере «Священной книги оборотня» В. Пелевина): раскрывается специфика понятий виртуального пространства и времени, их свойства, формы, а также приёмы и способы создания в произведении.

Ключевые слова: виртуальное пространство, лабиринт, пространственное образование, виртуальное время, не-событие, обратимость или эффект зеркал.

В рамках постмодернизма пространство и время занимают особые позиции при создании художественной виртуальности: время подчиняется пространству (становясь лишь функцией пространства), тогда как само пространство теряет какие-либо границы и представляется некой внутренней бесформенностью.

Таким образом, отныне не «пространство создаётся во времени», а «время создаётся в пространстве», определяя тем самым субъектно-объектный сдвиг в понимании пространства и времени в рамках постмодернистской литературы [1]. Рассмотрим подробнее особенности конструирования виртуального пространства и времени на примере романа В. Пелевина «Священная книга оборотня».

Прежде всего, отметим, что пространство в романе обладает условными границами. Относительность очертаний достигается, как ни странно, благодаря образам окна, дверей, ворот, то есть неких «ограничителей» пространства. Каждый из этих объектов, по своей сути, способен как замыкать, так и размыкать пространство, делая его лишь временно, условно закрытым. Однако у Пелевина подобные объекты полностью переосмысливаются и представляются некими мнимыми, призрачными «ограничителями»: «Врата не есть врата, а полная открытость и лучезарный простор во все стороны...» [2, с. 334]. Причём часто иллюзорность «образов-ограничителей» подчёркивается их стеклянной фактурой: к примеру, в тексте встречается множество стеклянных дверей, одно единственное стеклянное окно в пентхаусе Александра. Даже стена – предмет наиболее чёткого ограничения пространства – либо вообще отсутствует и лишь подразумевается, либо присутствует, но также в стеклянном виде.

Другой особенностью виртуального пространства становится его ризомообразная структура. Подтверждением тому является описание туннелей, по которым летит один из персонажей романа – Михалыч – во время ИСС: «Эти оранжевые туннели были не только пространственными образованиями, они одновременно были и информацией, и волей» [2, с. 79]. Подобное описание (ИСС) представляет пространство как лабиринт, или как множество бесконечных туннелей (проходов) без входа и выхода. Нет конкретно ограниченного, постоянного и неизменно-го пространства, есть лишь некие «пространственные образования», которые в то же время являются «и информацией, и волей», то есть некой самоорганизующейся системой.

Так же условно и виртуальное время в художественном тексте. К примеру, в виртуальном времени, как в сказке, можно перенестись в будущее (или в прошлое): «Я знала, что в таких случаях надо лежать не шевелясь и не открывая глаз... и тогда сон может всплыть в памяти. Так и случилось – прошло около минуты, и я вспомнила» [2, с. 276]. Таким образом, настоящее вбирает в себя формы прошлого, актуализирует виртуальное прошлое, тогда как само прошлое время не только взаимодействует с настоящим, наделяя его, тем самым, чертами виртуального (подобная обратимая актуализация прошлого и виртуализация настоящего напоминает эффект двух взаимоотражающих зеркал), но и потенциально включает в себя факты будущего, возможное развитие событий. Как можно заметить, виртуальным здесь оказывается прошлое и будущее время, актуальным – настоящее. Более того, если рассматривать все формы времени вне границ виртуального/актуального, а в виртуальной реальности в це-

лом, то оказывается, что, по сути, есть лишь постоянно длящееся настоящее время, проявляющееся в тех или иных возникающих/существующих формах. Недаром лиса обозначает настоящее как миг, в который она принимает тот или иной симулякр души [2, с. 100].

Как уже было отмечено ранее, значимой чертой времени является и его обратимость, зеркальность: «Мы долго отдыхали... Сколько их было, этих блаженных мгновений отдыха? Думаю, в сумме они дают вечность. Каждый раз время исчезало, и приходилось дожидаться, пока оно раскрутится до своей обычной скорости» [2, с. 313], — вспоминает Лиса о своём времяпровождении с волком. Данный пример позволяет сделать следующие выводы относительно виртуального времени: 1) мгновения оборачиваются противоположным «полусом» — вечностью — и оказываются легко взаимозаменяемыми; 2) время способно двигаться вплоть до своего исчезновения и вновь появляться; 3) время может скручиваться и раскручиваться в обратном направлении; 4) наконец, общий механизм движения времени можно представить следующим образом: скручивание — исчезновение — раскручивание — исчезновение — скручивание...

Теоретически, согласно этому механизму, один и тот же временной промежуток, равно как и форма пространства, способны повторяться (тавтологизироваться). К примеру, в тексте тавтологизируется пространство-время помещения ФСБ, куда Лису вызывают два раза, и в обоих случаях с утра (временной повтор). Однако в её последний приход пространство «обрастает», наполняется новыми чертами. К уже «привычным» пространственным приметам (наличие шеста, лестницы и круглой дыры в потолке) прибавляются новые: в гараже горит свет, внезапно появляется дверь лифта (и череда тапочек под ней). Соответственно варьируется и событийное наполнение данной пространственной-временной формы (во время второго посещения никаких событий не происходит, все они смещаются уже в другое пространство — пентхаус Александра). В связи с этим, наличие событий исключается, скорее, следует говорить о не-событии, о формальном взаимодействии пространства и времени.

Важным свойством виртуального пространства-времени является его нелинейность, прерывистость и скачкообразность. Время связывается с определённым промежутком «прожитой» жиз-

ни, и этот промежуток представляется в виде конкретной, условно ограниченной временной формы. Так, всё своё существование Лиса определяет как 2 тысячи лет «с веков космического происхождения», однако эти 2 тысячи лет условно разбиваются на каждые 108 лет (в течение которых у лисы появляется один серебряный волосок), 50 лет (выбор нового «симулякра души»), 10–20 лет (обращение к прошлым воспоминаниям в «чёрную пустоту») и т.д. Согласно формальному характеру виртуального времени, это скорее не градация времени с чётким обозначением прожитой жизни, а лишь заключение времени в те или иные формы, в каждой из которых время будет обладать своей спецификой.

Следует отметить, что пространство художественной виртуальности выражается и на уровне самого текста — в частности, в виде различных приёмов его оформления. Это позволяет говорить отдельно о «поверхности» текста художественного произведения как проявлении виртуальной реальности. Текст романа оформляется в основном благодаря возможностям шрифта и использованию графических знаков. Например, в произведении используются следующие разновидности шрифта: прописные (большие) печатные буквы (заголовки газетных статей); прописные буквы, напечатанные курсивом (эпизод описания папки Серого) и др. На основе анализа представленных разновидностей шрифта можно выявить путь смыслового искажения, введения его в область виртуального: слова, напечатанные строчными буквами, указывают на «реальное», прописными буквами — на акцентуацию реального и постепенную подготовку виртуального; строчными буквами, выделенными курсивом, — на «виртуальное».

Также текст оформляется с помощью различных графических знаков. Так, внезапно появляются словосочетания, подчеркнутые сплошной линией, наподобие подчеркивания сайтов или иной информации в интернете («исламский полумесяц» [2, с. 135]). Подчеркивание словосочетаний как замкнутых текстовых форм дополняется выделением их с обеих сторон восклицательными знаками («!идёт их последняя карта!» [2, с. 135]). Можно предположить, что эти «графические знаки» различаются между собой по степени значимости. Первый вид можно соотнести, например, с интернетовской ссылкой на какое-либо понятие, второй — на историческую справ-

ку (то есть на более крупное информативное пространство).

Таким образом, графическое оформление выявляет эффект «встроенности», «переплавления» одной информативной формы в другую и наоборот. Особенно этот эффект близок к мысли о закономерности постоянного превращения, которая завершает описание папки: «...Превращайся! / Wolf-Flow!...» [2, с. 137]. Flow (в переводе с англ.) означает процесс переливания, перетекания, а слово «превращайся» – наказ, пожелание постоянно переходить, пересекать границы. Однако слово превращение подразумевает именно вращение, круговое движение с постоянным переходом в какую-то другую форму, это не возвращение, т.е. не приобретение прежнего, исходного положения, а новое движение, которое будет носить спиралевидный характер. Это вносит новую качественную характеристику процесса – его спиралевидный характер.

Таким образом, пространство и время:

1) могут быть представлены как образование, наделённое волей и информацией;

2) способны заполняться различными объектами и образовывать однородные формы (пространственные, временные);

3) имеют возможность формального повтора (приём тавтологизации). Одна и та же форма меняет своё «содержание» (при этом наблюдается «самостоятельная» активность пространства и времени);

4) характеризуются отсутствием пространственно-временных координат в связи с «размытостью», условностью границ;

5) имеют спиралевидное движение («скручивание/раскручивание») неравномерного и прерывающегося характера;

6) манипулятивны: манипуляции осуществляются за счёт визуализаций;

7) не образуют события; событийность заменяется перечислением, взаимодействием форм, повторением, изменением одного и того же факта;

8) обладают игровым характером;

9) на уровне текста могут принимать вид графических оформлений, тесно связанных с пространством Интернета и демонстрирующих его специфическое пространство.

Библиографический список

1. Уилл Слокомб. Постмодернистский нигилизм: теория и практика. Режим доступа: <http://www.cadair.aber.ac.uk/dspace/handle/2160/267>.

2. Пелевин В. Священная книга оборотня. – М., 2005.

УДК 821.161.1 – 1 (091)

В.А. Михайлова

ТЕМАТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС РОЖДЕСТВА В СТИХОТВОРЕНИИ ЮРИЯ ШЕВЧУКА «НОЧНАЯ ПЬЕСА. РОЖДЕСТВО»

Актуальность исследования определяется тем, что при всех достижениях отечественной филологической науки в области изучения творчества рок-поэтов и, в частности, Ю. Шевчука ряд важнейших сторон его лирики в целом остается недостаточно освещённым.

Цель работы – исследовать особенности творческой рецепции и трансформации культурного наследия прошлого и характер их эволюции в творчестве Ю. Шевчука, на примере евангельского текста, который рассматривается в интертекстуальном ключе.

Ключевые слова: актуализация внимания к празднику Рождества, заспиртованный молодец, колыбель младенца – Санкт-Петербург, Христос-Антихристос, бутафорный мир.

Главная задача человека, согласно мнению преподобного Серафима Саровского, – хранение и возделывание доверенного ему Богом мира, преодоление соблазнов, сопротивление греху и злу, утверждение добра, становление духовности. Именно эти цели преследует и русская классическая литература.

В то же время, несмотря на генетическую связь русской литературы с религиозным учением, философией, эстетикой, «в современных ус-

ловиях, когда большое общество наше понеслось под уклон ускоренного нравственного разложения и распада <...>, – считает Ю.В. Лебедев – необходим решительный поворот к изучению жизнеутверждающих, духоносных основ русской классической литературы» [8, с. 7].

Юрий Шевчук в своём интервью Михаэлю Шидеру объясняет «возврат» или «обращённость» к религии как в жизни, так и в искусстве следующим образом: «...Я обрёл религию, по-

тому что без неё я просто с ума бы сошёл. Это очень много мне дало и повлияло на моё творчество... Что меня привело к ней: мне кажется, лучшие из моего поколения осознали внешнее зло и то, что бороться с внешним злом — это очень мало. ...Мне кажется, что моя религия стоит именно на осознании зла внутри меня, и зла, и добра. ...И это сейчас моя религия, моя идеология» [16, с. 234].

Наиболее ярко евангельская тема проявилась в творчестве Юрия Шевчука в 1998 году с выходом альбома «Мир номер ноль», в котором практически все произведения так или иначе затрагивают вопрос веры и религии. Все последующие произведения, вошедшие в альбомы «Единочество I», «Единочество II», «Пропавший без вести», — являются продолжением поднятой темы, только в еще более острой и сложной форме.

На отечественную словесность наибольшее влияние оказала православная Пасха и весь цикл пасхальных праздников [5]. В творчестве же Ю. Шевчука главным праздником стало Рождество как сюжетобразующее начало. Среди его произведений, связанных с евангельской тематикой, мы найдем как минимум три стихотворения, полностью вдохновленных праздником Рождества, и лишь одно посвящено Пасхе. Актуализация внимания поэта к празднику Рождества Христова не случайна: для людей поколения Ю. Шевчука проводником христианства стало творчество художников начала XX века, эпохи, когда, по наблюдению И. Есаулова [3], как раз и происходит смещение литургического акцента в сторону Рождества, совершается переход от пасхального архетипа, доминирующего в литературе XIX века, к рождественскому. Можно дискутировать о причинах и истоках этого мировоззренческого сдвига, но в целом наблюдение исследователя можно признать справедливым.

Так как в творчестве Ю. Шевчука образный комплекс Рождества более выражен, то для анализа нами выбрано произведение, связанное с христианским праздником Рождества на сюжетобразующем уровне — «Ночная пьеса» (альбом «Единочество I», 2002). По словам поэта, эта песня о том, что «ничего не изменилось» [5, с. 54], что «В очередной раз строим небо на земле» [6, с. 54] и «Очень много говорим о духе», и что «опять мертвенького родили» [6, с. 54].

...Я грущу, смотрю спектакль, третьим планом в глубине
Заспиртованный младенец спит в петровской колыбели
Улыбается метели и подмигивает мне. [15]

Образ «заспиртованного младенца» или, по слову поэта, — «мёртвенького» [6, с. 54], символизирующего квази-вечность, — есть зловещая травестия образа Христа-младенца. Определение младенца как «заспиртованного» неизбежно вызывает в памяти петербургскую ассоциацию — Кунсткамеру, «кабинет редкостей», место, где Пётр I собрал коллекцию «монстров и раритетов». «Заспиртованный младенец» есть художественный приговор Ю. Шевчука городу (и стране), которые забыли, «заспиртовали» (Пользуясь лексикой рок-поэзии, далекой от рафинированного эстетизма, можно было бы интерпретировать это и как «пропили».) свою веру. Не случайно во второй строфе автор прибегает в такому необычному образному выражению, как «на пупах свернулась Вера»: «разбежавшиеся неофиты», «недоучившие свои роли», отказываются от самого святого в жизни человека — веры, так и не успев до конца понять и осознать её значимость.

«Колыбель» младенца — Санкт-Петербург — выбрана также не случайно. Как известно, именно с основанием Санкт-Петербурга начинается новая история России — имперская и «секулярная». Первый удар по Православию нанёс отец-основатель Северной Пальмиры — Пётр I. Царь-реформатор высмеивал религиозные чувства старины и был особенно жесток в отношении к старообрядчеству и староверию, учредил всешутейский собор с шутовским патриархом. Он решительно подчинил церковь государству, а Благодать — Закону, создав Синод. Вторым ударом по христианству оказалась революция 1917 года, «колыбелью» которой снова оказался Петербург. (Не случайно в первой послереволюционной поэме Сергея Есенина Христос погибает во время событий 1917 года на Марсовом поле, одном из знаковых мест Санкт-Петербурга: «...И пал, сражённый пулей, / Младенец Иисус. / Слушайте: / Большие нет воскресенья! / Тело его предали погребенью. / Он лежит на Марсовом Поле. («Товарищ». Март, 1917)).

Таким образом, логика истории (реформы Петра I, революция 1917 года и официальный атеизм социалистической эпохи) сложились в итоге в мифологический образ Петербурга как царства зла и смерти, в миф о божественности и в то же время безбожности Северной Пальмиры. И всё это формирует ореол богооставленности вокруг локуса «Ночной пьесы» — Петербурга.

Образ метели, возникающий в последней строке заключительной строфы, символизирует раз-

гулявшуюся, беспощадную, неукротимую стихию. Актуализация темы вселенской неустойчивости в этом фрагменте помогает установить перекличку между «заспиртованным младенцем» – квази-Христом из текста Ю. Шевчука – и невидимым за выюгой (синонимом метели) Иисусом Христом из поэмы А. Блока «Двенадцать».

С помощью образа Христа оба автора изображают трагедийный процесс преобразования личности, только один из них – в свете революции, а другой – в свете технического прогресса. Как и Христос А. Блока («Впереди – с кровавым флагом, / И за выюгой невидим...»), младенец Ю. Шевчука невидим для «страны-зрителя». Единственным его созерцателем становится сам автор: *«Я грущу смотрю спектакль, третьим планом в глубине / Заспиртованный младенец спит в петровской колыбели / Улыбается метели и подмигивает мне»*.

Младенец Ю. Шевчука, улыбающийся метели и подмигивающий лирическому герою, отдаленно схож с образом лукавого. Можно даже предположить, что речь идет о подмене Христа Антихристом.

В финале поэмы А. Блока Христос идет с кровавым флагом, «в белом венчике из роз». Христианская иконография Запада и Востока изображают Христа «в терновом венце, в сиянии нимба (нимб рисовался по-разному согласно различным традициям)» [12, с. 252], но никогда никто, как справедливо заметил А. Мень, из протестантских, католических, православных или внеконфессиональных художников не изображал Христа в венчике из роз, поскольку венчик — это античный символ пиришества (на пиру древние римляне украшали себя венцами из цветов), украшение, совершенно чуждое образу Христа, как, впрочем, и кровавый флаг. По мнению А. Мень, поэт создал образ фальшивого Христа, псевдохриста. А. Блок и сам признавался, что «сам не понимает, каким образом там впереди оказался Иисус Христос: нужно, чтобы был Другой (в текстах обычно «Другой» пишут с большой буквы); «“Другой” это что-то вроде антихриста» [12, с. 247–248].

Кроме образов Христа и метели, в обоих произведениях знаковым является также и образ флага. Если в поэме А. Блока «кровавый флаг» бесспорно является символом революции, то в стихотворении Ю. Шевчука появляется его обновленный образ – «бетонный флаг» – символ победы цивилизации, «забетонированности» души,

окаменения, омертвления даже той сомнительной веры, которую маркировал красный большевистский флаг. Другими словами, «бетонный флаг» – это и есть абсолютное безверие!

Перекличка поэтики и проблематики произведения Ю. Шевчука и поэмы А. Блока «Двенадцать» проявляется и на другом художественном уровне – композиционном. Композиция поэмы А. Блока в значительной мере строится как ряд автономных сцен. Ю.М. Лотман отмечает, что хронотоп поэмы воспроизводит традиционный вертеп: «...на нижнем этаже разыгрываются фарсовые представления На верхнем этаже – мистерия поклонения младенцу Иисусу Христу» [9, с. 196]. В пространстве произведения Ю. Шевчука представлен тот же композиционный «вертеп»: на «нижнем этаже» располагается метафорическая театральная сцена, на которой разыгрываем фарс под названием «современная жизнь», на верхнем – всё та же мистерия поклонения Иисусу Христу.

Следует обратить внимание на то, что время действия и поэмы А. Блока, и произведения Ю. Шевчука – литургическое время от Рождества до Крещения, когда «вплоть до кануна Богоявления, нечистая сила невообразно устраивает пакости православному люду...» [11, с. 48], начинаются бесовские потехи. Отсюда более ясной становится семантика образа выюги как проявления бесовства, традиционно связанного с метелью.

Кроме отсылы к блоковскому произведению, заключительная строфа произведения Ю. Шевчука содержит и выразительную реминисценцию произведения Н. Заболоцкого «Белая ночь», в котором «кошмаризация», «сумасшедший бред» получает качество «...реальной сказочности бытия» [10, с. 96]. Здесь воссоздается поэзия карнавала, включающая в себя, как и сама жизнь, «и страшное, и смешное, и радостное, и пошлое, и подлинно поэтическое... В целом образ белой ночи переходит в образ фантастического и призрачного мира, в котором всё «невпопад» и царит «обман с мечтами пополам» [10, с. 56].

Элемент театральности, карнавальности проходит и через всё стихотворение Ю. Шевчука. Как уже было сказано выше, атрибуты театра являются знаками иронии, необходимыми поэту для того, чтобы показать абсурдность нашей жизни, протекающей под флагами цивилизации, покинутой Богом вследствие нашей бездуховности: *«Рождество, ночная пьеса, декорации из леса / Клюквенный сироп из крови, да приклеенные*

брови / Одиночество из глины, бутафория из тела / Души пеняются от мыла, на щеках прыщи от мела / Из папье-маше клише.»

Перед нами – театральная сцена, на которой представлен бутафорный мир XX века. Данная строфа вызывает дополнительную ассоциацию с пьесой А. Блока «Балаганчик»: «Нарисую лицо моё лунное, бледное, / Нарисую брови и усы приклею... / Помогите! Истекаю клюквенным соком!»

Театральные атрибуты, возникающие в процитированных отрывках, являются знаками злощестей, но неизбежной и трагической иронии. Ничего не изменилось за столетие: как в начале XX века, так и в его конце истинное подменяется бутафорным (тело – бутафорией, душа – мылом, кровь – клюквенным соком). В связи с образом крови-клюквенного сока хочется отметить любопытный и важный семантический сдвиг: если у А. Блока вместо крови – сок (псевдокровь), то у поэта конца XX века, напротив, – сироп, изготовленный из крови, – происходит инверсия этого образа.

...Марля снега. Звёзд софиты, разбежались неофиты
Режиссёр кричит и злится, тоже хочется напиться
Посмотри на эти рожи – в чём-то все творцы похожи.

Из процитированного отрывка становится очевидным, что действие стихотворения разыгрывается на ограниченной театральной сцене («Недоученные роли», «Звёзд софиты», «режиссёр кричит...»), но с последующим расширением пространства действия. Пространство, во-первых, расширяется вертикально, за счет многозначности понятия «творец» («в чём-то все творцы похожи»). В словаре С. Ожегова слово «творец» имеет два значения: «1. Тот, кто творчески создаёт что-нибудь. 2. Бог как мифическое существо, создавшее мир» [14, с. 686].

В соответствии с этими значениями, режиссёр, упоминаемый в третьей строке данной строфы, уподобляется Богу, а Бог – режиссёру, поставившему спектакль, главные роли в котором исполняем мы – простые смертные. Тем самым, происходит сознательное снижение образа Бога. В то же время уподобление Бога режиссёру помогает поэту расширить пространство и «по горизонтали» эпохи: все – от простого смертного до Всевышнего – принимают участие в ночной пьесе, разыгрывающейся на земле.

Дан звонок, поплыли сцены, в зале грустная страна
Мрачно смотрит на Надежду, Веру и Любовь она.

Из маленького, замкнутого пространства, ограниченного театральной сценой, автор выводит нас в пределы целой страны: «...в зале грустная страна». По мысли поэта, на «зрителя-страну» возложены две «миссии»: участвовать в театральном действии, поставленном великим режиссёром Богом, и в то же время быть зрителем, наблюдать за разворачивающимся на «сцене-мире» спектаклем. «Страна-зритель», растерявшая, растратившая все святыни («Все дары волхвов украла, ясли оружейной стали...»), «мрачно смотрит на Надежду, Веру и Любовь», определяющие, согласно Евангелию [7], сущность человеческой жизни. С другой стороны, поместив страну в рамки зрительного зала, автор как бы усиливает впечатление тесноты и замкнутости: пространство остается тем же, но заполняется (набивается) дополнительным реквизитом и многочисленной и грустной публикой (страна). Замкнутость пространства свидетельствует о несвободе, узости мира, о духовной нищете страны. Далее автор сужает художественное пространство от страны до Санкт-Петербурга («Заспиртованный младенец спит в петровской колыбели...»).

Образ страны-зрителя или народа-зрителя, разыгрывающего непонятную ему самому миссию, встречается и в творчестве другого поэта XX века, предшественника Ю. Шевчука, – А. Белого – в его поэме «Христос Воскрес». Но если А. Белый в поэме рисует духовное преображение мира и человека, подчеркивает, как отмечает М. Пьяных [15], значимость духовного опыта прошлого, воплощённого в евангельском мифе, то в стихотворении Ю. Шевчука, напротив, показано духовное обнищание народа, которое может привести к необратимым последствиям. Эту зловещую проекцию в будущее разворачивает третья строка четвёртой строфы стихотворения, символизирующая собой Апокалипсис. Образ «горы картона» вызывает ассоциацию с карточным домиком-вселенной, который в любой момент от любого дуновения может рухнуть. Данная строфа содержит выразительную аллюзию на роман В. Набокова «Приглашение на казнь»: «Всё распалось. Всё падало. Винтовой **вихрь** забирал и крутил пыль, тряпки, крашенные щепки, мелкие обрубки позлащённого гипса, **картонные** кирпичи, афиши летела сухая мгла...» [13, с. 130].

Далее по ходу лирического сюжета пространство камерно сужается до сознания одного человека – автора: «Я грущу, смотрю спектакль, тре-

тым планом в глубине...». Таким образом, в произведении представлено три плана-взгляда на происходящие события: 1. Страна-зритель; 2. «Заспиртованный младенец» в колыбели Петербурга; 3. Сам автор.

Не менее интересно для анализа и временное пространство произведения. Атрибутами-маркерами современности становятся такие понятия, как «Барби», «целлофан», «спонсор», «суфлёр», «фольга». Кроме того, автор включает в хроно-топ и ретроспекцию в сталинскую эпоху. Об этом свидетельствуют следующие строки: *«За кулисы ждуть войска с деревянными мечами / Вождь с прибитыми лучами чешет дуло у виска / Не победа, а тоска, не держава, а...»*

«Войска с деревянными мечами» символизируют собой «армию» нового Бога, разрушающую и искоряющую то святое («ясли оружейной стали...»), чем жили их предки: православленную веру, дающую надежду на спасение. Взамен прежней веры они пытаются создать новую – коммунистическую, «стальную», взамен старого Бога предлагается новый – земной бог (И. Сталин). Образ Сталина имплицитно реализуется в произведении во второй строке процитированного отрывка: «Вождь с прибитыми лучами чешет дуло у виска...» Как известно, на большинстве портретов И.В. Сталин изображён на фоне лучей восходящего солнца, символизирующих расцвет социализма под руководством с великого Вождя.

Смысловым центром стихотворения становится предпоследняя строфа произведения: *«Все дары волхвов украли, ясли оружейной стали / Утащил голодный сторож, как сыграть нам пьесу Боже?! / Ослепительных приборов нужно больше, господа, / Чтобы толще засияла Вифлеемская звезда!!! / Электричество поели, да пожрали провода.»*

Здесь возникает уже четвёртый повествовательный план – вводятся «голоса» обывателей, вопрошающих Бога о том, как сыграть пьесу-жизнь, как её прожить, не растеряв самое святое, и требующих большего количества «ослепительных приборов», которые, как им кажется, помогут спасти душу, обрести веру. «Ослепительные приборы» становятся квази-выходом из сложившейся ситуации, профанацией трансцендентного. В век технического прогресса человек больше полагается на технику, чем на Бога. Процесс развития цивилизации совершается через подмену

религиозно-христианской символики – технической атрибутикой, а это и есть бутафория, муляж.

Таким образом, элемент театральности, приносимый поэтом в произведение, глубоко содержателен: человечество, стремящееся создать идеальные условия жизни, оберегающее свой комфорт, на самом деле разыгрывает некий фарс-жизнь, в которой нет места для тех истин, которыми руководствовались наши предки. В век прогресса верх одержал «карнавал», «театр». Помещая «страну» на зрительские места, автор тем самым пытается показать нам самих себя и дать понять, что именно «нами – в нас» [1, с. 354] разыгрывается.

Анализ христианской поэтики текстов Ю. Шевчука приводит нас к следующим содержательным выводам: во-первых, в своём творчестве Ю. Шевчук широко опирается на традиции русской поэзии, преимущественно начала XX века (А. Блок, Н. Заболоцкий, А. Белый), а также на русскую философскую религиозную мысль. Во-вторых, в отличие от классиков XIX века, обращающихся в своём творчестве преимущественно к пасхальным мотивам, в произведениях Ю. Шевчука преобладает мотив рождественский, тем самым он продолжает традиции начала XX века. Рождественские мотивы в творчестве поэта возникают не случайно, ибо для поэта рождение и смерть два равновеликих события. В Рождество человеку даётся возможность вновь возродиться, искупить грех и пойти дорогой Христа.

Библиографический список

1. Белый А. Христос Воскрес // Александр Блок, Андрей Белый: Диалог поэтов о России и революции. – М., 1990. – С. 341–356.
2. Блок А. Избранное. – М., 2002. – 395 с.
3. Есаулов И. Пасхальный архетип русской литературы // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX вв.: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр. Вып. 2. – Петрозаводск: Петрозаводский гос. ун-т, 1998. – С. 483–499.
4. Есенин С. Сочинения. – М., 1988. – С. 126.
5. Захаров В.Н. Православные аспекты этно-поэтики русской литературы // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX вв.: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр. Вып. 2. – Петрозаводск: Петрозаводский гос. ун-т, 1998. – С. 5–30.
6. Казаков Н. Ю. Шевчук: «Всех не перевешаете!» // Огонёк. – 2003. – №14. – С. 47–53.

7. 1 Кор. 13.
8. Лебедев Ю.В. Заветы русской классики // Литература в школе. – 2004. – №9. – С. 2–7.
9. Лотман Ю.М. Блок и народная культура города // Избранные статьи. Статьи по истории русской литературы. Теория и семиотика других искусств. Механизмы культуры. Мелкие заметки. – Таллинн, 1993. – Т. 3. – С. 185–200.
10. Македонов А. Николай Заболоцкий. – Л., 1987. – 365 с.
11. Максимов С.В. Собр. соч.: В 20 т. Т. 17. – СПб., 1912. Цит. по: Есаулов И. Мистика в поэме «Двенадцать» Александра Блока // Литература в школе. – №5. – 1998. – С. 47–53.
12. Мень А. Библия и литература. – М., 2002. – С. 7–389.
13. Набоков В. Приглашение на казнь // Собр. соч.: В 4 т. – М., 1990. – Т. 4. – С. 5–132.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1987. – 955 с.
15. Пьяных М.Ф. Россия и революция в поэзии А. Блока и А. Белого. // Александр Блок, Андрей Белый: Диалог поэтов о России и революции. – М., 1990. – С. 5–31.
16. Режим доступа: <http://ddtworld.spb.ru/dsc/>
17. Шидер М. Интервью Михаэля Шидера с Юрием Шевчуком // Русская рок поэзия: текст и контекст. Сборник научных трудов. Вып. 4. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2000. – С. 233–237.

Е.А. Нечаева

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В PR-ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье автор сообщает о роли, которую играют отдельные заимствования и заимствованная терминология в современном речевом узусе. Впервые анализируется с лингвистической точки зрения лексико-фонетические особенности заимствований, функционирующих в области PR.

Особое место в лексикологии занимает заимствованная терминология. В мире быстро изменяющихся понятий и развивающихся терминологий заимствованная терминология начинает играть ведущую роль. Для процессов заимствования в русском языке характерным является то обстоятельство, что в разных специфических сферах деятельности преобладает влияние какого-то конкретного языка. Так, в музыкальной терминологии – заимствования из итальянского; в военной терминологии – из французского; в терминологии техники и спорта – из английского; в морской терминологии – из голландского, в терминологии PR – английского. В современном речевом узусе уже стали общепотребительными иностранные слова, которые все чаще употребляются вместо существующих русских. Следует отметить, что практически все авторы, занимающиеся вопросами общего терминоведения, освещают вопрос заимствованной терминологии [1, с. 14]. Мы в своем исследовании тоже обратимся к вопросу заимствованной лексики применительно к области PR.

Такие объективные закономерности развития научного знания, как интеграция, дифференциация, интернационализация, унификация, экономизация; особенно интеграция и дифференциация, оказывают влияние на язык, в частности, на такую

его часть, как терминология. В результате этих процессов появляются термины, переходящие из терминосистемы одной науки в терминосистему другой науки. Переход термина из одной науки в другую получил в языкознании название транстерминологизации. Явлению транстерминологизации подвержено в большой степени PR. Его специфика заключается в том, что PR, как научная дисциплина находится на стыке многих наук и вбирает в свой лексикон термины этих наук. Поскольку паблик рилейшнз занимается общественными отношениями, то он вбирает в себя их терминологию: мир очень сложных человеческих отношений чрезвычайно широкого диапазона – от главных и глубоких пластов жизни (экономической организации общества, структуры политической власти и др.), – до самых что ни на есть прозаичных, житейских, семейных, бытовых вопросов.

Действительно, PR – это даже не наука. Связи с общественностью – это научная дисциплина, комплексная интегративная отрасль знания, возникшая на стыке множества фундаментальных и прикладных дисциплин. Естественно, что, возникнув намного позже остальных наук, PR впитал в себя многое из терминосистем тех наук, на стыке которых он зародился. Рассмотрим далее, какие науки обусловили проникновение их терминов в область паблик рилейшнз.

1. Журналистика и PR. Эти две области знания тесно связаны между собой, т.к. работа с информацией является базисной сущностью связей с общественностью. Специалистам по связям с общественностью присущ журналистский аспект деятельности, т.к. пиармен часто выступает в роли журналиста-редактора, осуществляющего информационно-коммуникативную деятельность, выражающуюся в подготовке информационных материалов для СМИ. Заимствования из этой области: *пресс-релизы, пресс-киты, имиджевые материалы, джинсы, СМИ, СМК, занимательная статья, медиа-кит, бэкграундер* и т. д.

2. Юриспруденция и PR. Деятельность специалистов по связям с общественностью регулируется правовыми нормами. Поэтому для продуктивной работы в сфере PR необходимо хорошо разбираться в сущности законодательства, регулирующего профессиональную деятельность специалистов по связям с общественностью. Правовые нормы охватывают главные направления PR-деятельности в экономической, политической и культурно-духовной сферах общества (например, *кодекс, норма, закон, деятельность, миссия* и т.д.).

3. Компьютерные технологии и PR. В работе специалистов по связям с общественностью широко используются новейшие разработки компьютерных технологий. Поэтому пиармен должен хорошо знать и целенаправленно использовать наиболее прогрессивные технологии получения, обработки и передачи информации (*виртуальность, интернет-коммуникации, интернет-продвижение, интернет-позиционирование*).

4. Коммуникации и PR. Связи с общественностью – это, в первую очередь, коммуникативная дисциплина, направленная на организацию коммуникативного пространства для налаживания позитивных, доброжелательных отношений между организацией и общественностью. Теория коммуникаций является теоретической основой в области связей с общественностью и вносит в PR следующие термины: *коммуникация, реципиент, коммуникатор, коммуникант, канал, информация* и т.д.

5. Маркетинг и PR. Большинство людей, работающих в сфере управления, не видит различий между «публич рилейшнз» и «маркетингом», часто отождествляя эти понятия. Однако это не так. Маркетинг – это деятельность, основанная на изучении и прогнозировании рынка с целью удовлетворения потребностей покупателей и по-

лучения прибылей. Связи с общественностью и маркетинг тесно связаны между собой. Однако цели и задачи PR намного шире, чем маркетинга, т.к. они распространяются на все сферы жизни общества. PR способствует не столько продвижению продукта на рынке, сколько повышению общего рейтинга производителя в глазах общественности. Если маркетинговый элемент «товаропродвижения» имеет одну целевую аудиторию в лице собственных клиентов, то PR выходит на многочисленные приоритетные (целевые) группы, в которых потребители – далеко не самая главная группа. Таким образом, маркетинг делает акцент на отношениях обмена с потребителями. Результатом маркетинговых усилий являются комплексные трансакции типа «услуга за услугу», которые удовлетворяют потребности клиентов и позволяют организации достичь экономических целей. В противоположность этому публич рилейшнз охватывают широкий спектр целей и отношений со многими группами людей: служащими, инвесторами, соседями, группами особых интересов, государственными органами и т.п. Вот именно потому, что PR, маркетинг и реклама похожи большинством обывателей и исследователей данной проблематики конца XX, начало XXI веков полагают, что терминология у них одинаковая – одна на всех, однако, любой PR-специалист скажет, что это не так, хотя многие термины PR заимствовал из рекламы и маркетинга (например, *маркетинг, рынок, позиционирование, подкрепление, целевая группа*).

6. Психология и PR. Одна из важнейших задач PR – это изучение, формирование и управление общественным мнением и поведением людей. В основе этого процесса лежат психологические закономерности, знание которых обеспечивает успешную деятельность специалистов по связям с общественностью (*инжиниринг, манипулирование, мифологизация* и т.д.).

7. Политология и PR. Значительная часть деятельности специалистов по связям с общественностью непосредственно связана с политикой. Лоббирование интересов отдельных партий и движений, обеспечение предвыборных кампаний, работа с органами государственной власти на всех уровнях – это составные части политического PR (например, *политик, политическое консультирование, абсентеизм, легитимность* и т.д.).

8. Риторика и PR. Умение четко и просто выразить свою мысль, по мнению специалистов,

обеспечивает около 80% успеха в процессе общения. Поскольку деятельность специалистов по связям с общественностью на 90% состоит из общения с многочисленными целевыми группами, то очевидно, что риторика является важнейшим инструментом этой деятельности (например, *дискурс, дебаты, адлиб* и т.д.)

9. Социология и PR. В своей деятельности специалисты по связям с общественностью широко используют социологический инструментарий, в первую очередь, в процессе планирования PR-кампаний, а также в ходе проверки эффективности проделанной работы (*мониторинг, опрос, анкетирование, интервьюирование, интервьюер, общественное мнение*).

10. Управление и PR. Прежде всего, необходимо отметить, что PR – это управленческая деятельность. Поэтому PR выступают как самостоятельная функция менеджмента по установлению и поддержанию эффективных коммуникаций между субъектом PR и приоритетными (целевыми) группами (общественностью) (*менеджмент, антикризисное управление, кризисное контролирование, планирование деятельности PR*).

11. Реклама и PR – это самостоятельные коммуникативные формы, имеющие специфическое внутреннее содержание, собственные технологии, целевые функциональные установки. Вместе с тем, они обладают внутренней связью и тесно взаимодействуют в коммуникативном пространстве общества. Между рекламой и PR имеются существенные отличия. Вот некоторые из них: функция рекламы – способствовать оптимальной продаже товаров и услуг; PR ориентирован на продвижение не товаров, а фирмы в целом, и не только на рынке, но и в обществе. Реклама адресуется внешней аудитории; PR – как внешней, так и внутренней общественности. Более того, если реклама – это контролируемый метод размещения сообщений в СМИ (с обязательной оплатой), то PR, как правило, на бесплатной основе предоставляет свою информацию СМИ, полагая, что редакторы и журналисты воспользуются ею (*приоритетная группа, целевая аудитория, реклама, бренд, брендинг*).

Русскоязычная терминологическая база предметной области «связи с общественностью» находится на стадии становления, и это еще раз доказывают так называемые пучки обозначений-аналогов, серии терминов или терминологические ряды, обозначающие одно и то же понятие.

В русскоязычной литературе, посвященной теории и практике PR, насчитывается, по крайней мере, двенадцать вербальных конструкций, обозначающих данный феномен: *«public relations», public relations, Public Relations, «PR», PR, «паблик рилейшнз», паблик рилейшнз, «ПР», ПР, Пи-Ар, ПиАр, связи с общественностью, общественные связи, общественные отношения, общественные коммуникации, коммуникации с общественностью, гармонизация отношений, социальные коммуникации, стратегические коммуникации*. Одной из причин множественности обозначений может являться столкновение терминов разных школ, а также сопоставительные параллели терминов иностранных школ и их русских переводов.

В 70–80-х гг. XX в. рассматривались, главным образом, грамматические (морфологические, синтаксические) и семантические способы терминообразования, отражающие традиционную лингвистическую точку зрения. Согласно данной теории, новые термины создаются в русском языке, как правило, следующими путями:

- калькирование, то есть заимствование структуры или значения лексической единицы: *продвижение (promotion)*;
- материальное заимствование, при котором заимствуется материальная форма иноязычного термина: *консалтинг (consulting)*;
- созданием новых терминов на базе слов родного языка или заимствованных путем прибавления к основе слова тех или иных флексий: *спонсорство (sponsorship)*.

В последующие годы, вместе с отказом от традиционного лингвистического подхода в пользу общетерминологического, изменилось даже наименование для этого явления. Термин «терминообразование» приобрел синонимы в лице «терминотворчество», предложенного А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, Н.В. Васильевой, «терминопорождение», введенного в употребление Л.М. Алексеевой [2, с. 53].

В современном комплексном учении о терминах внимание сконцентрировано на собственно терминологических приемах пополнения множества единиц специальной номинации. Проиллюстрируем каждый из приемов примерами из PR-терминологии.

- Формирование понятийного аппарата специальности во многих случаях происходит путем заимствования иноязычного термина, выражаю-

щего тождественное понятие, из терминологических систем английского языка (*консалтинг, лобби, имидж, брифинг*). При этом нередко допускается фонетическая и морфологическая адаптация заимствованного термина к условиям русского языка (*консалтинг*: начинает звучать конечное -г- хотя в английском языке оно не звучит).

– В ряде случаев источником заимствования PR-терминов становятся терминосистемы других научных и практических дисциплин, как русского, так и английского языка (см. выше транстерминологизация).

– Наблюдается явление терминологизации общеупотребительных лексических единиц русского и английского языка (*сезонность/seasoning*).

– Достаточно часто среди терминов предметной области «связи с общественностью» встречаются единицы, созданные на основе:

а) греко-латинских элементов (*кризис, пропаганда, аудитория, диспут*);

б) заимствуемой модели, например, ряд общенаучных терминов с суффиксом *-ция-* (*квалификация, организация*);

в) калькирования (*продвижение, деятельность/ promotion, activity*).

– Создаются PR-термины – акронимы (*СМК, СМИ, V.I.P.*).

– Термины с использованием неязыковых приемов (неязыковых знаков, графических способов представления понятий – чертежей, схем, графиков) в предметной области «связи с общественностью» используются достаточно часто, так как за счет наглядности они оказывают на аудиторию большое воздействие.

– Смешанное заимствование, при котором одна часть слова заимствуется, а другая может быть переведенной или существующей в русском языке: *социальная среда* (англ. *social sphere*: 1 – материальное заимствование, научная транслитерация; 2 – калькирование), *социальная ответственность* (англ. *social responsibility*: 1 – материальное заимствование, научная транслитерация; 2 – калькирование), *общественные коммуникации* (англ. *public communication*: 1 – калькирование; 2 – материальное заимствование, научная транслитерация), *псевдособытие* (англ. *pseudo event*: 1 – материальное заимствование, научная транслитерация; 2 – калькирование).

Систематизация терминоведческих знаний позволяет по-иному взглянуть на PR-заимствования, выявить не только лингвистические, но и об-

щетерминологические причины возникновения тех или иных единиц специальной номинации в русской терминологии предметной области «связи с общественностью».

Особое место в понятийном аппарате PR играют термины, созданные путем калькирования или семантические интернационализмы. При калькировании может происходить сложный семантический процесс выбора наиболее удачного слова из возможных слов синонимического ряда или лексико-семантической группы языка-источника. Объяснить это явление можно тем, что русский язык оказывается самым открытым для влияния со стороны англо-американской лексики. Такой процесс особенно активен при образовании той или иной терминосистемы, в период формирования национальных языков и становления национальных государств. Угроза переизбытка иноязычных заимствований в родном языке стала причиной появления в отечественной лингвистике трудов пуристического направления, авторы которых выступают за чистоту русского языка. Принцип образования кальки заключается в следующем: интернационализируется семантика (и структура) соответствующего термина, в то время как его материальная оболочка строится на базе конкретного национального языка, в нашем случае – русского.

Процессы радикальных перемен, происходящих в стране сначала 90-х годов XX в., в языке нашли выход в пополнении большим количеством заимствований. Это объясняется, с одной стороны, тем фактом, что их основную массу составляют слова, свидетельствующие о современной тенденции к употреблению иностранного слова вместо русского (продвижение вместо промоушн, имидж вместо образ и т.д.) Тенденция к использованию одного заимствованного термина вместо описательного оборота хорошо прослеживалась в 90-е гг. XX в. (*лоббирование – это влияние заинтересованных групп на принятие решений властными структурами*). И отмечена в ряде работ, а с другой, связанные с наименованиями понятий, явлений, общественной и государственной сферы, а также понятий конкретных дисциплин (*саммиты, спичрайтеры*).

Феномен заимствования рассматривается в трудах многих лингвистов в различных аспектах. Проблема заимствования является, прежде всего, проблемой взаимодействия и сосуществования двух (или более) социумов в одной геогра-

фической, культурной и, следовательно, языковой среде. При этом взаимодействии неизбежно возникает столкновение разных культур, представлений о мире. Таким образом, и сам термин «заимствование», определяется как перенос концептного, культурного и нравственного представления о мире, выраженного лексическим, фонетическим и графическим рядом, из одной культуры, а, следовательно и языка, в другую. Высокий процент англицизмов в русской PR-терминологии можно объяснить тем, что PR был целиком и полностью заимствован Россией у Запада, за основу взяли американскую модель PR.

Существует мнение, что судьба заимствованного термина решается в процессе адаптации. Одним из наиболее важных факторов, влияющих на процесс адаптации, является иммунитетная жесткость терминосистемы. В этой связи, говоря о появлении в русском языке новых PR-терминов, возможно использование термина «импортация термина», обозначающего, что ни понятие, ни термин, привнесенные в язык перевода, не были ранее обозначены в отечественной литературе. В 90-е гг. XX в., начале XXI вв. PR-специалисты стали еще одной группой лиц, влияющих на процесс введения в русский язык иностранных слов. Современную языковую картину мира регистрируют словари нового поколения. Толковый словарь русского языка конца XX в (под редакцией Г.Н. Складневской) (1998) отражает доста-

точно широкий спектр англоязычных заимствований в русскую PR-терминологию: англ. *briefing* – русск. *брифинг*, англ. *publicity* – русск. *публицити*; англ. *producer* – русск. *продюсер*; англ. *lobbying* – русск. *лоббирование*, и т.п.

Благодаря англоязычным заимствованиям в русском языке PR также появились и широко используются термины, которые адекватно отражают новую систему отношений и понятий, развивающихся в последнее десятилетие. Эти новые термины характеризуются рядом специфических языковых особенностей. Многие из них являются заимствованными словами и словосочетаниями, ассимилированными и мало ассимилированными, а также разного рода кальками.

Библиографический список

1. Земская Е.А. Несколько замечаний о функционировании заимствованных слов в языке диаспоры и метрополии // Русский язык сегодня. – М., 2004.
2. Карпова О.М., Щербакова Е.В. PR проблемы терминографического описания. – Иваново, 2005. – 184 с.
3. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вопросы языкознания. – 2002. – №6. – С. 30–45.
4. Романов А.Ю. Англицизмы и американизмы в русском языке и отношение к ним. – СПб., 2000. – С. 134.

Л.Н. Новикова

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В ГОВОРАХ И ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена сопоставлению словообразовательных процессов в говорах и литературном языке. Цель статьи – выявить специфику реализации продуктивных словообразовательных моделей литературного языка в говорах. Актуальность данной проблемы заключается в определяющей роли словообразования в диалектной коммуникации.

Близость процессов, происходящих в настоящее время в двух основных формах национального языка – литературной и диалектной, позволяет сделать вывод об их наибольшем сближении, пожалуй, за всю историю их сосуществования. Современное состояние системы русского языка в целом характеризуется динамичностью, сосуществованием старого и нового, стабильного и подвижного, стремлением к удобным и целесообразным формам выра-

жения: «Язык словно нащупывает эти формы, и поэтому ему необходим выбор, который обеспечивается наличием переходных языковых случаев, периферийных явлений, вариантных форм»¹. Эти явления присущи и литературному языку, и говорам. Но при этом есть различия в существовании этих систем. Колебания системы говора, обусловленные процессом исторического развития, имеют по сравнению с литературным языком значительно большую амплитуду. В диа-

лекте одновременно сосуществуют языковые факты, генетически принадлежащие к разным синхронным пластам.

Другим значительным фактом, определяющим специфику диалектных систем, является фактор территории, который органически входит в само понятие говора, но почти не существен для литературного языка. Диалектный язык по своим характеристикам близок к устной форме кодифицированного литературного языка, но при этом не следует забывать о специфике сопоставляемых объектов: система литературного языка и система диалектного языка неравноправны в иерархическом отношении. Одна из них (система говора) подчинена другой (системе литературного языка), поэтому многие из сопоставляемых языковых фактов литературного языка и говора представляют собой не результат имманентного развития, а формировались под влиянием либо литературного языка, либо говоров. «В силу различного рода внешних и внутренних причин генетически исконный лексический фонд сопоставляемых систем в своем развитии в каждой конкретной системе актуализирует нетождественные имплицитные возможности каждой из них, в результате чего частные результаты такого развития в каждой из сопоставляемых систем часто оказываются неодинаковыми»².

Словообразование тесно связано с другими уровнями языковой системы – фонологией, морфологией, синтаксисом и лексикой, больше всего, конечно, с последним уровнем языка, так как результатом словообразовательных процессов, является новое слово. Словообразование очень подвижно, в его системе заложены почти неограниченные потенции. Бурные процессы в современном словообразовании объясняются внутриязыковыми и внешними факторами, которые чаще всего переплетаются, усиливая друг друга. Законы внутреннего развития языка – законы аналогии, экономии речевых средств, законы противоречий на уровне словообразования поддерживаются социальными причинами. «Так ускорение темпов жизни усиливает действие закона речевой экономии, а рост эмоциональной напряженности в жизни общества активизирует процессы образования эмоционально-экспрессивных типов словообразовательных моделей»³.

При всей общности процессов, происходящих в литературном языке и говорах на современном этапе развития языка, бесписьменная форма су-

ществования русских говоров накладывает определенный отпечаток на конечные результаты этих процессов. В говорах во многих случаях вводится в норму то, что в литературном языке существует лишь как потенциальная возможность системы, но ни в одной из частных диалектных систем возможности система русского языка в целом не реализуется полностью: «Никогда, ни в какую эпоху говорящими не были и не могли быть использованы до конца все формальные возможности, представляемые языком, каждая последующая эпоха в своих новообразованиях руководствовалась не общей тенденцией к систематичности, а кругом ассоциаций, с одной стороны, с тем что уже реально в языке осуществилось, и, с другой стороны, с тем, что нуждалось в выражении»⁴. Этот факт приводит к тому, что появляются незаполненные звенья, соответствующие нереализованным возможностям системы русского языка. В каждой частотной диалектной системе распределение незаполненных пространств различно, и это приводит к возникновению диалектных различий между отдельными говорами, с одной стороны, и между говорами и литературным языком – с другой. «Нереализованная часть системы – это зона исторически грядущих возможных языковых инноваций, а также зона, в которой осуществляется окказионально-речевое творчество носителей языка»⁵.

Норма в диалекте более динамична, чем в литературном языке, ее эволюция обозрима на меньшем хронологическом отрезке, в основном на протяжении жизни одного-двух поколений. Отсутствие письменной кодификации норм говора способствует реализации в практике носителей говора более широкого круга разнообразных потенциальных возможностей систем языка, в результате чего в говоре возникает много лексических образований, которые имеют всеобщее употребление, но, самое главное, в говорах сравнительно легко образуются новые слова, которые имеют единичный характер и которые удовлетворяют потребности данной конкретной речевой ситуации. В говоре с. Васильевское Калининского района в речи Пинаевой Т.И. (72 года) нами отмечены случаи окказионального образования слов по разнообразным моделям, которые не являются общеупотребительными в говоре: работала ф шв'ейных маст'ерск'их / швейничала долго // в Вас'ил'ск'им сапожили и кузн'ечил'и (шили сапоги и работали кузнецами) // обуван'йэ

грубое было / нат'ортышы на ногах фс'егда были // как долго загул'аишс'а – бран'йо было бол'шое от род'ител'еф (бранились родители).

Функционирование словообразовательной модели в литературном языке и говорах различаются тем, что если в говоре используется та или иная модель, то количество слов, в которых она реализуется, будет менее определенным, чем в литературном языке. Образование слов в говорах во многих случаях реализуется не только конкретными фактами, а, в основном, формулами создания тех или иных речевых единиц: «В любом сложном языковом образовании, а в частности и в слове, помимо единиц, имеющих конкретную звуковую оболочку, в качестве единицы языка выявляется та или другая формула строения данного образования. Иначе говоря, сложное языковое образование не есть просто сумма входящих в него единиц языка, обладающих определенной звуковой оболочкой, но оно включает в себе также известное правило их соединения»⁶.

Словообразовательная система говора включает наряду с общеупотребительным лексическим фондом, который используется всеми носителями данного диалекта, и потенциальные слова, которые могут быть созданы из индивидуально выбранных морфем. Такие слова создаются для осуществления данного конкретного акта коммуникации, если говорящий почему-либо затрудняется подобрать какое-либо общеупотребительное слово. В говорах граница между такими индивидуальными потенциальными словами и словами общеупотребительными очень зыбка и динамична, «потому что слова конкретного языка в словообразовательном отношении почти всегда образуют такой ряд, в котором в процессе существования языка одни звенья по разным причинам выпадают, а другие создаются вновь»⁷. В говорах зафиксировано много слов, о которых невозможно со всей определенностью сказать, являются ли они общеупотребительными или же созданы окказионально по регулярной модели для удовлетворения потребности, возникшей в данной конкретной речевой ситуации.

По отношению к некоторым производным словам в говоре с гораздо большим основанием, чем к производным литературного языка, можно говорить о кодифицированности словообразовательной модели, чем о кодифицированности отдельных слов. Анализ процесса создания в говоре окказиональных слов помогает вскрыть воз-

можности и активные факторы спонтанного развития данной языковой системы. Этот процесс трудно наблюдать, т.к. не часто удается зафиксировать достаточно доказательный лексический материал. В обследованных нами говорах Калининской подгруппы, принадлежащих к Владимирско-Поволжской группе говоров, отмечены такие производные, которые не отмечены ни «Опытом словаря говоров Калининской области», ни другими сводными, обобщающими словарями⁸. Таковы, например, случаи образования наречий от существительных с пространственным значением: дом – от речнее стоял, как раз околь реки (Макарова Н.С., 80 лет, с. Васильевское); мотыга огороднее стоит, от серёдки дома к огороду (Ванюкова Т.Ф., 87 лет, с. Михайловское); клюква болотнее растёт, идти долже, чем до лесу (Быкова М.И., 83 года, д. Орудово). Все эти новообразования имеют значение, близко к тому, что названо производящей основой».

В исследованных говорах широко представлено отагдъективное транспозиционное словообразование имен существительных со значением отвлеченного признака с суффиксом *-ин*: глубокий – глубин[а], далекий – далин[а]; высокий – вышин[а] (и высин[а]); крепкий – крепчин[а]; грубый – грубин[а]; смелый – смелин[а]; веселый – веселин[а]. На фоне этой общеупотребительной модели отмечены единичные образования, которые мы склонны отнести к окказионализмам: кады свадьба – веселянье идет три дня (Трубина Е.М., 80 лет, д. Орудово); глубота в энтим м'ис'т'е большая (Шичкова А.А., 84 года, д. Изворотень); длинность и широта дома оммеряли (Волкова А.М., 80 лет, д. Жорновка). Примеры показывают, что в устной диалектной речи норма определяется исключительно внутренними закономерностями существования и развития говора. Та или иная словообразовательная модель не фиксируется где-либо, кроме как в памяти диалектоносителя, поэтому в говоре нет четко очерченного образцового эталона, на который можно было бы равняться.

При спонтанной речи происходит неосознанное подчинение интуитивного ощущаемым законам языковой системы и тенденциям ее развития. Экстралингвистический аспект этого явления отражается в том, что «оценочное отношение носителей говоров в своей местной речи... в период существования национального языка почти всегда складывается в пользу литературного язы-

ка»⁹. На функционирование норм решающий отпечаток накладывает также и то обстоятельство, что в современных условиях нет социальной необходимости в их сохранении и закреплении, как это наблюдается в отношении литературного языка с его многофункциональностью. Словообразовательные нормы в говоре все время размываются под влиянием литературного языка и отчасти под влиянием соседних говоров.

Производное слово чаще всего является результатом свёртывания синтаксической структуры – словосочетания или предложения, поэтому оно всегда может быть «развернуто» в конструкцию, в состав которой входит производящее слово.

В бологовских говорах Тверской области, например, наряду с известными значениями, зафиксированными словарем В.И. Даля, у слов с суффиксом *-ник*: воротник – «часть пришивной одежды, обнимающая шею или лежащая около нее», кожник – «кафтан из юфти, конины у рыбаков», грибник – «пирог с грибами», маятник – «деталь в стальных часах» – параллельно развиваются новые словообразовательные значения: воротник – «человек, вернувшийся откуда-либо»; кожник – «кожный врач»; грибник – «человек, любящий собирать грибы» и «человек, любящий есть грибы»; маятник – «человек, который маячит», т.е., который все время на виду.

Таким образом, важное для носителей диалекта словообразовательное значение «субъект по объекту действия», которое является реализацией валентностей потенциального глагола в структуре мотивирующего суждения, либо оказывает влияние на увеличение количества формантов, образующих одну словообразовательную категорию, либо формирует новое словообразовательное значение в пределах уже существующих словообразовательных типов.

Примечания

¹ Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. – М., 2001. – С. 10.

² Оссовецкий И.А. Лексика современных русских народных говоров. – М., 1982. – С. 8.

³ Валгина Н.С. Указ. соч. – С. 131.

⁴ Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. – Киев, 1952. Т. I. – С. 130.

⁵ Лыков А.Г. Русское окказиональное слово: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – 1972. – С. 30.

⁶ Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М., 1956. – С. 18–19.

⁷ Оссовецкий И.А. Указ. соч. – С. 69.

⁸ Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф.П. Филина и Ф.П. Сороколетова. – Л., 1965–2001; Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1978.

⁹ Оссовецкий И.А. Указ. соч. – С. 70.

УДК 413=2/3

М.А. Нудельман

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЙ ЛЕКСЕМЫ "DIE BEGEGNUNG", ФУНКЦИОНИРУЮЩЕЙ В ОРИГИНАЛЬНЫХ НЕМЕЦКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ XX ВЕКА, ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена анализу приемов, используемых переводчиками для передачи семантики немецкой лексики "die Begegnung" на английский язык. Материалом для этого послужили оригинальные немецкие прозаические тексты XX века и их переводы на английском языке. Примененные в статье методы сплошной выборки и количественного анализа сделали возможным выделить четыре переводческие тенденции в интерпретации данной лексической единицы.

Ключевые слова: переводческие тенденции, концепт «встреча», ядерная лексема, количественный анализ, контекст.

Ядерной лексемой, репрезентирующей концепт «встреча» в немецком языке, является слово "die Begegnung". Анализ показал, что в немецкой прозе эта лексема может реализовывать выражение трех значений:

1) *встреча кратковременного характера*

Wernicke merkt die Ironie nicht, so sehr ist er bei der Sache. «Die erste flüchtige **Begegnung** und die Behandlung haben natürlich alles zurückgebracht; das war ja auch die Absicht – aber seitdem – ich habe große Hoffnungen! Sie verstehen, daß ich jetzt nichts brauchen kann, was ablenken könnte –». [5, s. 395];

2) *знакомство*

Nie vergesse ich unsere erste persönlichere **Begegnung**. [3, s. 5];

3) *свидание*

Bei jener ersten **Wiederbegegnung** nach Jahrzehnten des Vergessens stellte wie üblich der Sprecher die Herren der neu gebildeten Staatskommission den Magistern vor. [1, s. 230]

Количественный метод позволяет установить тот факт, что чаще всего в оригинальных немецких текстах реализуется выражение значения «кратковременная встреча» (91,6%). Довольно редко можно встретить репрезентацию значений «знакомства» (4,2%) и «свидания» (4,2%). Сказанное можно представить в виде диаграммы (см. рис.).

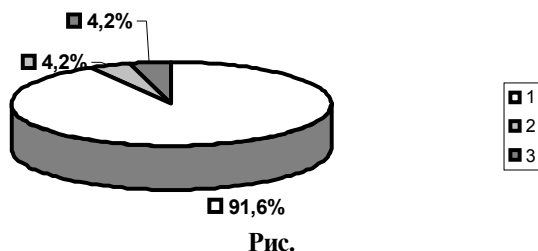
В ходе дальнейшего исследования предстояло выяснить тенденции передачи данных значений при переводе немецкой прозы на английский язык. Таких тенденций было обнаружено четыре:

- 1) использование при переводе словарного значения наиболее приближенного к значению данной лексики в оригинальном тексте;
- 2) изменение при переводе значения, имеющего место в оригинальном тексте, номинация данной лексики вообще может опускаться;
- 3) неудачный случай перевода, когда не передается значение, встречаемое в оригинальном тексте;
- 4) при переводе активно используется контекст с введением нового слова, не являющегося зафиксированным словарем переводным эквивалентом данной лексики.

Проанализируем каждый из перечисленных случаев подробно.

В первом случае при переводе полностью сохраняется словарное значение, указанное в двуязычном словаре.

«Jetzt ist es aus», dachte er, «jetzt geht's dahin, das ist der Fieberwahn oder die Todesagonie». Und er stand auf, ging zum Bett hinüber und beugte sich über den Kranken. Der hatte die Augen geöffnet und sah Baldini mit dem gleichen seltsam lauernden Blick an, mit dem er ihn bei der ersten **Begegnung** fixiert hatte.



«Welche?» fragte er. [7, s. 46–47]

(«На этом все», думал он, «теперь это конец, это лихорадочный бред или агония смерти». И он встал, подошел к кровати и склонился над больным. Он открыл глаза и посмотрел на Бальдини тем же самым странно ожидающим с нетерпением взглядом, которым он пристально смотрел на него при первой встрече.

«Который?» спрашивал он.)

It's over now, he thought. This is the end, this is the madness of fever or the throes of death. And he stood up, went over to the bed, and bent down to the sick man. His eyes were open and he gazed up at Baldini with the same strange, lurking look that he had fixed on him at their first **meeting**.

“What are they?” he asked. [8, p. 54]

(Теперь все кончено, думал он. Это – конец, это – безумие лихорадки или муки смерти. И он встал, подошел к кровати и склонился к больному. Его глаза были открыты, и он пристально глядел на Бальдини тем же самым странным, хитрым взглядом, которым он смотрел на него при их первой встрече.

“Каковы они?” спросил он.)

В этом случае используется ядерная лексема английского языка “meeting”. Но может использоваться и соответствующий глагол “to meet”.

Nach einigen Wochen wurden ihm selbst die **Begegnungen** mit den wenigen Reisenden auf den abgelegenen Wegen zu viel, ertrug er nicht mehr den punktuell auftretenden Geruch der Bauern, die auf den Wiesen das erste Gras mähten. [7, s. 50]

(Через несколько недель встречи с несколькими путешественниками на отдаленных дорогах стали для него самого уже слишком, он больше не выносил местами встречающийся запах крестьян, которые косили первую траву на лугах.)

After a few weeks even those few travelers he **met** on out-of-the-way paths proved too much for him; he could no longer bear the concentrated odor that appeared punctually with farmers out to mow the first hay on the meadows. [8, p. 59]

(Через несколько недель даже те немногие путешественники, которых он встречал на тропинках, казались для него уже слишком; он больше не мог выносить сконцентрированный аромат, который появлялся вместе с фермерами, чтобы косить первое сено на лугах.)

«Кратковременная встреча» как значение ядерной лексики “die Begegnung” реализуется

в двух значениях ядерной лексемой “meeting” переводного текста: «встреча случайного характера» и «встреча организованного характера».

Durch mehrere solche **Begegnungen** lernte er, die Kraft und Wirkungsart seiner neuen Aura präziser einzuschätzen, und wurde selbstsicherer und kecker. [7, s. 67]

(Благодаря таким встречам он научился оценивать силу и вид действия его новой ауры точнее, и становился увереннее и смелее.)

Several such **meetings** taught him to assess more precisely the power and effect of his new aura, and he grew more self-assured and cocky. [8, p. 80]

(Несколько таких встреч научили его оценивать более точно силу и эффект его новой ауры, и он становился более самоуверенным и дерзким.)

Что касается третьей тенденции, когда при переводе отсутствует выражение значения, имевшего место в оригинальном тексте, то переводчик не употребляет в переводном тексте ядерную лексему английского языка “meeting”, заменяя ее глаголом “to meet”.

Man grüßte sich nur flüchtig beim **Begegnen**, sprach nur über das Belangloseste. Über die Ereignisse des Vortags und der vergangenen Nacht fiel kein Wort. [7, s. 107]

(Их приветствия, когда они встретились, были весьма краткими, говорили только о самом незначительном. Ни слова не было сказано о событиях утра и прошлой ночи.)

Their greetings when they **met** were of the most cursory sort; they made nothing but small talk. Not a word was said about the events of the morning and the previous night. [8, p. 123]

(Их приветствия, когда они встретились, были самого поверхностного характера; они вели лишь светскую беседу. Ни слова не было сказано о событиях утра и предыдущей ночи.)

Но эта тенденция может иметь место и когда переводчик вводит в переводной текст другую лексему, не в полной мере раскрывающую значение, присутствующее в оригинальном тексте.

Nie vergesse ich unsere erste persönlichere **Begegnung**. [3, s. 5]

(Я никогда не забываю нашу первую личную встречу.)

I have never forgotten our first **encounter**. [4, p. 6]

(Я никогда не забывал нашу первую встречу.)

Как показывает пример, значение, присутствующее в оригинальном немецком тексте не передается в переводном английском тексте, а заме-

няется значением «свидание», «неожиданная встреча» – “first encounter”.

Последней из установленных тенденций перевода является введение новой лексемы, не раскрывающей в полной мере значения ядерной лексемы “meeting”, и использование контекста.

Er lebte sehr still und für sich, und wenn nicht die nachbarliche Lage unsrer Schlafräume manche zufällige **Begegnung** auf Treppe und Korridor herbeigeführt hätte, wären wir wohl überhaupt nicht miteinander bekannt geworden, denn gesellig war dieser Mann nicht, er war in einem hohen, von mir bisher bei niemandem beobachteten Grade ungesellig, er war wirklich, wie er sich zuweilen nannte, ein Steppenwolf, ein fremdes, wildes und auch scheues, sogar sehr scheues Wesen aus einer anderen Welt als der meinigen. [3, s. 3]

(Он жил очень тихо и для себя, и если бы соседнее положение наших спален не послужило случайной встрече на лестнице и в коридоре, мы вообще, пожалуй, не познакомились бы друг с другом; этот мужчина не был общителен, он думал о высоких материях, а меня до тех пор все считали общительным; он был настоящий, как он называл себя иногда, койот, чужое, дикое, а также робкое, даже очень робкое существо в другом мире, нежели мой.)

He lived by himself very quietly, and but for the fact that our bedrooms were next door to each other – which occasioned a good many chance **encounters** on the stairs and in the passage – we should have remained practically unacquainted. For he was not a sociable man. Indeed, he was unsociable to a degree I had never before experienced in anybody. He was, in fact, as he called himself, a real wolf of the Steppes, a strange, wild, shy – very shy – being from another world than mine. [4, p. 4]

(Он жил один очень тихо, и, если бы не то, что наши спальни были рядом друг с другом – что и послужило причиной для очень многих случайных столкновений на лестнице и в коридоре – мы должны были остаться фактически не знакомыми. Ведь он не был общительным человеком. Действительно, он был необщителен в той степени, чего я прежде никогда не встречал ни в ком. Он был, фактически, как он называл себя, степным волком, странным, диким, застенчивым – очень застенчивым – из другого мира, чем мой.)

В оригинальном тексте это кратковременные встречи случайного характера, а в переводном тексте за счет введения лексемы “encounters”

осуществляется выражение неожиданных встреч также в виде столкновений.

Следовательно, при переводе с немецкого языка на английский язык художественной прозы XX века можно в основном констатировать стремление переводчиков обращаться к словарным значениям лексемы "meeting" английского языка.

Значительно реже в переводах можно встретить привлечение лексемы "encounter", которая отличается по своей семантике от ядерной лексемы "meeting".

Библиографический список

1. Hesse H. Das Glasperlenspiel. – Frankfurt am Mein: Fischer Bücherei, 1970. – 448 s.

2. Hesse H. The Glass Bead Game. – New York: Penguin Modern Classics, 1977. – 520 p.

3. Hesse H. Der Steppenwolf. – Berlin: Suhrkamp, 2004. – 236 s.

4. Hesse H. Steppenwolf. – New York: Picador, 2002. – 224 p.

5. Remarque E.M. Der schwarze Obelisk. – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1956. – 484 s.

6. Remarque E.M. The Black Obelisk. – New York: Harcourt, Brace & Company, 1957. – 434 p.

7. Süskind P. Das Parfum. – Switzerland: Diogenes Verlag AG, 1994. – 319 s.

8. Süskind P. Perfume: The Story of a Murderer. – London: Vintage, 2001. – 272 p.

УДК 891.71

Е.А. Папкина

«ТАЙНОЕ ТАЙНЫХ» ВСЕВОЛОДА ИВАНОВА КАК КНИГА О РОССИИ. ИСТОРИЯ ТЕКСТА

В статье «Тайное тайных» Всеволода Иванова как книга о России. История текста» Е.А. Папкина выявляет истоки авторского замысла писателя на примере сопоставления ранних печатных вариантов и основного текста рассказов, составивших книгу. Рассматривая внутреннюю логику расположения рассказов, проясняющую основные темы и мотивы книги, своеобразие категории времени, фольклорные источники, анализируя работу Вс. Иванова над характерами героев и стилем «Тайное тайных», Е.А. Папкина обосновывает вывод о том, что книга была задумана автором не как психологическое исследование бессознательной жизни человека, а как произведение о проблемах послереволюционной России, в которой традиционные духовные ценности национальной жизни – народная душа – оказались под угрозой уничтожения.

Ключевые слова: писатель Всеволод Иванов, книга «Тайное тайных», история текста, истоки авторского замысла, направления авторской правки, композиция, фольклорные источники, своеобразие психологизма, стиль недоговоренности.

После публикации в 1927 г. книги рассказов Вс. Иванова «Тайное тайных» его слава как революционного писателя неожиданно оказалась под угрозой. В 1927–1928 гг. книга и ее автор попадают в водоворот литературных и политических дискуссий, среди которых одно из центральных мест занимает спор между так называемыми «рационалистами» из РАПП, понимавшими литературу как орудие классовой борьбы, и «интуитивистами» – критиками группы «Перевал» во главе с А.К. Воронским, отстаивавшими приоритет общечеловеческих ценностей в искусстве. По мнению последних, книга «Тайное тайных» Вс. Иванова показательна как симптом того, что «наши художники <...> подходят вплотную к «вечным», к «проклятым» вопросам: о жизни и смерти, о судьбе человека, о месте

его в космосе» [1, с. 3]. Критики противоположного лагеря, напротив, увидели в новой книге писателя фрейдистское, «примитивно биологическое отношение к жизни, сплетенное с фатализмом, и довольно отчетливое осуждение всего нового» [2, с. 13]. Именно после «Тайное тайных» начался длительный период непечатания произведений Вс. Иванова и недоверие к нему со стороны власти. А с легкой руки критиков 1920-х гг. книга до сих пор в большей части исследовательских работ рассматривается как опыт изучения писателем бессознательного начала психики человека.

Каков же в действительности был замысел Вс. Иванова? Ответ на этот вопрос дает изучение биографических материалов, переписки писателя этих лет. Но главное, что помогает прояснить творческий замысел автора, – это изучение исто-

рии текста книги «Тайное тайных». К сожалению, рукописи рассказов не сохранились, и текстологическую работу автора над отдельными произведениями при включении их в книгу мы можем проследить, сопоставляя предшествующие ей газетные и журнальные публикации и основной текст, изучая смысловую и стилистическую правку, внесенную писателем.

Девять новелл книги «Тайное тайных» расположены автором в последовательности, имеющей глубокую внутреннюю мотивировку. Важную роль играет в книге категория времени. В начале первого рассказа «Жизнь Смокотинина» автором дано указание на время: «после долгих войн» [4, с. 3]. Можно предположить, что это примерно 1921 г. – начало нэпа. Тема революции с первых строк книги заявляется как трагическая: «топоры за революцию иступились – голов много порубили ими; <...> осины им (мужикам. – *Е.П.*) теперь, разучившись, не отличить от сосны» [4]. Во 2-м рассказе, «Полынья», время рассчитывается автором по православному календарю: упомянуты «конец масляной», прощенное воскресенье. При этом именно в прощенное воскресенье герой впервые кладет за голенище нож – резаться с другом. Действие в рассказе «Ночь» происходит примерно тогда же, когда в «Жизни Смокотинина», но приметы времени даны гораздо более четко. Точно обозначены два мира: свадебный поезд едет сначала в совет, затем в церковь. Более явно начинает звучать и тема войны, так же, как и тема революции, раскрытая Ивановым в трагическом ключе: причина смерти Филиппа, по мнению мужиков, «порча от войны, <...> на войне у всех солдат снарядами сердца отбиты» [4, с. 35]. Следующий рассказ «Поле», уже уверенно вводит в книгу время гражданской войны: мирный труд крестьян в поле в «святое время», когда, по крестьянскому календарю, надо сеять, противостоит «напряженнейшему моменту» борьбы с врагом. С рассказом «Смерть Сапеги» вводится в книгу еще один временной пласт – предреволюционное время (жизнь Аники в имении у помещика). Есть в тексте и указание на некое будущее время – «через несколько лет», связанное с темой материнства, детей. В этом рассказе маркировано отношение новых людей – красноармейцев, комиссаров – к прошлому: «Плевать мне на всех предков вплоть до седьмого колена» [4, с. 85] – реплика Аники; «Если помирать, так помирать – приложившись к кресту не по-отцовски» [4, с. 91] – реплика повествователя. С «Яицких притчей» в «Тайное тайных» входит еще одно время – историческое, представленное автором как «геройское»: упоминаются «герой Радко Дмитриев», имя которого связано с I Мировой войной; и «наши-то степи уральские – еройские степи. Разин тут и Пугач гуляли, Маринка, жена Гришки жила...» [4, с. 101]. Новелла «Пустыня Тууб-Коя» вновь соединяет революционную эпоху и православный календарь: комиссару вспоминается Пасха – «куличная ночь». Наконец, заключительная повесть «Бегствующий остров» построена так, что в ней противоречиво сочетаются историческое время – 1685 г., когда введены законы против раскольников; неопределенное фольклорное – сказочное время (история Галкина обозначена в тексте как сказка); в рассказе о Запусе упомянуто, что «распоряжение вождя Ильича об нэпе еще не произошло» [4, с. 147] т.е. события совершаются вроде бы до 1921 г., при этом сам Запус утверждает, что «в России скоро десятилетке советской крестьянской власти» [4, с. 158], т.е., следовательно, 1926–1927 гг. В целом современность охарактеризована в повести как «великое да расстрельное время» [4, с. 156].

Анализируя последовательность расположения рассказов и как будто нарастающий гул времени, можно увидеть, как Вс. Иванов, с одной стороны, показывает читателю «расплеснутое время» (заглавие книги Б. Пильняка, 1927 г.) современной жизни, а с другой – постепенно, по ходу книги, восстанавливает историческое время в его сложности и многослойности, ставя революцию и гражданскую войну в один временной ряд с другими событиями истории России: царствованием Лжедмитрия I, восстаниями Разина и Пугачева, Петровской эпохой и расколом церкви – как одно из масштабных трагических потрясений народной жизни.

Порядок расположения рассказов в книге также проясняет ключевые ее темы. Одна из важнейших, как нам представляется, – это тема утраты пути и евангельский мотив блудного сына, тесно связанные друг с другом. Рассказ «Жизнь Смокотинина» явно отсылает читателя к евангельской притче о блудном сыне: Тимофей, сын подрядчика, охваченный непонятной тоской, покидает отцовский дом, становится извозчиком, попадает в тюрьму, пьет, крадет коней, соглашается на убийство. Но душа этого спившегося бандита хранит смутную память об истинных законах жизни пра-

вославленного человека: «Жизнь казалась легкой, не-всамделишной, все думалось: надо придти к отцу, поклониться в ноги и сказать, а что сказать – он и сам еще не знал» [4, с. 10]. В той или иной степени всех героев «Тайное тайных», можно назвать блудными детьми своего времени: из отцовского дома в тюрьму отправляется за убийство странницы Афонька («Ночь»); уходит из дома в горы Мартын и там, в горах, в конце рассказа его убивают жители родного села («Плодородие») и т.д.

Финал «Тайное тайных» кажется неожиданным для книги «висельных рассказов» (выражение критика 1920-х гг. К. Рыжикова): на заключительных страницах повести «Бегствующий остров» появляется традиционный для русской культуры образ Дома-очага – нового дома, который, возможно, создадут комиссар Запус и раскольничья девушка Саша. В этот дом приходит мать девушки – кроткая старица Александра – и заводит речь о детях. Включая повесть в «Тайное тайных», Вс. Иванов внес изменения в финал. В первой публикации повесть завершалась словами: «Старуху я отлично понимаю, а все остальное – ерунда и мокрая кожа. Дети!...» [10, с. 261]. Вспомним, что обрамляет повествование разговор о беспризорных, т.е. лишенных отчего дома детях. В основном тексте «Тайное тайных» слово «дети» снято автором и концу книги придан характер тоскливого размышления над вопросами, ответов на которые Вс. Иванов не дает: «Мука-то не отсюда начинается, мука начинается с другого... Поживешь, поездишь, посвистит тебе вечер в уши, ну, глядишь, и поймешь» [4, с. 189].

Образы дома, матери и детей не случайно завершают книгу писателя. Уже с первых рассказов «Тайное тайных», постепенно приобретая в тексте все большую значимость, начинает звучать в книге Слово матери, лучше других чувствующей глубинную неправду жизни, организующейся на новых духовных основах. Отметим текстологическую правку, внесенную Ивановым в рассказ «Ночь» при включении его в книгу. В варианте «Красная Новь» было: «О, восходи... жисть-то как перекублилась» [8, с. 74]. Автор меняет просторечное слово на литературное и добавляет реплику о сыне, сбившемся с пути. В основном тексте слова Марии Егоровны, обращенные к младшему сыну, звучат громко, «будто на весь мир»: «– О, господи, жисть-то как перекублилась. И ты туда же» [4, с. 28].

Рассмотрение авторской логики расположения рассказов в «Тайное тайных» раскрывает,

таким образом, некоторые ее ведущие темы и проясняет позицию Вс. Иванова. Своих героев – блудных сыновей трагического времени – автор возвращает к Дому и материнской правде как тем единственным ценностям, которые представлялись ему устойчивыми в эпоху потрясений.

Объединяя общим замыслом разные рассказы, Вс. Иванов в некоторых случаях подвергает изменению их заглавия. Так, открывающий книгу рассказ «Жизнь Смокотинина» в первых публикациях имел заглавия: «Тайное тайных» («Красная газета», 1926, 14 марта); «Жизнь Тимофея Смокотинина, сына подрядчика» («Красная Новь», 1926, №3); «Щепа» («Пламя», 1926, №5); рассказ «Поле» при публикации в журнале «Шквал», 1925, №19 назывался «Посев», а «Смерть Сапеги» – «Жизнь Аники Сапеги» («Красная нива», 1926, №14). В итоге заглавие «Тайное тайных» было перенесено на всю книгу как определяющее ее замысел; «Жизнь Аники Сапеги» Иванов меняет на «Смерть Сапеги», возможно, чтобы избежать повтора слова «жизнь» и вывести на первый план вторую из важнейших составляющих бытия человека.

Одновременно с этим авторская работа над началом книги показывает, что Вс. Иванов стремился вывести истоки «болезни» своих героев не к вечным категориям, а связать их с современностью. Первая новелла в варианте «Красной Нови» открывалась следующим текстом: «Журавли блуждают в небе осенью, журавли теряют путь – выйдешь вечером, на землю ложится иней, тоска идет с неба – где же человеку с его земным сердцем знать все пути, если летящая к небу птица и та тоскует» [7, с. 52]. Повторенное дважды слово «путь», данное в контексте «утраченный путь», несмотря на его очевидную важность для автора, уходит из начала книги: текст был снят Ивановым. Начало становится предельно конкретным и связанным с эпохой: «Когда впервые после долгих войн...».

После заглавий в двух рассказах следуют короткие фразы, по форме напоминающие пословицы: в «Полынь» – «Жизнь, как слово – слаще и горче всего» [4, с. 13] и в «Ночи» – «Любовь да тоска на крови стоят» [4, с. 25], причем в рассказе «Ночь» фраза появилась только в «Тайное тайных» и отсутствовала в первой публикации. Эти две фразы-зачина восходят к фольклору, однако реальных аналогов им нет, более того, в русских народных пословицах слова «жизнь» и «слово», «любовь» и «тоска» нигде не соединяются. Во-

обще надо отметить, что фольклорная образность очень сильна в книге. Отметим, что в созданных в традициях народной культуры авторских текстах рядом часто стоят устойчивые в фольклоре темы и мотивы, определяющие опорные вехи народной жизни: любовь, разлука, тоска, смерть, судьба и др. – и реалии новой жизни: пролитая в сражениях кровь, революция, законы, аэроплан, практически всегда поданные автором с отрицательной коннотацией. Вот лишь некоторые примеры. Пословицы: «Законы нонче что редька, – всякий за хвост держит» [4, с. 35] («Ночь»); «Как в полдень тень-пядень, а вечером через все поле хватает, так через всю душу почуяла старица тоску» [4, с. 180] («Бегствующий остров»). Сказки: противопоставление старой сказки о воронятах и новой об аэроплане [4, с. 100] («Яицкие притчи»); «Ты бы <...> хоть... про кота бессмертного рассказал. Про ту революцию – все страшно да скучно, будто болест...» [4, с. 137] («Бегствующий остров»). Песни: «Вода мутнеет от крови только в песнях» [4, с. 124] («Пустыня Тууб-Коя»); «Как от Камы-реки...» [4, с. 139], «Горе-то материнское в песнях все перепето, а лучше песни как расскажешь» [4, с. 175] («Бегствующий остров»). К концу книги «песенные мотивы» усиливаются. Исследователи указывали на основную эмоциональную тональность народных песен: «Они (песни. – Е.П.) заново передумывают, под какой-либо напев, житейское коротание человека... И так как мало веселого дает жизнь вообще, и так как нет основания для торжества, то грустно звучит это раздумье о своей доле, и плачет песня горьким причитанием» [9, с. 188], – писал Е. Аничков. Невеселы были и размышления Вс. Иванова над человеческой судьбой, отсюда, возможно, и пронзительная, тоскливая интонация книги, берущая свое начало в народной словесности.

Раскрывая «тайное тайных» человеческой души, Вс. Иванов много внимания уделяет текстологической проработке характеров персонажей. Работа идет в двух направлениях: с одной стороны, писатель снимает фразы и целые фрагменты текста, убирая излишнюю однозначность, конкретность, проясняющую характеры, с другой – добавляет текст, указывающий на тонкость и невнятность для самого человека его чувств и мыслей. Так, из рассказа «Жизнь Смокотинина» автором удален текст: «Он хотел было сказать ей: «возьми, пошутил, мол, но ему стало жаль удалого поступка – как он быстро и умело залез ей в кофту, как успел хватить половину твердой и прохладной груди. Да если б и сказал возьми, что бы ему делать с другими бабами в подобных случаях» [5, с. 2]. В противовес конкретности сокращенных фрагментов слова и фразы, добавленные на разных этапах работы, были наполнены сложным психологическим и эмоциональным содержанием. Отметим изменения, внесенные в текст 1-й публикации рассказа «Ночь»: было «Афонька прокричал...» – в «Тайное тайных» стало «Афонька с веселой тоской крикнул...» [4, с. 32]; к словам «И он спросил...» в основном тексте добавлено: «И снова зависть и непонятное томление охватили его, и он спросил...» [4]; к словам «все утешал мать, да и за отцом нужно было следить» добавлено «И самого умучали непонятные мысли» [4, с. 34]. Для раскрытия тайных мыслей и чувств Иванов использовал язык, названный критиком 1920-х гг. А. Лежневым «стилем намеков и недоговоренности». Вот несколько примеров стилистической авторской правки рассказов при включении их в книгу (см. табл.).

В приведенных случаях Иванов опускает часть фразы или отдельное слово. В 1-м примере речь идет о тоске по женщине. Тимофей («Жизнь Смо-

Таблица

Первые публикации	«Тайное тайных»
1. «Жизнь Смокотинина»: Видя ее, стоявшую неподвижно со щепами... даже какое-то умиление почувствовал Тимофей» («Пламя», 1926, № 5)	«Ее, стоявшую неподвижно со щепами... даже какое-то умиление почувствовал Тимофей» [4, с. 9].
2. «Плодородие»: «...креста-то на тебе нету, – строго сказал ему Митрий Савин. – И не будет! – закричал Мартын. – Всю деревню переверну, легче без креста» («Красная Новь», 1926, №1)	«...креста-то на тебе нету, – строго сказал ему Митрий Савин. – И не будет! – закричал Мартын. – Всю деревню переверну, легче. Мне ради такого дела... никого не жалко! У меня душа горит! Я на все согласен [4, с. 67–68].

котинина») испытывает непривычное для него умирение не столько «видя», столько чувствуя рядом Катерину. В 1-м варианте рассказа «Плодородие» реплика героя напрямую отсылала к поэме «Двенадцать» А. Блока («Эх-эх, без креста!», которые идут «без имени святого» и «ко всему готовы, ничего не жаль!»). Однако поведение Мартына – например, испытываемое им смутное чувство тоски и жалости в начале рассказа – говорит о том, что живы в его душе и традиционная категория народной этики – жалость, и вера в Бога. Именно поэтому, как нам представляется, он не произносит: «Легче без креста», – и в тексте «Тайное тайных» остается одно слово «легче».

Вопрос о жалости – «контрреволюционной добродетели» 1920-х гг., как определит ее помещик Манюкин из романа Л. Леонова «Вор» (1927), – не раз возникнет перед внутренним взором героев «Тайное тайных». «С точки зрения человеческой целесообразности любовь вызывает жалость к себе» [4, с. 108], – утверждает комиссар из «Пустыни Туб-Коя». Далее в ранних вариантах рассказа шел текст: «... и я выходит против», – снятый автором, возможно, опять-таки потому, что чувство жалости, несмотря на пропаганду классового подхода к человеку, не исчезло из памяти крестьянина, ставшего комиссаром отряда. В текст некоторых рассказов при включении их в книгу Иванов добавляет слова о жалости. Так, в «Плодородие» автор вносит следующие исправления. Было: «Крутая шея и затылок с жирной складкой пониже уха словно перетирала одежку икру» [6, с. 76] («Красная новь»). Стало: «Крутая шея и затылок с жирной складкой, склонившиеся к его ногам, словно взывали о жалости, а о какой и к кому он и думать не мог» [4, с. 79].

Усложняя тайную внутреннюю жизнь своих героев – простых мужиков, Иванов ставит их перед вечными, проклятыми вопросами человеческого бытия, на которые искали ответы герои классической русской литературы – интеллигенты Толстого и Достоевского. Так, в рассказе «Ночь» Афонька убивает старуху. Сколько возмущенных слов написали критики, сравнивая героя Вс. Иванова, который убивает «просто так», с Раскольниковым из романа Достоевского, которому понадобилась целая теория, чтобы оправдать убийство процентщицы» [2, с. 46]. Между тем есть и у Афоньки сложные внутренние мотивировки. Описывая старуху: «большие добрые глаза», «ласковый взгляд», «Афонские истории рассказыва-

ет», – Вс. Иванов отсылает читателя к исконно русской традиции – странничества человека по земле в молитвенном покаянии и служении Богу, – традиции, всячески разрушаемой в безбожных журналах 1920-х гг. В сознании Афоньки, живущего в мире поколебленных ценностей, где председатель Совета готов перекричать любого попа (или в изменившейся реальности?), странница предстает злобной, похотливой ведьмой, вызывающей желание столкнуть ее с поезда. Услышав же от матери рассказ старухи о кондукторе – «ласковой душе», который «чаем напоил и полтинничек на дорогу дал» [4, с. 37], Афонька задает вопрос, отсутствовавший в первоначальном варианте и появившийся только в основном тексте: «– Ласковая, говоришь, душа?» [4]. Афонька знает (или думает), что старуха лжет, и нет, значит, в мире никакой «ласковой души», и после этого открытия одного из законов новой жизни, ему, как пишет автор, сразу становится веселей, «и мир словно полегчал, словно оперился» [4].

Подведем некоторые итоги. Исследование отдельных моментов истории текста книги «Тайное тайных» делает более понятным замысел Вс. Иванова. Смеем высказать предположение, что задумывал он книгу не о человеке «вообще», его стихийных страстях и бессознательных импульсах, а о том русском человеке, который в 1920-е гг., на трагическом переломе эпох, когда основополагающие национальные ценности подвергались уничтожению, стал блудным сыном своего времени, оказался «без креста» и утратил истинную дорогу. «Черные, висельные» рассказы раскрывали облик писателя с новой стороны, показывали глубину понимания им проблем послереволюционной России.

Библиографический список

1. Воронский А.К. О книге Вс. Иванова «Тайное тайных» // Ленинградская правда. – 1926. – 5 дек.
2. Гроссман-Роцин И. Без мотивов и без цели // На литературном посту. – 1928. – №20–21.
3. Зонин А. На перепутьи // На литературном посту. – 1927. – №4.
4. Иванов Вс. Тайное тайных. – М.; Л., 1927.
5. Красная газета. – 1926. – 14 марта.
6. Красная новь. – 1926. – №1.
7. Красная новь. – 1926. – №3.
8. Красная новь. – 1926. – №6.
9. Народная словесность. – М., 2002.
10. Пролетарий. Художественно-литературный альманах. – Харьков, 1926.

«DE SIGNATURA RERUM» ЯКОБА БЕМЕ И ОСНОВАНИЯ ПОЭТИКИ БАРОККО

Статья посвящена анализу трактата Якоба Бёме «об обозначении вещей» как философского основания поэтики немецкого барокко

Ключевые слова: поэтика барокко, Якоб Бёме, «De Signatura Rerum».

Трактат «об обозначении вещей», – пожалуй, самое яркое свидетельство принадлежности Беме к философии нового времени, «главный интерес» которой, по Гегелю, состоит не столько в том, чтобы «мыслить предметы в их истинности (Wahrheit)», сколько в том, чтобы «мыслить мышление и понимание (Begreifen) предметов, это единство само по себе (selbst), которое вообще является становлением предпосланного объекта в сознании (das Bewußtwerden)»¹.

Употребленное Гегелем слово «Bewußtwerden» не отдает однозначно модуса активности познающему субъекту, но – вместе с «Begreifen» – представляет процесс познания как встречное движение сознания и объекта в единстве познавательного акта. Этот проступающий из внутренней формы слова момент активности объекта по отношению к познающему сознанию, в свою очередь, как нельзя лучше демонстрирует укорененность немецкой философской терминологии в традиции, неразрывно связанной с наследием Беме. Вместе с тем очевиден итог той двухвековой работы над языком описания – и логизирования! – открывшихся Беме истин, в результате которой немецкая философия в ее классической стадии отграничилась не только от теософии (секуляризовав ее предмет), но и от поэзии. А трактат Беме, как, впрочем, и другие его сочинения, мощно и полно являет триединство фидеистически созерцательной интуиции, спекулятивных усилий и лирического, по сути, состояния сознания, которое жаждет воплотиться в слове. Заметим попутно, что само это триединство отвечает троичности, обнаруживаемой Беме во всех мыслимых явлениях и предметах: первое (вера) воплощает принцип Отца, второе (мысль) – Сына, а третье (лирическое состояние) – Духа Святого.

Мыслимое Беме мышление не является исключительным атрибутом человека: оно неразрывно связано с онтологической сущностью Творения и предопределяется ею. Разумность человека предстает у него изначально как следствие и отпечаток самораздвоения единого творящего

духа и уже потому отличается принципиальной диалогичностью. Проблема понимания и самой возможности адекватного восприятия мысли, – сквозная в его писаниях и одновременно прикладная: он хочет быть понят и постоянно сознает, что понимать его трудно, – становится оправданным мотивом его «Сигнатуры». Необходимым условием истинного понимания в первой главе провозглашается отпечатанная в душе каждого человека «сигнатура сущности всех сущностей»².

Открывая основания мышления в делящемся Творении, Беме представляет последнее как процесс глубоко семиотический. Собственно семиозис и составляет и исчерпывает сущность этого процесса. Рождение природы – это опредмечивание, обозначение не явленного до того смысла: «<...> вне природы Бог есть *Mysterium*, не представлен ничем, ибо вне природы это ничто, это Око Вечности, бездонное Око, которое ни в чем не стоит и ни во что не смотрит, ибо оно бездна, и то же Око есть Воля, состоит в тоске найти ничто после откровения. И вот, однако, нет ничего пред Волею, в чем Воля могла бы найти нечто, в чем обрела бы место своего покоя, так она входит сама в себя и находит себя через природу» (531).

«Бездонное Око, которое ни в чем не стоит и ни во что не смотрит», – в вербализации пространственной эмблемы у Беме слышится сопереживание драматически противоречивого состояния Божественной Воли, и это безмерное и пустое Око в пустоте отсутствующего пока мира становится одним из тех образов, которые ставят его сочинения в ряд «монументов немецкоязычной и соответственно европейской лирики»³. Отношение философии Беме к поэтике барокко глубоко и органично. К понятиям, близким ей, он прибегает, характеризуя знаковую сущность природы: «Бездна или Божество являет себя с этим вечным рождением, ибо Бог есть Дух и следовательно *subtile*, как Мысль или Воля, а природа есть его телесная суть, представляет вечную природу, и внешняя природа этого видимого осязаемого мира есть откровение или порождение

(Ausgebur) внутреннего духа и существа <...>, это изображение и фигурное сравнение (eine darstellung und figürliche Gleichnuß)» (531–532). «Внешняя природа», таким образом, не просто обозначение «вечной» – «внутренней» (ср. подзаголовок: «Das ist / Bezeichnung aller dinge / wie das Innere vom Eusseren bezeichnet wird». – 509), не только «язык», которым «изъясняется» Божество, но – *иносказание*, одновременно являющее и скрывающее величайшую тайну.

Включенный в общий семиотический процесс человек, – так же, как и вся природа, «подобие, образ и собственность Бога» («Gottes Gleichnis, Bild und Eigentum»)⁴, – «воспринял от незримого Слова Божьего силу для нового произнесения (Wideraussprechen), дабы снова высказать потаенное Слово Божественной науки (Scientz) в оформленности и раздельности (in Formungen und Schiedlichkeit), на манер временных созданий»⁵. Эту стоящую перед человеком задачу Беме неоднократно и в разных сочинениях изъясняет, противопоставляя «ментальный, неоформленный, священный» язык (Sprache) Божественной Воли «уплотненному» (compactirt) и «чувственному» (sensualisch) языку (Zunge) человека⁶. И в предисловии к «Сигнатуре», предостерегая читателя от поспешных умозаключений, он говорит о недостаточности для познания «внешней буквы» и о необходимости видеть в ней «живую букву», «которая есть самостоятельное произнесенное Божье Слово и Сущность» и «должна сама быть открыта и прочитана в водительнице произнесенного Слова в человеке, коего читателем и открывателем является сам Святой Дух» (790).

На этом уровне онтологического соотношения человеческого сознания и объекта представления мы и наблюдаем генетическое родство бемевской концепции и оснований поэтики барокко. Независимо от глубины именно мистического чувства природа для поэта барокко – вослед Платону и неоплатоникам – знак и хранилище неисчерпаемого живого смысла, к разгадке и выражению которого призван поэт. Причем именно оппозиция живого и неживого оказывается значимой для барочной поэтики: «чем оно живее, тем совершеннее», – пишет об искусстве С. Паллавичини⁷. Поэзия барокко стремится обрести универсальный язык *истолкования* природы, и в фундаменте этого языка полагает Метафору, потому что слова в их прямых значениях – не более чем слепки, повторения вещей,

копия знака. Пафос барокко – не в *изображении* видимого, а в *выражении* скрытого, сокровенного смысла, безграничного и адекватно невыразимого. Соответствие природе неизбежно предстает тогда в виде иносказания, как это представлено в трактате М. Перегрини с показательным названием «О способах проникновения», где в качестве источников «истинно поэтического» названы «невероятное, двусмысленное, противоречивое, темная метафора, преувеличение, остроумие, софизм»⁸. Наконец, и Мартин Опиц «достоинство и благородство поэтической речи» видит «в тропах и фигурах, именно когда мы переносим слово с его собственного значения на другое»⁹. Но если Опиц, не вдаваясь в основания теории, онемечивает ее проверенные иноязычной поэтической практикой следствия, то далекий, казалось бы, от проблем эстетики Беме именно эти основания делает предметом по существу лирической медитации. Как лирическое переживание «сущности всех сущностей» и тем самым как актуальная реализация принадлежности человека к божественному началу эта философия не только оказывает непосредственное влияние на немецкий поэтический процесс, инициируя в нем мистическое течение от Ангелуса Силезиуса до Квиринауса Кульмана, но и задает модель поэтического отношения к миру, сказывающуюся в этом процессе на протяжении веков.

Примечания

¹ Hegel G.W.F. Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Dritter Band. – Leipzig, 1982. – S. 141. (Курсив мой. – С.III.)

² Böhme J. Werke. / Hrsg. von Ferdinand van Ingen. – Bibliothek der frühen Neuzeit. Bd. 6. – Frankfurt am Main, 1997. – S. 514. (Далее ссылки на это издание даются указанием номера страницы в скобках).

³ Gorceix Bernard. Jacob Böhme // Deutsche Dichter des 17. Jahrhunderts: Ihr Leben und Werk. – Berlin, 1984. – S. 49.

⁴ Von den drei Prinzipien. Цит. по: Ланда Е.В. Хрестоматия по немецкой литературе XVII века на нем. яз.]. – Л., 1975. – С. 103.

⁵ Mysterium Magnum... Vorrede, 6. Zit. nach: Gorceix Bernard. Jacob Böhme. – S. 53.

⁶ Epistolae Theosophicae oder Theosophische Send-Briefe...: 34, 9. Zit. nach: Gorceix Bernard. Jacob Böhme. S. 56.

⁷ Цит. по: *Голенищев-Кутузов И.Н.* Романские литературы. Статьи и исследования. – М., 1975. – С. 336.

⁸ См.: *Муравьев В.С.* Маньеризм // Краткая литературная энциклопедия. Т. 9. – М., 1978. – Ст. 511.

⁹ *Opitz Martin.* Buch von der deutschen Poeterei. – Halle/Saale, 1962. – S. 28.

К.С. Позднякова

П.А. ВЯЗЕМСКИЙ – КРИТИК: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Исследования литературоведов о критическом наследии П.А. Вяземского можно разделить на несколько этапов. На дореволюционном этапе обращают на себя внимание труды Л.Н. Майкова, Н.П. Барсукова, Н.К. Кульмана, В. Спасовича, И.Н. Розанова. В советский период появились работы Л.Я. Гинзбург, М.И. Гиллельсона, Н.И. Мордовченко, Л.В. Дерюгиной. На современном этапе изучение личности Вяземского-критика получило новый виток в своем развитии. Здесь можно выделить работы В.В. Бондаренко, Д.П. Ивинского, И.Е. Прохоровой. Статья содержит разбор некоторых исследований литературоведов.

Ключевые слова: критика, статья, литературоведческие исследования.

Литературно-критическое наследие П.А. Вяземского в последнее время вызывает все больший интерес среди литературоведов. Исследования, посвященные его работам, можно условно разделить на несколько этапов: дореволюционный (1917 г.), советский, современный.

Прежде чем говорить о дореволюционном этапе исследований критической деятельности П.А. Вяземского, обратимся к прижизненным отзывам на его работы. Например, А.С. Пушкин, являвшийся другом Вяземского, был убежден, что только этот критик способен образовать метафизический язык. У Белинского мы находим лишь несколько отзывов о Вяземском-критике, но они чрезвычайно важны. Белинский писал, что «он является критиком в духе своего времени, но без всякого педантизма, судит свободно, не как ученый, а как простой человек с умом, вкусом и образованием, и излагает свои мысли с увлекательным жаром и красноречием, изящным языком... Прозаические статьи его (как, например, «Разговор классика с романтиком, вместо предисловия к «Бахчисарайскому фонтану») много способствовали к освобождению русской литературы от предрассудков французского псевдоклассицизма» [1]. Но после статьи критика «Языков и Гоголь», в которой Белинский увидел мысли, восходящие к «Выбранным местам из переписки с друзьями», он назвал Вяземского «князем в аристократии и холопом в литературе».

На дореволюционном этапе критическое наследие Вяземского получило лишь небольшое освещение. Обращают на себя внимание труды

Л.Н. Майкова, Н.П. Барсукова, Н.К. Кульмана, В. Спасовича, И.Н. Розанова. Первые два критика изучали творческие взаимоотношения Вяземского и Пушкина. На счету Н.К. Кульмана исследование «Князь Петр Андреевич Вяземский как критик», но оно, к сожалению, так и не было закончено. В. Спасович изучал польское окружение князя. И.Н. Розанов сопоставил стихотворения Вяземского и Пушкина.

Но мы считаем, что подлинное начало изучения и исследования критического наследия Вяземского было положено литературоведами советской эпохи. Появились работы, которые исторически достоверно определили место Вяземского-критика в литературно-общественном движении. В первую очередь считаем необходимым отметить работы Л.Я. Гинзбург: вступительная статья к изданию «Старой записной книжки» (1929), статья «Вяземский-литератор» в сборнике «Русская проза» (1929), глава в «Истории русской литературы» (1953), статьи к изданиям Вяземского в «Библиотеке поэта» (1958 и 1962). Она справедливо отмечает, в частности, что «для Вяземского декабристской поры романтизм – это прежде всего литературное выражение вольнолюбия, поэзия народов, борющихся за независимость, и личностей, протестующих против угнетения» [3, с. 17], а романтическое раскрепощение формы находит у Вяземского политические аналоги.

Нельзя не обратить внимание на работы М.И. Гиллельсона, внесшего большой вклад в изучение творчества П.А. Вяземского. Его перу принадлежит единственная монография о писателе-критике («П.А. Вяземский. Жизнь и творчество»),

изданная в советскую эпоху. Это исследование – первый успешный опыт научной биографии Вяземского. М.И. Гиллельсона можно назвать историком творчества писателя. Свою монографию он разбил на главы, каждая из которых представляет собой отдельное законченное исследование определенного этапа творчества Вяземского. Например, в третьей главе («Критические статьи 1816–1823 гг.») подробно рассмотрены предпосылки зарождения романтизма в России и то, как сам критик пришел к этому литературному течению. Наряду с этой монографией М.И. Гиллельсон подготовил ряд публикаций и документов, представляющих большой научный интерес. Сюда можно отнести статью, опубликованную в журнале «Русская литература» (№4, 1966 г.), «Неизвестные публицистические выступления П.А. Вяземского и И.В. Киреевского», в которой рассматриваются факты воздействия Вяземского на правительство в некоторых политических вопросах. Эту же проблему литературовед рассматривал и ранее в своей монографии (глава девятая. Публицистика 1831–1833 гг.). М.И. Гиллельсон также подготовил двухтомное собрание избранных сочинений Вяземского (к которому написал и вступительную статью). Первый том занимает поэзия, а второй – критика. Здесь важно обратить внимание на принцип издания: статьи 1920–1940-х годов печатаются по тексту первых публикаций, а не по тексту собрания сочинений 1878–1896 годов, в подготовке которого успел принять участие и сам Вяземский.

В этот же период публикует свой научный труд Н.И. Мордовченко «Русская критика первой четверти XIX века», где творчеству Вяземского-критика отводится обширная глава. Но, как видно из названия, изложение материала заканчивается 1825 годом. Нерассмотренными остаются важные периоды в жизни и творчестве критика (например, 1831–1833 годы, когда деятельность Вяземского определялась службой в министерстве).

Представляет интерес и статья Л.В. Дерюгиной «Эстетические взгляды П.А. Вяземского», помещенная в сборнике статей «П.А. Вяземский. Эстетика и литературная критика». Ею были проанализированы важные аспекты творчества Вяземского: критические статьи о Пушкине, отношение к романтизму как к литературному направлению, взгляд на возможность развития романа в русской литературе. Своеобразную рецензию на это исследование дал О. Проскурин, утверж-

давший в частности, что Л.В. Дерюгиной «убедительно раскрыт просветительский субстрат тезиса «литература должна быть выражением общества», что «хорошо показаны причины, обусловившие заинтересованное, но неоднозначное отношение Вяземского к романтизму. Важные смысловые грани обнаружены Л. Дерюгиной в содержании понятия «народность» (которым Вяземский, как известно, начал оперировать одним из первых в России)» [4, с. 266].

На современном этапе изучение личности Вяземского-критика получило новый виток в своем развитии. Здесь можно выделить работы В.В. Бондаренко, Д.П. Ивинского, И.Е. Прохоровой.

Перу В.В. Бондаренко принадлежат две обширные монографии: «Князь Вяземский. Жизнеописание» (2000) и «Вяземский» (2004). В этих работах литературовед следует биографическому принципу исследования. Причем в монографии 2004 года значительное дополнение получает глава «Современники» (здесь Бондаренко уделяет гораздо большее внимание литературной среде, в которой находился Вяземский). Литературовед освещает не только критическую деятельность Вяземского, но и обращает внимание на поэтическое наследие князя, что немаловажно для уточнения его литературно-эстетической позиции. Он отмечает, что хотя Вяземский «...более привычен как поэт, все помнят его статьи о Державине и Озерове. Как и в поэтических творениях, в критической прозе князь блещет глубокими мыслями, остротами, резкими суждениями, судит пристрастно, но остро и весьма занимательно. Никогда о предмете своем Вяземский-критик не скажет сухо: его статьи – это маленькие монографии, непременно заостренные против кого-то, пестрящие отступлениями, сопоставлениями...» [2, с. 177].

В исследованиях Д.П. Ивинского наибольший для нас интерес представляет статья «Из полемических заметок князя П.А. Вяземского» (2004) с комментариями литературоведа. Д.П. Ивинский делает вывод, что суждения Вяземского резко расходятся с общепринятыми воззрениями, причем он сам в некоторой степени пересматривает и свои ранние позиции (например, что вина Дантеса перед Пушкиным очевидна, но слишком обыкновенна).

Важное место в изучении творчества Вяземского занимают исследования И.Е. Прохоровой. Так, в статье «Университетские предания» П.А. Вяземского» (2003) ею были освещены полувеко-

вые взаимоотношения с Московским университетом, которые, по мнению Прохоровой, «весьма показательны для истории духовной жизни России, которая немыслима без понимания прошлого этого старейшего отечественного центра «науки и учения» [5, с. 58].

Творчеству Вяземского 1812–1814 гг. посвящена обширная статья, помещенная в двух номерах Вестника Московского университета. Здесь Прохорова анализируется становление либерально-патриотической позиции Вяземского в русской публицистике.

Нельзя не обратить внимание на статью, посвященную литературно-публицистической деятельности Вяземского «варшавского периода». И.Е. Прохорова здесь классифицирует тексты, написанные Вяземским, по трем типам: специально политические, литературно-критические статьи и стихотворения и произведения эпистолярного жанра.

В последние два-три года появляется все больше статей о П.А. Вяземском, и не может не радовать тот факт, что особое внимание в последнее время уделяется не только Вяземскому-писателю, но и Вяземскому-критику.

Библиографический список

1. *Белинский В.Г.* Сочинения Александра Пушкина. Статья третья [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.lib.ru.
2. *Бондаренко В.В.* Вяземский. – М.: Молодая гвардия, 2004. – 678 с.
3. *Гинзбург Л.Я.* П.А. Вяземский // П.А. Вяземский. Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1986. – С. 5–50.
4. *Проскурин О.* Эстетика Вяземского // Вопросы литературы. – 1986. – №1. – С. 265–271.
5. *Прохорова И.Е.* «Университетские предания» П.А. Вяземского // Вестн. Моск. ун-та. – 2003. – №6. – С. 52–58.

А.Г. Рябов

МЕТАФОРА В ТЕРМИНООБРАЗОВАНИИ (на примере военной терминологии)

Метафора – первый луч света в потемках парализованного новизной сознания¹.

В процессе развития научного знания неизбежно возникают ситуации такого рода, когда стремление к точности и объективности предполагает обращение к «смутному языку»². Новое знание не во всех случаях можно сразу точно вербализовать. Некоторые аспекты новизны адекватно вербализуются лишь после промежуточной «метафорической» интерпретации. Метафорический язык выступает в качестве начальной фазы вербализации качественно новой информации и, по мнению Г.В. Гака, «в этой функции является одним из возможных и плодотворных способов построения адекватной картины реальности».

Метафора в наши дни представляется гораздо более сложным и важным явлением, чем это казалось ранее. Она служит одним из наиболее распространенных способов пополнения лексического и фразеологического инвентаря языка, давая названия объектам, принадлежащим к самым разным сферам действительного мира.

Результаты последних исследований позволяют предположить, что метафора активно участвует

в формировании личностной модели мира, играет крайне важную роль в интеграции вербальной и чувственно-образной систем человека, а также является ключевым элементом категоризации языка, мышления и восприятия. Поэтому изучение метафоры проводится в настоящее время не только в рамках лингвистики, но главным образом в психологии, когнитивной науке и теории искусственного интеллекта.

В настоящее время метафора стала интерпретироваться на основе когнитивного или когнитивно-семантического подходов. Это объясняется тем, что «представители семантического направления рассматривают прежде всего собственно языковые механизмы, то есть план выражения, а «когнитивисты» вскрывают глубинные, концептуальные (ментальные) механизмы порождения, то есть план содержания»³. Современная когнитивистика (Дж. Лакофф, М. Джонсон; А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова и др.) рассматривает метафору как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира.

С когнитивной точки зрения метафорическое переосмысление отражает базовый когнитивный процесс получения выводного знания, когда из сопутствующих какому-либо понятию ассоциаций формируется новое знание, результатом когнитивной обработки которого будет появление нового концепта. Когнитивная лингвистика позволяет по-новому взглянуть на метафору, которая воспринимается как вербализованный способ восприятия и постижения мира, то есть универсальный познавательный механизм. М. Минский утверждает, что аналогии, основанные на когнитивной метафоре, «дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы в свете другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретенный в одной области, для решения проблемы в другой области»⁴.

Метафоричные термины играют ведущую роль при первоначальном обозначении ранее не существовавшей информации об объектах и процессах, то есть выполняют функцию фиксации промежуточного знания. Вместе с тем следует особо подчеркнуть, что при этом метафора является полноценным термином, связывающим научный концепт, выраженный этим термином, с предшествующим опытом как индивидуума, так и соответствующей общности людей.

Значительное количество научных и технических, в частности военных, терминов образуется путем изменения значений слов общелитературного языка и терминов, заимствованных из других отраслей науки и техники. В большинстве случаев данный процесс представлен метафорой.

Следует уточнить, что понимается под «термином» и «военным термином» в данной статье. М.Я. Блох в своей работе «Теоретические основы грамматики» вскрывает принципиальное различие между значениями обычного и профессионального, научного использования⁵. Различие между ними состоит в том, что «... значение одного типа получает развернутое определение в какой-либо области профессиональной деятельности (научной или практической) и отражает, следовательно, научное или практическое понятие, а значение другого типа не получает такого определения, оставаясь в пределах обычного, обыденного использования» (там же).

Выдвинутые выше положения позволяют М.Я. Блоху определить термин как «слово, значение которого образует понятие в указанном

смысле, т.е. является профессионально дефинированным» (там же).

Таким образом, военный термин – это специальное наименование, имеющее простую или сложную формальную структуру (словосочетание), с профессионально дефинированным понятием из области военного дела (военной науки, техники, делопроизводства, жизнедеятельности войск, и т.д.), в семантической структуре которого непременно наличествует сема «военный», «боевой»⁶. Обязательным условием отнесения единицы к классу терминов является ее включение в состав профессиональных военных словарей и употребление в официальных и научно-профессиональных текстах соответствующей ориентации (военные уставы, военные доктрины, специальные учебники по военной стратегии и тактике и т.д.).

С этой точки зрения военная терминология, как и вся другая терминология, имеет определенную внутреннюю организацию и представляет собой «совокупность единиц терминологической номинации понятий военной науки»⁷.

Интересно, что русская и английская военная лексика структурируются одинаково, то есть в ней выделяются одинаковые классы и подклассы. Смысловое единство двух систем обусловлено тем, что современный мир достаточно однороден, что ярко проявляется в военной сфере (структура ВС, стратегия и тактика, система вооружения и т.д.).

М.Я. Блох разграничивает все термины на «термины-имена» и «термины-толкования», что, по его мнению, позволит при оперировании научными понятиями «ясно видеть за их терминологическим оформлением соответствующее предметное содержание по существу»⁸. Это необходимо для того, чтобы сосредоточить внимание на «содержании понятий и сущностей явлений, а не на их обозначениях» (там же).

Следует отметить, что процесс терминообразования идет по направлению от «термина-толкования» к «термину-имени». Метафора же в данном процессе играет роль «термина-толкования».

Современные исследования метафоры как языкового явления показывают, что процесс формирования переносного значения имеет моделируемый характер. Наибольшей регулярностью отмечены переносы, основанные на сенсомоторном опыте человека и на ассоциативных связях между субъектами сравнения.

Термины, образованные на основе **ассоциативных связей**, характеризуются тем, что для выражения терминируемого понятия привлекается слово, выражающее общебытовое понятие (одежда, украшения, посуда, постельные принадлежности, бытовые приборы и механизмы, игрушки, музыкальные инструменты), которое может ассоциироваться по аналогии с термином: *air cushion transporter* 'транспортёр на воздушной подушке', *air pocket* 'воздушная яма', *air umbrella* 'прикрытие авиацией', *accordion effect* 'растяжка и набегание частей походной колонны', *blanket* 'дымовая завеса', *cap* 'наконечник снаряда', *clip* 'патронная обойма', *hairbrush grenade* 'ручная граната', *concertina* 'переносное проволочное заграждение', *kite* 'высокий разрыв', *knife rest* 'проволочное заграждение', *mosaic* 'монтаж аэрофотоснимков', *sabot* 'поддон снаряда', *fatigue* 'усталость металла', *resistance* 'сопротивление', *excitation* 'возбуждение', *exhaust* 'источение, выхлоп, выпуск, выхлопная труба', *freedom of maneuver* 'свобода маневра', *fire step* 'стрелковая ступень', *decisive combat* 'решительный бой', *parent unit* 'основная часть; часть, в состав которой входит данное подразделение'.

Общепризнанно, что метафора в большинстве случаев это продукт субъективного суждения, основанного на сенсомоторном опыте человека, который он получает бессознательно и автоматически еще в раннем детстве. В процессе сенсорных взаимодействий происходит слияние двух (или более) картин и «формируются связи и ассоциации между двумя разными областями-источниками; эти связи и ассоциации затем реализуются на нейронном уровне, закрепляются посредством сенсомоторных ощущений и остаются в сознании в виде первичных метафор»⁹.

Современные психолингвистические исследования обнаружили все виды сенсорных взаимодействий: зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые и обонятельные. Термины, образованные названием по сходству признаков, чаще всего образовывались первоначально в разговорной лексике, откуда часть из них попала в систему научной терминологии.

Зрительное взаимодействие с внешним миром является основным стимулом для языкового творчества, поэтому большая часть метафорических преобразований основана на **визуальных** характеристиках, а именно, сходство по **форме** (бронь-

колпак 'конструкция куполообразной формы для наблюдения и ведения огня', *veer* (сплошного поражения), *горка*, *петля*, *спираль*, *штопор* 'фигуры высшего пилотажа', *гребень* (бруствера), *гриб*, *ствол* (ядерного взрыва), *клин*, *наконечник стрелы*, *пальцы* 'строй в авиации', *конус* (разлета осколков), *кулачок* (ускорителя), *лепесток* (диаграммы направленности), *личинка* 'деталь станкового пулемета', *пирамида* 'подставка', *sheaf of fire* (*veer батареи*), *vertical thinking* 'дедуктивное мышление', *two-pronged attack* 'двузубая атака'); по **внешнему виду** (*turret* 'боевая башня', *барабан* (револьвера), *граната*, *ежи* 'противопехотные и противотанковые заграждения', *журавль* 'высокий разрыв в артиллерии', *лента* (пулеметная), *перо* (боевой пружины), (пороховое) *зерно*, *рогатка* 'проволочное заграждение', *сноп* (огня), *сноп* (траектории), а также такие названия деталей машин как *arm* (плечо рычага; ручка), *head* (головка), *tooth* (зуб, зубец), *knee* (колесо), *kneel* (коленчатый), *finger* (палец, шрифт, контакт), *cheek* (щека, бок, боковая стенка, башмак), *муфта* (muff), *башмак* (shoe), *ствол оружия* (barrel).

Существуют также метафоры, основанные на **тактильных** (*холодная/горячая война*, *buddy-buddy refueling* «дозаправка самолета в воздухе», *dry bag* «изолирующий костюм для боевого пловца», *heavy fighting/machine-gun*, *light artillery*, *fire support* (огневая поддержка; огневое обеспечение), *wide envelopment* (обход), *free rocket* (неуправляемая ракета), *exploiting force* (войска развития успеха) и **слуховых** (*silent zone* «термин радиообмена, означающий тишину в эфире», *silent war* «партизанская война») ощущениях, но их гораздо меньше, чем терминов-метафор, образованных на основе визуальных характеристик.

Анализ английской и русской военной терминологии показывает, что метафоризация как способ создания специальных наименований осуществляется преимущественно по типу **«конкретное» → «конкретное»**.

Как и в русском языке, наиболее регулярно метафоры этого типа представлены в тематических группах: «Огнестрельное оружие и его части» (*Jacket* 'кожух пулемета, оболочка', *cock* 'курок'); «Боеприпасы» (*big apple*, *pumpkin* 'ядерная бомба', *bullet jacket* «металлическая оболочка»); «Взрыв и производство выстрела» (*cone/arc of fire* 'сноп/угол траекторий', *water hammer* 'пер-

вая ударная волна при подводном взрыве»); «Средства инженерного вооружения и обеспечения боевых действий» (*concertina* 'переносное проволочное заграждение', *crowfoot* 'проволочные силки', *trip-wire* 'взрывное устройство на растяжке'); «Построения, марши и маневры» (*arrowhead/клин* 'строй самолетов', *bracket* 'одновременная атака двух истребителей с двух сторон', *gunway* 'взлетная полоса»).

В большей степени по сравнению с русским языком метафоры этого типа представлены в тематических группах «Стратегия и тактика боевых действий» (*umbrella* 'авиационное прикрытие', *entrapment*, *pocket*, *pincers*, *trap*, *vice* 'виды окружения'); «Радиотехнические, электронно-оптические, локационные средства» (*electronic brain* 'электронная система (аппаратура) управления', *cross hair* 'нить перекрестия оптического прибора', *battle mirror* 'средство поражения МБР отраженным лазерным лучом').

Вместе с тем в английском языке состав наименований рельефа, небесных тел, природных объектов и т.п. более разнообразен, ср.: *ripple* 'залповый пуск ракет с короткими интервалами', *island minefield* 'очаговое минное поле', *path* 'траектория полета', *web defense* 'очаговая система обороны', *blast wave* 'ударная волна', *sand table* «макет местности», *scorched-earth tactics* «тактика выжженной земли», *tree-line* 'линия древесных насаждений'.

Более регулярно по сравнению с русской терминологией источником метафоризации становятся номинации архитектурных сооружений, средств передвижения, транспортных путей, продуктов питания, лекарственных средств и др. ср.: *air corridor* 'воздушный коридор', *ceiling* 'потолок полета', *air gate* 'воздушный коридор', *fence* 'рубеж радиолокационного обнаружения', *carpet bombing* 'бомбометание по площади', *curtain fire* 'заградительный огонь', *loading bed* 'зарядной лоток', *aerial sled* 'дельтаплан', *ferry rocket* 'ракета-носитель', *igniter train* 'огневая цепь', *bomber pipeline* 'маршрут перегонки бомбардировщиков', *traffic* 'радиообмен', *race track* 'кольцевой маршрут полета', *silo* 'стартовая шахта', *sandwich armor* 'многослойная броня с наполнителем', *sandwiching* 'перемешивание боевых порядков', *tea-bag-type mine* 'пластиковая мина', *air pill* 'малая авиабомба', *sling* «ружейный ремень».

Как и в русской терминологии, при формировании зооморфной метафоры наблюдается пе-

ренос свойств животных, прежде всего, на нео-душевленные объекты (наименование систем вооружения, техники, их частей, инженерных сооружений, боевых построений и маневров): *coek* 'курок', *dog* (собачка). Это номинации низших организмов (*amoeba-type defense*, *worm* (бесконечный винт), насекомых (*drone fighter*), земноводных и пресмыкающихся (*amphibian*, *snake formation*), птиц (*canard*), млекопитающих (*baby elephant shelter*, *dog*, *hedgehog*, *foxe*), животных, распространенных в Великобритании и США (*mole*), а также экзотических («Скорпион», «Тигр», «Пантера» – танки, «Черная акула», «Аллигатор» – боевые вертолеты).

Обладая высокой компрессией смысла, метафора может играть роль кода при обозначении военных операций, учений, программ, действий, а также различных служб и подразделений. В качестве примеров можно привести ряд моделей самолетов и боевых операций: британский GR.1 «Jaguar» / «Ягуар», французский «Мираж» / «Mirage», американский «Хищник» / «Raptor» и «Скорпион» / «Scorpion»; вертолетов: РАН-2/НАС «Tiger» / «Тигр», Sikorsky Aircraft UH-60 «Black Hawk» / «Черный ястреб», AH-1W «Super Cobra» / «Супер кобра», SA.332 «Super Puma» / «Супер пума», операция «Гром», «Буря в пустыне». Высокая информативность метафоры способствует хорошему кодированию и сохранению кода.

Не вызывает сомнений, что создание термина-метафоры – процесс творческий и динамичный, что принципиально важно для понимания сущности номинирования новых объектов и явлений формирующихся терминосистем.

Интересна точка зрения Лакоффа и Джонсона о существовании типа метафорического понятия, когда есть организация целой системы понятий по образцу некоторой системы. Такие случаи авторы называют ориентационными метафорами, так как большинство подобных понятий связано с пространственной ориентацией, с противопоставлениями типа «верх – низ», «внутри – снаружи», «передняя сторона – задняя сторона», «глубокий – мелкий», «центральный – периферийный».

Подобные ориентационные противопоставления опираются на физический и культурный опыт и проистекают из того, что человеческое тело обладает определёнными свойствами и функционирует определённым образом в окружающем нас физическом мире.

Действительно, оппозиция занимает одно из центральных мест в получаемом опыте, позволяя узнать, чем один предмет или явление отличается от другого. Например:

– обладание властью (верх) – подчинение власти (низ) в таких терминах как: «младший лейтенант» – «старший лейтенант», «капитан 1-го ранга» и «капитан 2-го ранга», шкипер¹⁰ – подшкипер – (помощник шкипера), заведующего инвентарем корабля, вахтенные¹¹ – подвахтенный, «голова самолета» / «боевая часть ракеты» – «хвост самолета/ракеты» / «war-head» – «tail-end»;

– расположение в горизонтальной плоскости (вперед) – (назад) в терминах: «дробь-атака»¹² – «дробь-тревога»¹³, «авангард»¹⁴ – «арьергард»¹⁵ / «avant-guard» – «rear guard», «лечь в дрейф» – «идти» / «to heave to» – «to run», «шквал» – «штиль» / «squal» – «calm», upwind – downwind «попутный/противный ветер»;

– отношение «внутри» – «снаружи» в терминах: «ленивец»¹⁶ – «гусеница», «маска пушки»¹⁷ – пушка;

– отношение «центральный» – «периферийный» в терминах: «полет» – «бреющий полет» / «flight» – «grass cutting», «пуля» – «бронебойная пуля» – «разрывная» / «armour-piercing bullet» – «explosive bullet», «самолет» – «штурмовой самолет» – «самолет вторжения» / «airplane» – «intruder» – «battle-plane».

Пространственные ориентационные шкалы типа «верх – низ», «перед – зад» и другие составляют богатую основу для осмысления понятий в ориентационных терминах, на пример: «служебная лестница» / «service stairs», ракеты класса «воздух-воздух» / «air-to-air», «воздух-земля» / «air-to-surface», «земля-воздух» / «surface-to-air», «земля-земля» / «surface-to-surface».

Интересным выглядит образование терминов-метафор на основе «цвета», что связано с подсознательным (психологическим) видением реальности. Как правило, на явление, получающее терминологическое определение, накладываются те ощущения, которые вызывает тот или иной цвет. Это ощущение и является стимулом к порождению метафоры. Например, красный цвет – цвет огня, опасности, агрессии, жестокости, активности. Синий же цвет – цвет неба и воды, спокойствия, надежности, умиротворения. Именно поэтому красный цвет ассоциируется чаще всего с врагом или его действиями (red cell = компонент, обозначающий силы противника в ходе ар-

мейских учений по всему миру, red alert = высшая степень боевой готовности, red fire – вражеский огонь), а также со штурмовыми войсками, которые по определению обязаны быть жестокими (Red Devils = неформальное название военнослужащих парашютно-десантных частей армии Великобритании, Red beret = парашютно-десантные войска Великобритании, «красные берет» в России). В свою очередь, синий цвет связан с дружескими войсками (Blue beach = побережье, занятые своими войсками, Blue cell = компонент, обозначающий свои силы в ходе учений, Blue forces = свои войска, Blue-on-Blue fire = ошибочное ведение огня / нанесение удара по своим силам), с «миротворцами» (Blue beret = силы ООН, голубые каски), или войсками, которые неразрывно связаны с небом, так называемой «крылатой пехотой» – десантниками.

Независимо от формы и конкретного механизма возникновения метафор специального языка бесспорной остается роль метафоризации в терминологическом образовании и формировании новых терминосистем. Более того, по прогнозам некоторых исследователей в ходе дальнейшего развития науки, техники и новых видов деятельности человека распространенность метафорического номинирования новых объектов процессов будет возрастать за счет все более широкого проведения аналогии между объектами и системами разных семантических областей.

Подводя итог выше сказанному, следует сказать, что наибольшее количество военных терминов образуется в таком классе военной лексики как «вооружение» и «техническое оснащение», причем в большинстве случаев метафорический способ переноса значения основывается на визуальных ассоциациях.

Таким образом, наблюдения показали, что метафора существует в языке как реальное семантическое явление. Она определяется как универсальный инструмент в когнитивной системе человека и включает в себя как когнитивную, так и семантическую сущность. Это позволяет сделать следующий вывод: процесс метафоризации состоит из человеческих знаний о мире и предметах действительности, соединенных между собой аналоговыми связями.

Примечания

¹ Кулиев Г.Г. Метафора и научное познание. – Баку: Элм, 1987. – 156 с.

² Гак Г.В. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 11–26.

³ Комаров Е.В. Метафорическое взаимодействие концептуальных полей «человек» и «природа» в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2003.

⁴ Минский М. Остроумие и логика когнитивного и бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. – С. 291–292.

⁵ Блох М.Я. Теоретические основы грамматики: Учеб. 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2004. – 239 с.

⁶ Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи (на материале русского и французского языков). – М., 1988.

⁷ Пыриков Е.Г. 1990 – Исследование военной терминологии // Военному институту 50 лет. – М., 1990.

⁸ Блох М.Я. Указ. соч.

⁹ Lakoff G., Johnson M. 1980 – Metaphors we

live by. Chi., 1980.

¹⁰ 1) содержатель корабельного имущества; 2) в торговом флоте командир судна.

¹¹ Несущие вахту.

¹² Сигнал, который играли на горне и барабанах для приготовления корабля к отражению атаки миноносцев (мор.).

¹³ Сигнал, который играли перед учением по боевому расписанию (мор.).

¹⁴ Корабли, выдвинутые от главных сил в сторону противника (мор.).

¹⁵ Корабли, прикрывающие флот или эскадру сзади во время доходного движения (мор.).

¹⁶ Направляющая шестерня (колесо), обегая гусеничной лентой.

¹⁷ Сложной формы бронециток, закрепляемый на стволе орудия на месте его выхода из рубки боевой машины, предохраняющий экипаж и механизмы орудия от поражения огнем противника.

УДК 821.161.1

Е.И. Солнышкина

МОТИВ ПОБЕГА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МЫШЛЕНИИ В.С. ВЫСОЦКОГО

Статья посвящена актуальной теме в области высоцковедения – исследованию типологического мотива побега в художественном творчестве В.С. Высоцкого на примере анализа песни поэта «Весна еще в начале». В статье говорится о глубокой смысловой нагрузке, которую несет в себе мотив побега, а также называются образы и символы, способствующие его всестороннему раскрытию.

Ключевые слова: свобода, Весна, побег, символика, оппозиция.

Важным типологическим мотивом в песнях тюремно-лагерной тематики В.С. Высоцкого выступает мотив *побега*. Многоаспектность этого события складывается из варьирования некоторых деталей в его описании в различных художественных текстах. На наш взгляд, наиболее объемное, полное описание самой ситуации побега раскрыто поэтом в песнях, где побег стал не только определяющим мотивом, но и основной его темой. Так, в песне «**Весна еще в начале**» (1962) побег становится для героя целью и средством возвращения в прежнюю ситуацию свободы. Однако это возвращение не столько в старый мир, в котором герой пребывал до ареста, сколько возвращение в новый, преобразованный мир. Эта грань смысла обнаруживается уже в самом названии времени, в которое хочет вернуться герой, – Весна. Неда-

ром слово *Весна* пишется у Высоцкого с заглавной буквы. Это не просто обозначение одного из времен года, весна приобретает символический смысл, становится обозначением определенного состояния героя. Весна – это обновление и пробуждение природы. Эта семантика вошла как часть в смысл символа Весны, и она означает для героя Высоцкого – пробуждение нравственных принципов, смена нравственных ориентиров (как смена времен года), это новый этап в жизни, с которым герой связывает все свои надежды. И как следствие этого, – Весна становится олицетворением желанного мира, к которому стремится герой. Помимо того, Весна символизирует «*бегство и исчезновение с целью избавиться от преследователя*» [2, с. 63]. Она является символом свободной жизни, из которой героя пытаются «вырвать», она – символ веселья («*Еще не загу-*

ляли, / Но уж душа рвалась из груди»). Весна выступает и как символ времени, когда душа героя раскрепощается, «рвется из груди», веселится, наслаждается своей свободой. Обрисованная в начале песни ситуация предчувствия Весны (раскрепощения) внезапно обрывается, перечеркивается вторжением противоположной силы: «И вдруг приходят двое / С конвоем, с конвоем: / «Оденься, – говорят, – и выходи!»».

Снова, как и в других произведениях поэта, воссоздается двоичная модель мира, в котором есть герой, и его ограничители. Необходимым элементом жизни героя является наличие угнетающей оппозиции, силы, кардинально противостоящей герою, самым главным его принципам. И все произведение строится вокруг образовавшегося конфликта между героем и ограничителем его желаний. Снова мир этот двоится: с одной стороны – герой, с другой – конвой; конвой также состоит из двух человек («приходят двое»); сам герой не один, с ним – Катя. Именно она дает согласие на побег. С женским началом, как видим, поэт связывает свои лучшие чувства и побуждения, для героя оно несет в себе положительный смысл. «Конвой» несет в себе негативную, отрицательную семантику. Сам герой стремится к Весне как к чему-то светлому, чистому, радостному. Таким образом, герой представлен в анализируемой песне как борющийся с отрицательной стороной своей сущности, стремящийся вырваться из пут ограничений, желающий освободиться от влияния противоположных сил. Вся суть героя заложена в его неистребимом, неутолимом **стремлении** «в Весну», выступающем самоцелью и высшей ценностью жизни: «Я так тогда просил у старшины: / “Не уводите меня из Весны!”». Женская ипостась проглядывает и в символике чисел: «Нечетные числа являются мужскими, а четные имеют женскую сущность» [2, с. 478]. В песне – только четные числа: «приходят двое», «темно я сорок дней», «на вторые сутки / На след напали...». Как видим, символика положительного женского начала присутствует в произведении на уровне подтекста. Таким образом, создается положительный фон всей песни как стремление героя к лучшему, светлому, чистому. Конфликт *свобода – несвобода* может быть трансформирован в данном контексте в оппозицию *мужское – женское*.

Герой отчаянно сопротивляется попытке его арестовать, «увезти из Весны»: «До мая пропете-

ли – / Все расколоть хотели, – / Но – нате вам – темно я сорок дней». Он ощущает себя сильным и вправе сопротивляться до последнего. Но снова **внезапно** врывается контраргумент противоположной герою стороны и все идет прахом, переходит в свои противоположности: «И вдруг – как нож мне в спину – / Забрали Катерину, – / И следователь стал меня главней». До этого события герой считает себя свободным, сопротивляющимся по собственной воле и отстаивающим свое право на жизнь. Но арест Катерины поменял все коренным образом, сделал героя покорным, смирившимся, не сопротивляющимся. Он уже не ощущает силы, стойкости духа, и потому следователь становится «главней». Из этих строк вытекает вся суть героя Высоцкого вообще: он должен быть «главнее» всех (следователя, милиции, конвоя; всех, кто пытается ему противостоять) по той простой причине, что, по его мнению, он несет в своих установках истинный смысл жизни, свободной, неогражденной глупыми условностями. Он – глашатай свободы, высшей ценности человеческой жизни. И в тот момент, когда герой понимает, что выхода нет, им овладевает отчаянье, тоска по утраченной свободе: «Я понял, я понял, что тону, – / Покажите мне хоть в форточку Весну!». Но это отчаянье не убивает в нем стремления вырваться на волю, он все равно пытается найти выход из создавшейся ситуации. Это вечное присутствие духа свидетельствует об огромной силе воли героя. Именно поэтому произведение столь динамично, а повествование напряженно. Преодолевая одну преграду за другой, герой сохраняет волю к свободе. Она перемешивается с отчаяньем, горечью, грустью, но сохраняется. Следует отметить, что мотив *побега* является той узловой точкой, из которой начинается свое развитие проблема *воли* героя, то есть раскрытие конкретного акта, направленного на достижение поставленной героем цели как ценности, а также *свободы воли* как способности к самоопределению в своих действиях.

Герою не удалось вырваться из рук следователя. Его отправляют в места заключения. Употребление слова «опять» указывает на то, что это заключение не единственное. И в сознании всплывает образ человека, вечно пытающегося убежать из тюрьмы, человека, которого всегда пытаются поймать и ограничить (заключить в тюрьму), а он рьяно сопротивляется и пытается спастись бегством.

В песне возникает образ поезда: «*И вот опять – вагоны, / Перегоны, перегоны, / И стыки рельс отсчитывают путь*». Связанный с идеей путешествия, образ поезда «служит символом развития, судьбы, роковой неизбежности» [2, с. 317]. Герой по воле судьбы едет в этом поезде. Он как бы находится в вечном круговороте, постоянно убегает, но неизбежно попадает **снова** в эти «вагоны». Указание на то, что вагонов много («вагоны, вагоны») создает в воображении образ многих других судеб таких же «убегающих» людей, выкинутых за пределы безнадзорной свободной жизни.

Но даже в этих вагонах, неизбежно везущих героя в места заключения, герой все равно находит нить, связывающую его с Весной (с миром свободы). В этой связи возникает символ окна как выражение идеи проникновения, возможности выхода из сложившейся ситуации: «*А за окном – в зеленом / Березки и клены, – / Как будто говорят: "Не забудь!"*». Окно – нить, связывающая героя с миром, к которому он стремится, символ выхода из сложившейся ситуации, символ освобождения, скрытой возможности. То, что находится «за окном», манит героя: это мир в разноцветных красках. В данном случае этот цвет зеленый, «цвет природы и очистительных вод, наделен силой *возрождения* <...> Является цветом духовного обновления» [2, с. 455]. Отсюда и мир, к которому стремится герой, – мир, в котором его ждет духовное обновление, обретение свободного состояния.

Стремление в мир «за окном» толкает героя на побег. Это решение рождается опять-таки в сомнениях: герой «советуется» с Катей, пытается как бы утвердиться в правоте своего решения бежать. Ведь, если он не один так считает, значит есть правота в таком поступке: «*Спросил я Катю взглядом: / «Уходим?» – «Не надо!» / «Нет, хватит, – без Весны я не могу!» / И мне сказала Катя: / «Что ж, хватит так хватит».* – / *И в ту же ночь мы с ней ушли в тайгу*». Заметим, что герои бегут ночью. Ночь для героя Высоцкого – возможность осуществить свои замыслы, под ее покровом зарождается мысль героя о возможности побега. Именно ночью становится возможным то, что было невозможно днем. Это опять-таки свой мир, в котором царят свои законы. И этот мир ночи для героя – фрагмент, часть его собственного мира. Он близок ему, благодаря ему становится возможным осуществление самых сокровенных желаний.

Совершив побег, герой сутки наслаждается «Весной»: «*Как ласково нас встретила она! / Так вот, так вот какая ты, Весна!*». Наконец-то он попал в мир, в который стремился, и понимает, что стремление это не было пустым и напрасным. Он как бы сам познает этот мир и восхищается им. Однако побег из тюрьмы полностью не удается. И снова герой пойман. Сама ситуация поимки сбежавшего заключенного ассоциируется с ситуацией охоты. Недаром поимки называются «**псами**»: «*А на вторые сутки / На след напали суки – / Как псы на след напали и нашли, – / И завязали суки / И ноги и руки – / Как падаль по грязи поволокли*». После неудавшегося побега герой совсем теряет надежду на возвращение в «Весну»: «*Я понял: мне не видеть больше сны – / Совсем меня убрали из Весны...*».

Лишение героя свободы настолько потрясает его, что он утрачивает возможность «видеть сны», то есть возможность быть свободным. Сны – это последняя надежда на хоть какую-то свободу, ибо они, как и символ окна, являются выходом за грани дозволенного. Это мир бессознательного, где человек познает себя и окружающую его действительность, а значит, и оценивает эту действительность с позиций своих нравственных норм и установок. И, следовательно, продолжает жить и стремиться к свободе.

Следует обратить внимание на наличие рефрена, повторяющегося после каждой строфы на протяжении всего произведения. Его наличие во многом обязано своим существованием отнесению анализируемого произведения к жанру авторской песни. Благодаря этому рефрену придается динамика всему повествованию. А такая его особенность, как изменение какой-то части рефрена, вскрывает новые грани смысла и помогает глубже и точнее отобразить описываемую ситуацию. Кроме того, рефрен несет в себе огромный эмоциональный заряд, он как бы обнажает чувства героя до предела, не оставляя ни одного скрытого фрагмента в душе героя. Он обнажает душу героя, раскрывает ее перед воспринимающим текст во всех своих проявлениях.

Библиографический список

1. Евтюгина А.А., Гончаренко И.Г. «Я был душой дурного общества». Опыт лингвокоммуникативного анализа стихотворения // Мир Высоцкого: Исслед. и материалы. Вып. V. – М.: ГКЦМ В.С. Высоцкого, 2001. – С. 244–255.

2. Жюльен Н. Словарь символов. Иллюстрированный справочник. – Челябинск: «Урал Л.Т.Д.», 2000. – 497с.

3. Колошук Н.Г. Творчество Высоцкого и «лагерная» литература // Мир Высоцкого. Исследования и материалы. Вып. V. – М.: ГКЦМ В.С. Высоцкого, 2001. – С. 76–92.

соцкого, 2001. – С. 76–92.

4. Кулагин А.В. Высоцкий и другие: Сборник статей. – М.: ГКЦМ В.С. Высоцкого: Благотвор. фонд Владимира Высоцкого, 2002. – 200 с.

5. Скобелев А.В., Шаулов С.М. Владимир Высоцкий: Мир и Слово. – Уфа, 2001. – 204 с.

УДК 882.09
Т 462

В.В. Тихомиров

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОГО МЕТОДА Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Литературная критика Н.Г. Чернышевского опирается на его эстетику и предполагает сознательное проявление авторской позиции в произведении. В реальной критике, одним из создателей которой был Чернышевский, возможно и выявление объективного смысла произведения, независимого от авторской интенции. Критик высоко оценивал и художественный фактор литературного произведения, в то же время сознательно подчиняя свои критические оценки идейной позиции и гражданскому долгу.

Ключевые слова: метод литературной критики, эстетические и общественные основания критики, специфика реальной критики.

Литературная критика Н.Г. Чернышевского была логическим продолжением и практической реализацией его эстетической программы. Известная формула создателя позитивистской (по существу утилитарной) концепции художественного творчества, утверждающая три основные задачи искусства (воспроизведение жизни, объяснение жизни и приговор над ней) предполагает не просто сознательное, осмысленное, целеустремлённое по своей природе художественное творчество, но и его социально активную, преобразовательную функцию. В подобном понимании искусство явно сближается с наукой об обществе, более того, интеллект оказывается своего рода мерилем творческих способностей художника. По мнению Чернышевского, у людей, «у которых умственная деятельность слаба, когда подобный человек – поэт или художник, его произведения не имеют другого значения, кроме воспроизведения любимых им сторон жизни <...> Но если человек, в котором умственная деятельность сильно возбуждена вопросами... одарён художническим талантом <...> его произведения будут... сочинениями на темы, предлагаемые жизнью <...> Тогда художник становится мыслителем, а произведение искусства, оставаясь в области искусства, приобретает значение научное» [1, т. 4, с. 110]. Об этом же достаточно чётко высказался автор известных иссле-

дований об эстетике Чернышевского Г.А. Соловьёв: по его мнению, Чернышевский «отождествлял художественный образ с научно точным изображением оригинала» [2, с. 70].

Подобное сближение искусства с наукой – явное развитие идей В.Г. Белинского конца 1840-х годов. Его заветы, его программа натуральной школы оказались достаточно жизнестойкими и актуальными для последующего периода развития русской литературы. Стремление Чернышевского поддержать и продолжить традиции натуральной школы («гоголевского направления», как не совсем верно – вслед за Белинским – называет его новый идеолог прежнего метода) объясняется не только политическими, гражданскими причинами, но и близостью методологии, эстетических принципов. Философские взгляды Чернышевского, как и Белинского последних лет жизни, во многом опирались на антропологизм Фейербаха. Г.В. Плеханов писал в связи с этим: «Задача эстетики, как отрасли науки... заключается в реабилитации действительности и в борьбе с фантастическим элементом человеческих представлений. На этом выводе из философии Фейербаха и были построены эстетические взгляды Чернышевского» [3, т. 2, с. 308]. Эстетика Чернышевского близка социологии: критик видит в художественном воспроизведении жизни преимущественно материал для её объяснения и для сужде-

ния о ней, поэтому истина воспроизведения чрезвычайно важна [3, т. 2, с. 324]. Как писал сам Чернышевский, философия у Фейербаха, «признав тожество своих результатов с учением естественных наук, слилась с общей теорией естествоведения и антропологии» <...> трудами новейших немецких мыслителей философия получила содержание, соответствующее требованиям точных наук, и основалась, подобно естествоведению, на строгом анализе фактов» [1, т. 3, с. 179, 180].

В диссертации «Эстетические отношения искусства к действительности» читаем: «Образ в поэтическом произведении точно так же относится к действительному живому образу, как слово относится к действительному живому предмету, им обозначаемому, — это не более как бледный и общий, неопределённый намёк на действительность <...> по сюжету, по типичности и полноте обрисовки лиц поэтические произведения далеко уступают действительности <...> явления действительности — золотой слиток... произведения искусства — банковый билет, в котором очень мало внутренней ценности <...> цель и значение произведений искусства: они не поправляют действительности, не украшают её, а воспроизводят, служат ей суррогатом» [1, т. 2, с. 64, 68, 75, 78].

Подобные, явно позитивистские представления об искусстве некорректны по отношению к художественному творчеству как специфическому, образному способу эстетического восприятия действительности, художественному её переосмыслению. Искусство, как и наука, по Чернышевскому, — учебник «для начинающего изучать жизнь; их значение — приготовить к чтению источников и потом от времени до времени служить для справок <...> Искусство относится к жизни совершенно так же, как история; различие по содержанию только в том, что история говорит о жизни человечества, искусство — о жизни человека» [1, т. 2, с. 87]. Уместно напомнить суждение Аристотеля о том, что содержание поэзии — то, что могло быть, а содержание истории — то, что было в действительности.

Л. Фейербах указывал «на художественные образы как на форму религиозных представлений» [2, с. 62] и тем самым в позитивистском духе явно умалял их значимость и познавательную функцию в сравнении с непосредственным восприятием жизненных реалий. Отсюда прямой вывод о превосходстве явлений действительности над вымыслами творческой фантазии, воспринятый Чернышевским за истину.

При сохранении принципа приоритета действительности над искусством в первые годы своей критической деятельности (1854–1857) Чернышевский требовал от автора открытой субъективности, «приговора», который возможен, «если художник — человек мыслящий» [1, т. 2, с. 110]. Отсутствие такого приговора воспринималось как художественный недостаток: «Наблюдательность иных талантов имеет в себе нечто холодное, бесстрастное» [1, т. 3, с. 422]. Таковы Пушкин, Гончаров, Л. Толстой. Однако «ради правдивого воспроизведения быта» критик «готов пока не анализировать субъективные идеи» писателя [4, с. 138], а у Писемского в «отсутствии лиризма» видит «скорее... достоинство, нежели недостаток» [1, т. 4, с. 570].

Впервые Чернышевский сформулировал свои литературно-критические принципы в 1854 г. в статье «Об искренности в критике». Эта формулировка достаточно традиционна и ещё не вполне отражает новые эстетические взгляды, которые появятся у критика несколько позднее: «Критика есть суждение о достоинствах и недостатках какого-нибудь литературного произведения. Её назначение — служить выражением мнения лучшей части публики и содействовать дальнейшему распространению его в массе» [1, т. 2, с. 254]. Критерии критических оценок ещё не определены, однако отдельные высказывания свидетельствуют о целевой установке Чернышевского-критика: он против критики «уклончивой и пустой», за критику «дельную», не забывающую «о содержании, о здоровом взгляде на жизнь, как существенных достоинствах литературного произведения» [1, т. 2, с. 255]. Все способности критика «должны служить ему орудием для достижения серьёзной цели... развития и очищения вкуса в большинстве... читателей» [1, т. 2, с. 257].

Итак, главная задача критики — анализ содержания произведения, его смысла, по формулировке Чернышевского — «мысли». По его мнению, книги бывают «пустые» и «непустые» — вот о непустых-то и говорится, что в них есть «мысль» как «стремление к содержанию, веяние в книге того субъективного начала, из которого возникает содержание» [1, т. 2, с. 260]. Критика «должна заняться делом... серьёзным и достойным — преследованием пустых произведений и... обличением внутренней ничтожности и разладицы произведений с ложным содержанием» [1, т. 2, с. 262]. Следовательно, критика призвана находить в содержании произведения проявление авторской

позиции и соответственно оценивать её (давать объяснение и приговор). Именно так поступал Чернышевский в первых своих критических статьях, например, в рецензии на комедию А.Н. Островского «Бедность не порок» (1854 г.).

Автор этой статьи использовал очень тонкий и оригинальный критический приём. Он как будто оценивает комедию с точки зрения художественного мастерства, в традициях господствовавшей в России в середине 1850-х годов эстетической критики, но в сущности вскрывает несостоятельную, по его мнению, авторскую мысль, опирающуюся на ложное содержание – изображение патриархального быта купечества. Отсюда, как полагает критик, «фальшивость и слабость новой комедии», это «произведение кичливой бездарности», пьеса «слаба до невероятности», хотя некоторые (явный намёк на суждения «молодой редакции» «Москвитянина») называют её «ценным и долговечным вкладом в сокровищницу русской литературы» [1, т. 2, с. 232]. Рецензент утверждает, что «автора „Бедность не порок“, не будь выставлено его имени на этой комедии, невозможно было бы признать автором „Своих людей“: он кажется только его подражателем, усвоившим до некоторой... степени его манеру» [1, т. 2, с. 233–234]. Чернышевский иронично пересказывает содержание комедии и всюду подчёркивает несообразности в исполнении: диалоги, в которых персонажи рассказывают о вещах, заведомо им известных, музыкальные сцены низкого пошиба, условная развязка, мелодраматичные или «облитые патокой» характеры. Критик совершенно не учитывает сценические условности пьесы и подходит к ней с требованиями позитивистски понимаемого правдоподобия.

Подобную оценку получила и пьеса «Не в свои сани не садись». «В двух своих последних произведениях, – утверждает Чернышевский, – г. Островский впал в приторное прикрашивание того, что не может и не должно быть прикрашиваемо. Произведения вышли слабые и фальшивые <...> ошибочное направление губит самый сильный талант. Ложные по основной мысли произведения бывают слабы даже в чисто художественном отношении» [1, т. 2, с. 240]. В своих претензиях к пьесам Островского «москвитянинского» периода Чернышевский по-своему прав и последователен, поскольку драматург – явно не его единомышленник, даже идейный противник, к которому относиться нужно соответствующим образом.

Более одобрительно критик отзывался о комедии «Бедная невеста», подчеркнув в ней отсутствие новизны в идее и содержании, узость проблематики, но и достоинства гуманистической мысли и художественного исполнения. Авторская мысль привлекла Чернышевского и в комедии «Доходное место», которой он уделил внимание в «Заметках о журналах» «Современника» за март 1857 г. В этой пьесе критик с удовлетворением констатирует возобновление обличительного «благородного направления» комедии «Свои люди – сочтёмся», которую Чернышевский считал лучшей пьесой Островского. В анализе «Доходного места» опять преобладает подробное изложение содержания комедии с комментариями. Критик находит много «правды и благородства в новом произведении г. Островского... драматических положений и сильных мест... многие сцены ведены превосходно и обнаруживают, какими богатыми силами и средствами владеет автор» [1, т. 4, с. 735]. Возражения рецензента вызвал лишь искусственный, как ему представляется, финал комедии, где автор спасает Жадова от нравственного падения.

Критерию гражданственности искусства подчинены историко-литературные работы Чернышевского, актуализировавшие важнейшие для него проблемы русского литературного процесса и тем самым наравне с собственными критическими статьями включавшиеся в журнальную полемику о современном состоянии литературы. Прежде всего это отклики на новые издания сочинений А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя (1855–1857 годы) и цикл статей «Очерки гоголевского периода в развитии русской литературы» (1855–1856 годы). И Пушкин, и Гоголь не удовлетворяли Чернышевского по уровню осмысления тех жизненных явлений, которые находили отражение в их творчестве. Пытаясь объяснить казавшееся ему противоречие между талантом писателя и его идеологией, критик открыл широкие перспективы для будущей реальной критики, отметив на примере гоголевского творчества, что в художественном произведении нередко «смысл выходит далеко за пределами убеждений и даже поворачивается против них» [2, с. 294]. По существу это продолжение и развитие критического метода позднего Белинского. Позднее этот принцип талантливо разовьёт Добролюбов в статьях о Гончарове, Островском, Тургеневе и других, когда он по-своему будет объяснять и судить литератур-

ных персонажей и самое художественную действительность, вольно интерпретируя авторскую позицию. Сам же Чернышевский подобным критическим методом почти не пользовался и чаще ограничивался извлечением объективного смысла художественных образов и распространял этот смысл на жизненные реалии. Г.А. Соловьёв утверждает, что «Чернышевский искал *косвенных* способов оценки идейного содержания крупных художественных явлений», чтобы избежать «суждения о талантливых произведениях по прямым идейно-политическим позициям их авторов» [2, с. 311]. Это явно сближало его критику с публицистикой.

Характерный пример подобного критического подхода можно обнаружить в цикле статей «Сочинения А.С. Пушкина» (1855 г.). Утверждая вслед за Белинским, что «Пушкин по преимуществу поэт-художник, не поэт-мыслитель; то есть существенный смысл его произведений – художественная их красота», Чернышевский в то же время признаёт, что произведения Пушкина «умножили в десятки раз число людей, интересующихся литературой и через то делающихся способными к восприятию высшего нравственного развития» [1, т. 2, с. 473–474], следовательно, посвоему выполнили и общественную роль.

Пушкин – не мыслитель, но человек «необыкновенного ума»: «Каждый стих, каждая строка беглых заметок Пушкина затрогивала, возбуждала мысль» [1, т. 2, с. 475]. Это кажущееся противоречивым мнение критика свидетельствует о том, что он различал в литературном произведении мысль как авторскую тенденцию и мысль, выраженную в художественной форме. Чернышевский считает полезными историко-литературные экскурсии и обращения к прижизненной критике о писателе, чтобы установить связь «мыслей нашего времени с потребностями... недавнего прошлого» [1, т. 2, с. 477]. Критик, несомненно, обладал большим эстетическим чутьём. Об этом свидетельствует не только его в целом положительное отношение к Пушкину, но и некоторые другие критические оценки (например, раннего творчества Л.Н. Толстого). Показательно признание критика в письме Н.А. Некрасову от 5 ноября 1856 г.: «...я смотрю (лично я) на поэзию вовсе не исключительно с политической точки зрения. Напротив, – политика только насильно врывается в моё сердце, которое живёт вовсе не ею, или, по крайней мере, хотело бы жить не ею». И ещё: «...поэзия сердца имеет такие же права, как и поэ-

зия мысли... лично на меня Ваши пьесы без тенденции производят сильнейшее впечатление, нежели пьесы с тенденцией» [1, т. 14, с. 322–323]. В «Очерках гоголевского периода...» критик признаёт социальную функцию литературы вынужденной обстоятельствами и потому временной [5, с. 28]. Чернышевский стремился, если это позволяли условия литературной полемики, в своих суждениях о литературе руководствоваться представлениями о значимости не прямолинейной назидательности, а художественной мысли, пропущенной сквозь призму поэтического сердца, искренней и прочувствованной. В то же время глубоко осознанный гражданский долг диктовал ему необходимость учитывать в критических оценках общественный смысл, политическую актуальность художественных произведений. Это явное противоречие «мысли и чувства» не позволило Чернышевскому в полной мере реализовать свои литературно-критические способности.

Что касается непосредственной оценки пушкинского творчества, то здесь Чернышевский признаёт пусть и ограниченную в смысле глубины содержания, но всё же существенную историческую и общественную его роль, заключающуюся в том, что, «узнав поэзию, как форму, русское общество могло уже идти далее и искать в этой форме содержания». Пушкин актуален как «воспитатель эстетического чувства и любви к благородным эстетическим наслаждениям в русской публике» [1, т. 2, с. 516].

По мнению Г.А. Соловьёва, принципы критики, названной впоследствии реальной, впервые были применены Чернышевским в большой статье о «Губернских очерках» Н. Щедрина в 1857 г. Эти принципы таковы: 1) «правдивость произведения как условие литературно-критического анализа»; 2) правильное истолкование «правдивого произведения, представленных в нём фактов и явлений жизни»; 3) «определение особенности таланта писателя». «Все три принципа обращают произведение к читателю, к его общественному сознанию и соотносятся между собой таким образом, что первый служит основанием второму, а третий необходим для правильного определения той сферы действительности, которая привлекла художника» – резюмирует исследователь [2, с. 312, 313].

Однако ещё в 1855 г. в статьях о Пушкине Чернышевский выдвинул один из основных принципов будущей реальной критики. Он отметил, что

«для истинного критика рассматриваемое сочинение очень часто бывает только поводом к развитию собственного взгляда на предмет, которого оно касается вскользь или односторонне», и при этом опять сослался на опыт Белинского [1, т. 2, с. 501]. Теоретическая база реальной критики, таким образом, была подготовлена Чернышевским, практически же её основал и глубже обосновал несколько позже Добролюбов.

Самая обширная историко-литературная работа Чернышевского – цикл из девяти статей «Очерки гоголевского периода русской литературы» (1855–1856 гг.) – направлена на актуализацию исторического опыта развития русской литературы, прежде всего так называемого гоголевского периода, а не самого творчества Гоголя. В осмыслении роли гоголевского периода в русской литературе (под ним понимается натуральная школа) Чернышевский во многом (но не во всём!) следует за поздним Белинским, по сути дела возрождая и пропагандируя его литературно-критические принципы и оценки, в отдельных моментах даже преувеличивая роль и значение отстаиваемого им направления в русской литературе. «Защищая гоголевское направление, критик в полемическом азарте как бы закрывает глаза на то, что ныне его принципы уже не единственно плодотворны в литературе», – справедливо подчёркивает А.А. Жук [5, с. 24], комментируя заявление Чернышевского о том, что «гоголевское направление до сих пор остаётся в нашей литературе единственным сильным и плодотворным» [1, т. 3, с. 6]. Исследовательница заметила, что, в отличие от Белинского, «значение Пушкина как родоначальника русского классического реализма не принято Чернышевским, и начало реализма связывается только с именем Гоголя» [5, с. 27], в то время как Пушкин у автора «Очерков» полностью ассоциируется с романтизмом.

Творчество Гоголя в осмыслении Чернышевским объективно не во всём совпадает с гоголевским направлением, поскольку он «до конца жизни остался верен себе как художник, несмотря на то, что как мыслитель мог заблуждаться» [1, т. 3, с. 13], а «в некоторых произведениях последующих писателей мы видим залогом более полного и удовлетворительного развития идей, которые Гоголь обнимал только с одной стороны, не сознавая вполне их сцепления, их причин и следствий» [1, т. 3, с. 10].

В рецензии на «Сочинения и письма Н.В. Гоголя» (1857 г.) Чернышевский повторяет мысль

о противоречии художника и мыслителя, проявившемся в творчестве писателя. Критик утверждает, что Гоголь называл «высоким лирическим порывом» то, «что казалось... неловкою напыщенностью». По мнению рецензента, «неуместный и неловкий идеализм» погубил Гоголя-писателя [1, т. 4, с. 627]. Явно недооценивая художественную мысль писателя, проявлявшуюся в его творчестве до «Переписки», Чернышевский утверждает: «Сущность перемены, происшедшей с Гоголем, состояла в том, что прежде у него не было определённых общих убеждений, а были только частные мнения об отдельных явлениях; теперь он построил себе систему общих убеждений» [1, т. 4, с. 641]. В то же время, по мнению критика, «впечатление, производимое безобразными явлениями жизни на его высокую и сильную натуру, было так сильно, что произведения его (Гоголя. – В.Т.) оживлены были энергиею негодования» [1, т. 4, с. 662]. «Энергия негодования» – это скорее из сферы эмоций, а не осознанных идей, следовательно, художественная концепция жизни у Гоголя не признаётся критиком существенной.

Зато исторические заслуги Гоголя перед русской литературой и русским обществом Чернышевский подчёркивает постоянно. В статье о «Губернских очерках» Н. Щедрина (1857 г.) как знаменательный факт критик отмечает, что по поводу обличительных очерков этого писателя уже нет таких резких выступлений «литературных аристархов», какими встречены были в своё время произведения Гоголя, и в этом видит несомненную заслугу последнего. Достоинством Гоголя считает он и то, что человек у него и его последователей, включая Н. Щедрина, при всей своей низости, не лишён «многих хороших чувств», что «в этих порочных людях человеческий образ не совершенно погиб, и, при других обстоятельствах, могли бы эти люди отстать от своих дурных привычек» [1, т. 4, с. 266, 268]. Здесь явно проявляется смещение акцентов: Чернышевский утверждает свой антропологический принцип зависимости человеческих характеров от обстоятельств как якобы близкий Гоголю, в то время как у писателя критерий оценки человека имел другой, христианский источник. Критик неустанно подчёркивает масштабность щедринской сатиры именно соотносённостью литературных героев с окружающей действительностью, много рассуждает – безотносительно к предмету рецензии – о способностях и

возможностях человека вообще. Гуманистическая и политическая актуализация «Губернских очерков» демонстрирует приближение этой статьи Чернышевского к будущей реальной критике.

Продолжая осмысливать роль Гоголя в русской литературе по сравнению с Пушкиным, критик находит различия между ними, например, в том, что, хотя уже в «Онегине», по его мнению, Пушкин явился «сатирическим писателем», но Гоголю принадлежит заслуга «прочного введения в русскую изящную литературу сатирического — или, как справедливее будет называть его, критического направления», которое «есть одно из частных видоизменений аналитического направления» [1, т. 3, с. 18]. Если у Пушкина сатирический элемент «почти совершенно» пропал в «чистой художественности, чуждой определённого направления», то Гоголь «первый дал русской литературе решительное стремление к содержанию, и притом стремление... критическое» [1, т. 3, с. 19]. Налицо явная односторонность и тенденциозность оценок обоих классиков русской литературы, однако важной представляется мысль Чернышевского о социальной роли литературы, определившейся именно в творчестве названных писателей: «состоянием литературы определяется состояние общества, от которого всегда она зависит» [1, т. 3, с. 20].

Кроме актуализации историко-литературных проблем, «Очерки» Чернышевского представляют собой первый серьёзный опыт истории русской литературной критики, рассматриваемой преимущественно с точки зрения подготовки и формирования критики Белинского — вершины русской критической мысли до середины XIX века. В четвёртой статье цикла автор в очередной раз высказывает свои соображения о сущности и задачах литературной критики. Он считает, что в критике нужен настойчивый, с повторениями «разбор книг и суждений, которые важны только по своему внешнему значению — по влиянию на публику, а не по внутреннему интересу для искусства <...> Критик, который хочет говорить только о том, о чём интересно говорить для него самого, который хочет сохранить в своей деятельности столько же гордого спокойствия и достоинства, сколько сохраняет поэт или учёный, — такой критик пишет для немногих» [1, т. 3, с. 133–134]. Социальная функция литературы и, соответственно, критики — историческая необходимость в настоящее время: «Со временем будут и у нас,

как у других народов, мыслители и художники, действующие чисто только в интересах науки и искусства» [1, т. 3, с. 138].

Чернышевский проследил, хотя и несколько механистически, эволюцию эстетических и литературно-критических взглядов Белинского. Для него важно, что «с каждым годом в статьях Белинского... всё решительнее... становится преобладание элементов, данных жизнью <...> критика Белинского... всё более... проникалась живыми интересами нашей действительности и... становилась всё более... положительной» [1, т. 3, с. 226]. Солидаризируясь с Белинским, Чернышевский настойчиво подчёркивает близость их позитивистских представлений об искусстве и тем самым подтверждает основные положения своей диссертации. Он утверждает, что «действительность» и «положительность» занимают важное место «во всех отраслях и умственной и нравственной деятельности», что человеческая фантазия «ограничена... в сравнении с тем, что представляет действительность» и поэтому «принуждена была сознаться, что мнимые создания её только копии с того, что представляется явлениями действительности» [1, т. 3, с. 227]. Так аргументируется сугубо позитивистское представление об искусстве: «...стремление к прекрасному, по натуральному закону человеческого действия, является служителем... других сильных потребностей человеческой природы <...> Таков взгляд положительной науки, почерпнувшей свои понятия из действительности» [1, т. 3, с. 237, 238].

В «Очерках» полностью поддерживается эстетическая и литературно-критическая программа натуральной школы: «Белинский отвечает на все упреки против натуральной школы с полнотою, которая не оставляет места никаким сомнениям; он историей доказывает неизбежность нынешнего направления, эстетикой совершенную законность его, нравственными потребностями нашего общества необходимость его» [1, т. 3, с. 292]. Критика Белинского остаётся для Чернышевского актуальной, руководящей силой, по его определению, «руководительным примером» [1, т. 3, с. 298], в частности, в противостоянии с теорией чистого искусства. Намекая на эстетическую программу А.В. Дружинина, понятую им упрощённо, автор «Очерков» утверждает: «Ограничивать литературу изящным эпикуреизмом значит до нелепости стеснять её границы» [1, т. 3, с. 300], тем более, что эпикуреизм — тоже жиз-

ненная позиция, а настоящее время «решительно неблагоприятно для эпикуреизма, как время разумного движения, а не праздного застоя <...> Литература не может не быть служительницей того или иного направления идей» [1, т. 3, с. 301].

Это утверждение соответствует тезису о том, что искусство призвано объяснять жизнь, а дальнейшие рассуждения критика развивают мысль о необходимости для художественного произведения приговора над действительностью с целью её преобразования: «...только те направления литературы достигают блестящего развития, которые возникают под влиянием идей сильных и живых... удовлетворяют настоятельным потребностям эпохи... Жизнь и славу нашего времени составляют два стремления... служащие дополнением одно другому: гуманность и забота об улучшении человеческой жизни» [1, т. 3, с. 302].

Цикл статей «Очерки гоголевского периода русской литературы» — это синтез историко-литературной, литературно-критической, эстетической мысли, и в этом смысле Чернышевский возрождает универсализм критических статей Белинского. Как и у позднего Белинского, представления автора «Очерков» о русском литературном процессе подчинены актуализации важных для него социальных задач. Отсюда и односторонняя, при всей доброжелательности, оценка творчества Пушкина и Гоголя, и неправомерное противопоставление «пушкинского» и «гоголевского» направлений в русской литературе.

Конкретные оценки Чернышевским новинок русской литературы и критических суждений разных авторов сопровождались уточнением и развитием эстетической и литературной позиции его самого. Характеризуя критический разбор Н.Ф. Павловым комедии В.А. Соллогуба «Чиновник» (Заметки о журналах. Июнь, июль 1856 // Современник. — 1856. — №7–8), Чернышевский утверждает: «Художественность состоит в соответствии формы с идеею... надобно как можно строже исследовать, истинна ли идея, лежащая в основании произведения. Если идея фальшива, о художественности не может быть и речи, потому что форма будет также фальшива... Только произведение, в котором воплощена истинная идея, бывает художественно, если форма совершенно соответствует идее». Этим должен руководствоваться «метод истинной критики» [1, т. 3, с. 663].

Мысль критика звучит убедительно и как будто соответствует известному принципу единства

формы и содержания, однако у Чернышевского явно подчеркнуто приоритет идеи, форма же оказывается лишь приложением, она приспосабливается к идее, подбирается в соответствии с её потребностью. Кроме того, каков в представлении Чернышевского критерий истинности или фальшивости идеи? Очевидно, это то, что приемлемо для него самого, следовательно, сам критерий оказывается субъективным. Как признаёт Г.А. Соловьёв, когда Чернышевский ищет в художественном произведении соответствия образной формы авторской идее, он мыслит «прямолинейно и... буквально... усматривая за идеей произведения реальное жизненное содержание». Такое «единство идеи и образа», которого требовал критик, в конечном счёте сводило образ к иллюстрации [2, с. 271], а само искусство к дидактике.

Требование сознательной идейной позиции писателя сохранялось в критике Чернышевского всегда, но проявлялось оно по-разному в зависимости от содержания произведения и задачи критического анализа. По его мнению, автор «Обломова» «не понимал смысла картин, которые изображал» [1, т. 13, с. 872], поэтому, в отличие от Добролюбова, Чернышевский невысоко оценивал роман Гончарова, видя в нём «отсутствие... прямого авторского вмешательства в ход событий», «бесстрастность» авторской позиции [4, с. 134]. В то же время он принимал как должное, естественно, по разным причинам, объективность творчества таких разных писателей, как Л.Н. Толстой и Н.В. Успенский. По мнению Б.Ф. Егорова, «дело здесь заключается не в игнорировании идей писателя, а в уверенности, что в целом они не противоречат объективному смыслу произведений» [4, с. 138]. Более того, в творчестве А.Ф. Писемского критик «в отсутствии лиризма» видит «скорее... достоинство, нежели недостаток» [1, т. 4, с. 570] и «выводит идею из общего смысла целого произведения» [4, с. 138].

История написания Чернышевским статьи о раннем творчестве Л.Н. Толстого и мотивы его оценки хорошо известны [6, с. 135–138]. Критик как будто вопреки своим правилам сосредоточился на характеристике художественного мастерства писателя, признавая, что его произведения «художественны, то есть в каждом из них очень полно осуществляется именно та идея, которую он хотел осуществить в этом произведении» [1, т. 3, с. 431]. В то же время Чернышевский надеется, что Л. Толстой с его «знанием челове-

ческого сердца» со временем напишет что-то более существенное с «глубиной идеи, интересом концепций» [1, т. 3, с. 427]. Автор рецензии фактически сближает метод «диалектики души» Л. Толстого с научным исследованием психолога. Он пишет об изучении «сокровеннейших законов психологической жизни», о «самосознании», «изучении человека в самом себе», «изучении человеческой жизни вообще», «самонаблюдении», «знании человеческого сердца», «изучении человеческого сердца» – на одной странице Чернышевский до десяти раз употребляет подобные выражения [1, т. 2, с. 426, 427]. Следовательно, и в этой статье он верен позитивистскому принципу сближения искусства с наукой, в данном случае с психологией, которая активно развивалась в середине XIX века в Европе и в России как раз под сильным влиянием позитивизма.

Более традиционной, в духе гегелевской эстетики выглядит концепция поэзии в статье Чернышевского «Стихотворения Н. Щербины» (1857 г.), где критик справедливо замечает: «Поэзия требует воплощения идеи в событии, картине, нравственной ситуации, каком бы то ни было факте психической или общественной, материальной или нравственной жизни». Иначе «идея остаётся отвлечённой мыслью... холодной, неопределённой, чуждой поэтического пафоса» [1, т. 4, с. 538]. Здесь идея понимается не как голая тенденция, а как порождение художественного изображения действительности, что лишний раз свидетельствует о способности Чернышевского глубоко понимать сущность искусства, которую он в силу разных причин не всегда мог реализовать.

Зависимость критических суждений Чернышевского от потребностей момента и полемической цели проявилась в его очередном выпаде против А.В. Дружинина в рецензии на «Очерки из крестьянского быта» А.Ф. Писемского (1857 г.). Вопреки высказанному ранее в «Очерках гоголевского периода русской литературы» мнению о том, что Белинский сознательно отстаивал принцип гражданского служения искусства, Чернышевский здесь утверждает, что его предшественник был противником дидактической поэзии и защищал принципы чистого искусства, причём некорректно аргументирует свою мысль ссылкой на статью 1841 г. «Стихотворения М. Лермонтова» [1, т. 4, с. 563], написанную задолго до формирования программы натуральной школы и социального искусства. Подобное явно конъюнк-

турное понимание задач литературной полемики лишний раз свидетельствует о том, что Чернышевский часто превращал литературную критику в публицистику и не всегда стремился к объективной оценке литературных явлений. Интересна в статье о Писемском форма полемики, которую избрал её автор: не называя Дружинина, он polemизирует с его оценкой творчества этого писателя косвенно, постоянно ссылаясь на некую «предполагаемую статью», «касающуюся эстетических и историко-литературных вопросов» [1, т. 4, с. 562].

Творчество А.Ф. Писемского для Чернышевского привлекательно тем, что сохраняет верность гоголевскому направлению, но не традициям самого Гоголя, поскольку в его таланте преобладает «эпический тон», а «отсутствие лиризма составляет самую резкую черту <...> хладнокровный рассказ его действует на читателя очень живо и сильно <...> Чувство у него выражается не лирическими отступлениями, а смыслом целого произведения» [1, т. 4, с. 570, 571]. В то же время достоинство писателя, по мнению критика, в том, что «никто из русских беллетристов не изображал простонародного быта красками более тёмными, нежели г. Писемский» [1, т. 4, с. 569], который, таким образом, в художественном осмыслении народной темы объективно оказался предшественником Н.В. Успенского, как его понимал и объяснял Чернышевский.

Чернышевского, как сторонника общественной функции в искусстве, не могла не волновать проблема гражданской позиции литературных персонажей. Его взгляд на героев литературных произведений явно эволюционировал. В 1856 г. в рецензии на «Стихотворения Н. Огарёва» он ещё признаёт нравственные и духовные достоинства слабого героя рудинского типа, порождение эпохи сороковых годов, «который оценивается весьма высоко за расчистку и прокладку “дороги” для следующих поколений, но при этом подчёркивается *исчерпанность* такого героя, хотя пока ему ещё не видно смены» [6, с. 141]. Чернышевский пишет: «Мы ждём ещё этого преемника, который, привыкнув к истине с детства, не с трепетным экстазом, а с радостною любовью смотрит на неё; мы ждём такого человека и его речи, бодрейшей, вместе спокойнейшей и решительнейшей речи, в которой слышалась бы не робость теории перед жизнью, а доказательство, что разум может владычествовать над жизнью и человек может свою жизнь согласить с своими убеж-

дениями» [1, т. 3, с. 567–568]. Этими словами критик утверждает необходимость активной преобразовательной позиции человека-гражданина в жизни и, соответственно, его художественного воплощения в искусстве.

Более последовательной в смысле реализации принципов реальной критики, если можно так сказать, более «добролюбовской» по принципам литературно-критического анализа можно назвать статью Чернышевского «Русский человек на rendez-vous» (1858 г.). В ней критик, воспользовавшись характеристикой повести И.С. Тургенева «Ася», более откровенно, чем прежде, высказался по отношению к литературному типу – слабому человеку, или, по определению того же Тургенева, «лишнему человеку», и достаточно категорично поставил вопрос о новом, деятельном герое. Автор статьи сумел актуализировать в гражданском духе проблематику повести, о которой он сам написал, что она «имеет направление ни поэтическое, идеальное, не касающееся ни одной из так называемых чёрных сторон жизни» [1, т. 5, с. 156]. Однако «по прочтении повести остаётся от неё впечатление ещё более безотрадное, нежели от рассказов о гадких взяточниках с их циническим грабежом» [1, т. 5, с. 156]. Характер героя этой повести типичен для тургеневского творчества и в то же время «верен нашему обществу», как, впрочем, и другие «лучшие люди», герои современной литературы (Агарин, Бельтов), он «действительно один из лучших людей нашего общества... лучше его почти и не бывает людей у нас» [1, т. 5, с. 158, 160]. И опять, как это характерно для критического метода Чернышевского, разговор переходит в сферу общественных отношений, поскольку в поведении и в судьбе человека «всё зависит от общественных привычек и обстоятельств <...> Вы вините человека, – всмотритесь прежде, он ли в том виноват, за что вы его вините... быть может, тут вовсе не вина его, а только беда его» [1, т. 5, с. 165].

Повесть «Ася» дала Чернышевскому хороший повод для постановки столь важной для него проблемы, и не случайно критик дал своей рецензии подзаголовок «Размышления по прочтении повести г. Тургенева “Ася”» Это действительно более публицистические размышления «по поводу», чем анализ литературного произведения, Эпизоды повести, поступки и речи персонажей – всё вызывает критический комментарий общественного плана: «Лучше не развиваться челове-

ку, нежели развиваться без влияния мысли об общественных делах, без влияния чувств, пробуждаемых участием в них» [1, т. 5, с. 169]. Вот, по мнению Чернышевского, причина и корень всех зол, всей несостоятельности характера современного русского человека. Между тем наше общество, пишет автор статьи, не может отказаться от иллюзий, будто подобный человек – «представитель нашего просвещения, будто он лучший между нами, будто бы без него было бы нам хуже». Но «это мнение о нём – пустая мечта, мы чувствуем, что не долго уже остаётся нам находиться под её влиянием; что есть люди лучше его» [1, т. 5, с. 171, 172]. Критик считает, что люди, подобные герою повести «Ася», ещё не совсем потеряны. «Мы всё ещё хотим полагать их способными к пониманию совершающегося вокруг них и над ними, хотим думать, что они способны последовать мудрому увещанию голоса, желавшего спасти их», – замечает автор статьи, признав в то же время, что «ослабевает... с каждым днём надежда на проницательность и энергию людей, которых мы упрашиваем понять важность настоящих обстоятельств и действовать сообразно здравому смыслу» [1, т. 5, с. 172]. Далее Чернышевский утверждает, что наступили времена, когда складывается «благоприятное сочетание обстоятельств <...> Поймёте ли вы требование времени, сумеете ли воспользоваться тем положением, в которое вы поставлены теперь, – вот в чём теперь для вас вопрос о счастии или несчастье навеки». Автор статьи в сущности призывает «честных и благоразумных граждан» сознательно ответить на потребности своей эпохи и «не пропустить благоприятную минуту» [1, т. 5, с. 172, 173]. Призыв к гражданской активности звучит в словах критика достаточно прозрачно.

К началу 1860-х годов признание возможности и даже необходимости в литературе «правды без всяких прикрас» приводит Чернышевского к утверждению художественной ценности натурализма крестьянских очерков Н.В. Успенского (как он их понимал и объяснял). Критик по сути дела вернулся к одному из фундаментальных принципов натуральной школы конца 1840-х годов – требованию «голой» правды жизни, без определённой идеи, поскольку интерпретацию представленной в произведении действительной жизни реальная критика брала на себя. Поэтому и в творчестве Н.В. Успенского Чернышевский видит больше, чем там содержится, расширяет смысл его очерков.

Последняя критическая статья Чернышевского «Не начало ли перемены?» (1861 г.) традиционно считается переломной в оценке народной темы в русской литературе. Противопоставив рассказы Н.В. Успенского тому, что писали о крестьянах до него, прежде всего Григорович и Тургенев, критик подчёркивает значимость литературы, изображающей «правду без всяких прикрас», то есть своего рода «литературы факта» [1, т. 7, с. 856]. Чернышевский осознаёт художественное несовершенство рассказов Н. Успенского, в которых всё отрывочно, эскизно, нет ни характеров, ни психологического анализа, «никакой тенденции», но всё это, по мнению рецензента, искупается такой верностью описаний, что по этим очеркам возможно «изучение» массы русского «просто народа». «Инициатива народной деятельности не в них (не в героях Н. Успенского. — В.Т.), они... только плывут, куда дует ветер, и поплывут во всякую сторону, в какую подует ветер, — объясняет свою мысль автор статьи, — должно знать их свойства, чтобы знать, какими побуждениями может действовать на них инициатива» [1, т. 7, с. 863].

Вот, оказывается, в каком отношении полезны очерки Н. Успенского: они дают материал для важных социальных обобщений и прогнозов. Особенно чётко проявляются предсказания критика, когда он пишет следующее: «Мы замечаем, что резко говорить о недостатках известного человека или класса, находящегося в дурном положении, можно только тогда, когда дурное положение представляется продолжающимся только по его собственной вине и для своего улучшения нуждается только в его собственном желании изменить свою судьбу. В этом смысле надобно назвать очень отрядным явлением рассказы г. Успенского, в содержании которых нет ничего отрядного» [1, т. 7, с. 884].

Таким образом, содержание и смысл статьи Чернышевского о Н. Успенском далеко выходят за рамки рецензии на сборник его рассказов и очерков 1861 года. Эта статья представляет собой один из самых последовательных образцов реальной критики, критики «по поводу» литературного произведения, становящейся публицистическим манифестом. Чернышевский воспользовался выходом в свет произведений Н. Успенского с его своеобразным решением народной темы, чтобы высказать своё отношение к народу в период общественного подъёма в России. Критик

надеется, что показ всей противоестественности крестьянского быта подтолкнёт общественное мнение и настроение в сторону большей социальной активности. Очевидно, такой подход к народной теме в литературе в значительной степени определил не вполне справедливую оценку Чернышевским творчества Григоровича и особенно Тургенева: их произведения о народе, конечно же, не идеализация, но и не та «правда без всяких прикрас», какую критик нашёл в творчестве Н. Успенского.

Публицистическая заострённость статьи Чернышевского выглядит ещё выразительнее, если вспомнить первоначальный вариант её заглавия — «Чего ждать?» [1, т. 7, с. 1077]. Этот вопрос звучит столь определённо, что явно имеет в виду не только изображение народа в литературе, но и положение народа и его возможные перспективы. Оптимистические выводы, сделанные Чернышевским из правдивого, «без всяких прикрас», описания народной жизни в рассказах Н. Успенского, в сущности базировались на антропологических взглядах критика, его вере в добрую природу человека. «Плох не мужик, а унизительные обстоятельства, в которых проходит его жизнь», — так резюмировал позицию автора статьи «Не начало ли перемены?» А. Лаврецкий [7, с. 304]. Другой исследователь — Г.А. Соловьёв — видит в критическом анализе Чернышевского новый характер гуманизма — не сострадательного, а активного, требовательного [2, с. 320]. Выводы учёных выглядят не столько из смысла рассказов Н. Успенского, сколько из общественной программы самого критика, который воспользовался новым литературным материалом для её несколько завуалированного выражения. И здесь для Чернышевского на первом плане гносеологический смысл художественного произведения — с явной недооценкой его эстетической составляющей.

По существу Чернышевский противопоставляет творчество Н. Успенского прежде столь важному и актуальному для критика гоголевскому направлению в русской литературе. В творчестве самого Гоголя он констатирует больше симпатии и сочувствия к человеку, чем уважения или требовательного к нему отношения. Критик спрашивает читателей, «в ком заключалась причина бедствий и унижений Акакия Акакиевича?» — и отвечает: «В нём самом, только в нём самом» [1, т. 7, с. 858]. «Ведь в самом деле Акакий Акакиевич был смешной идиот». У последователей Го-

голя в изображении народа «все недостатки прячутся, затушёвываются, замазываются» [1, т. 7, с. 858–859]. И вывод: «Читайте повести из народного быта г. Григоровича и г. Тургенева со всеми их подражателями – всё это насквозь пропитано запахом “шинели” Акакия Акакиевича» [1, т. 2, с. 859]. В отличие от них, герои рассказов Н. Успенского не заслуживают сочувствия, все они «люди дюжинные, люди бесцветные, лишённые инициативы» [1, т. 2, с. 866], живут по привычке, по принципу «так заведено». В изображении Н. Успенского «картина выходит вовсе непривлекательная» [1, т. 2, с. 876]. Однако, продолжает Чернышевский, «не может же навек хватить ему (русскому мужику, дюжинному человеку. – В.Т.) силы холоднодержаться в неприятном положении». Дальнейшая жизнь подобных людей «зависит от того, даст ли ей направление искусная и сильная рука», – достаточно прозрачно намекает на перспективы общественной жизни в России автор статьи [1, т. 7, с. 881, 882] и, как будто во избежание возможных политических обвинений, напоминает о «народном одушевлении» во время войны 1812 г., хотя явно имеет в виду совсем другое возможное и даже желательное «одушевление».

В статье о творчестве Н. Успенского выстраивается несколько иное по сравнению с прежним представлением её автора о соотношении характера и обстоятельств: здесь упор делается не на принципе детерминированности, а на возможности противостояния сильных характеров дурным обстоятельствам, коль скоро появляется такая потребность. По мнению Чернышевского, среди простолюдинов каждый, кто общался с ними, кроме «дюжинных» людей, «наверное встречал... людей, поражавших его силою ума и характера» [1, т. 7, с. 887]. И они проявят себя, потому что «нельзя найти в истории ни одного случая, в котором не явились бы на первый план люди, соответствующие характеру обстоятельств. Если в обстоятельствах происходила быстрая перемена, требовавшая людей иного характера, чем прежние деятели, выступали на первые места люди, о которых до той поры не было ни слуху ни духу» [1, т. 7, с. 888].

Чернышевский как будто невзначай переводит разговор с народной темы на тему общественного деятеля, который, очевидно, должен помочь народу приобрести «силу инициативы» [1, т. 7, с. 887]. Проявившаяся в статье «Не начало ли перемены?» оптимистическая нота по отношению к возможности активизировать народные массы перекликается с прозвучавшей несколько ранее подобной же уверенностью Н.А. Добролюбова в статьях «Когда же придёт настоящий день?» и «Луч света в тёмном царстве» (1860 г.). И во всех этих случаях мысли критиков явно выходили за рамки содержания художественных произведений, которым были посвящены названные статьи.

Статья «Не начало ли перемены?» была опубликована в «Современнике» уже после смерти Добролюбова. Возможно, Чернышевский намеревался продолжить традицию развития реальной критики своего безвременно ушедшего коллеги и единомышленника, но последовавшие вскоре арест и затем ссылка в Сибирь не позволили ему это осуществить.

Библиографический список

1. *Чернышевский Н.Г.* Полн. собр. соч.: В 15 т. – М., 1939–1953.
2. *Соловьёв Г.А.* Эстетические воззрения Чернышевского и Добролюбова. – М., 1974.
3. *Плеханов Г.В.* Литературные взгляды Н.Г. Чернышевского // Плеханов Г.В. Эстетика и социология искусства. Т. 2. – М., 1978.
4. *Егоров Б.Ф.* Борьба эстетических идей в России середины XIX века. – Л., 1982.
5. *Жук А.А.* «Очерки гоголевского периода русской литературы» в общественно-литературном движении середины XIX века // Чернышевский Н.Г. Очерки гоголевского периода русской литературы. – М., 1984.
6. *Егоров Б.Ф.* Очерки по истории русской литературной критики. – Л., 1973.
7. *Лаврецкий А.* Белинский, Чернышевский, Добролюбов в борьбе за реализм. – М., 1968.

ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА

В статье доказывается, что христианские мотивы в творчестве А.И. Солженицына глубоко пронизывают художественные тексты и являются ключевыми в системе образов его произведений.

Ключевые слова: христианские мотивы, Солженицын, Раковый корпус, Красное колесо, В круге первом, Библия.

Дом-произведение Солженицына возводится на крепчайшем в мире фундаменте – православном. Герои же четко различаются внутренним цветом: «светлые» и «темные».

Вот, например, начальный слог имен Алекса и Альды – Ал – созвучен первому слогу латинского прилагательного *alous* – светлый, белый. Да и дела и мысли подстать именам. Альда – свечечка, со светом Божиим внутри (не случайно Алекс боится задуть ее, а Маврикий видит в ней одной музыку сердца, настоящую, завораживающую): она *прощает* Алексу операцию-опыт «выравнивания души», не оставляет и следа обиды на отца, годами не интересующегося ее судьбой.

Алекс видит свое предназначение в передаче эстафетной палочки – «колеблемую свечечку нашей души»¹ – будущим поколениям во избежание всеобщего наступающего века равнодушия, века *дьявольски* заманчивой, нечто нечеловеческой науки. Уничтожающей отзывчивость, уязвимость. Изменяющей людей природных (грандиозное дело науки – взять «чудо природы! – и превратить его в камень!»). Готовой даже создать идеально-регулируемое общество. Одним словом, науки, вынимающей Бога из души человека. Да вон и Тиля восклицает: «Слава богу, которого нет». Филипп спешит отрицать Бога и царство Его: «Слушай, Ал, загробной жизни не бывает». Тербольт уверенно заявляет: «религия смешна, это общепринято». Джум *чертыхается от души* возле открытого капота машины. Тиля радуется за свой журнал «Алголь» («звезда дьявола»), ведущий обзор экономических пороков заокеанских стран, тем, мертвых сердцу, тем, разрушающих окружающее («У нас в редакции сейчас срочная подготовка к конгрессу – за право каждой стране иметь ядерное оружие, но подать это нужно как борьбу за мир, очень тонкая работа!»).

Такие же как Христоня, живущие на окраине в хижине-землянке с протекающей крышей, проходящие в дом в темной нищенской одежде во исполнении христианского обычая пожалеть, пе-

рекрестить, поцеловать лоб мертвеца, почитать молитву, – изгой.

А наука-то уже сделала аксиому: «То, что не материально, – то не су-ще-ству-ет!» Так что – души нет?!!!

Как же это так? – нет!

Да!.. остались от Руси златокупольной, колокольней, от той, по которой едет, умиля сердце, Воротынцев; от той, приходящей во снах Варсонофьева, лишь единичные скиты. Погрузилась Русь Солженицына в дантовские круги ада.

Да! вошла Россия в дантовские круги. Вошла через дверцу разнообразно актерских арестов и нечеловечески бездушных обысков («ничего святого нет во время обыска!»²). Так и пойдет все ниже и ниже. Тремя большими потоками, «распиравших мрачные зловонные трубы нашей тюремной канализации» кровью, потом и мочой, «в которые были выжаты мы». Именно здесь тонула «душа России»: арестованы все не присягнувшие «живоцерковному обновленному напору», «церковной революции», поставившей одноухое руководство к небу (другое-то ухо – к Лубянке) с относительной нравственностью (чего стоит одна ночь в рождественский сочельник 1929 в Ленинграде, когда «посадили много религиозной интеллигенции, и не до утра, не в виде рождественской сказки»; в 1932 – закрытие многих церквей и аресты... нескончаемые аресты... реки арестов духовенства).

На смену богобоязненному, боголюбящему Государю пришли испытывающие отвращения к попам «как к тараканам или к лягушкам»³. И никто не зовет больше отца Северьяна, никто не тянется к священнику из своего духовного заражения. Все... тупик! – из которого ни наука, ни бюрократия, ни демократия, ни социализм не могут показать выход человеческой душе. Мужики-то в окопах уже судачат, что «морду не всякий перекрестит. А там и кресты нательные снимают». Священников отстраняют от богослужений, лишают сана. Сами собой прекратились в Ставке ежевоскресные посещения церкви всем

составом штаба. Тексты богослужебных книг подверглись революционным изменениям. Ограблен храм Богоявления Господня на Елоховской. Аресты духовных лиц как отвлекающих от революции своими религиозными вопросами. Солдаты убивают священников, проникают в пещеры Киево-Печерской лавры, дабы совершить кощунство над мощами преподобного Паисия (рассекли его череп). Крестьяне угрожают выкинуть покойников из склепа Вяземских. Солдат Петров произнес в соборе речь и потребовал всеобщего пения марсельезы. В кинематографе показывают богохульный фильм «Жизнь Христа» — прежде запрещенная пошлость.

Самое живое тело России — вера в душу — топчется, членится... остывает... «На русской земле — дух низости, стало тяжело дышать».

Но... сохранили люди свет в свечах... Да вот и в Иверской часовне полыхают множество свечей — воска-то сколько! — плачут свечи и о конце дома Романовых, и гербах, снятых отовсюду, и о «жертвах революции», убитых на Каменном мосту.

Церковная свеча и в путь последний проводит (пылали четыре подсвечника по углам гроба Дмитрия Вяземского, а в свечном озарении — «одиноким расчет человеческой жизни, у которой свой масштаб, свой путь, свой конец», пришедший проститься! возьми свечу и замри для моления!) и соединит сердца, души, жизни прочно и навеки (перекрестились перед иконой Матери Божьей со свечами в руках Ксенья Томчак и Саша Лаженицын).

Солженицынская свеча в большинстве своем — церковная свеча, символ молитвы верующего человека. Государыня непременно ставит свечи перед святым Николаем, перед Пречистой Девой с мольбой за всю семью, особенно за Ники. И тысячи их в доме Божьем, горящих перед иконами, — знак нашей веры и надежды на благодатную помощь Божию, всегда обильно посылаемую всем, кто с верой и молитвой. Церковная свеча — символ молитвы верующего человека. Горящие в храме свечи являются выражением благоговения молящихся, их любви и жертвы Богу, радости и духовного торжества Церкви. (Да и толпа безбожников испугались ночного поющего шествия с зажженными свечами, озаряющих другую дорогу.) Они напоминают своим горением о невечернем свете, который в Царстве Небесном веселит души праведных. Посмотрите на сверкающие нянины (Воротынцева) глаза во вре-

мя службы сердца, обряда души, когда обходит она любимые иконы, прикладывается и ставит свечи, ощущая добрую магию, перенимая огонек от другого «воскового тела, от другой неизвестной руки и души и потом нежное оплавление свечей ножки, тоже от помощи дружественного огня, и утверждение свечи в ее отдельной чашечки — начало ее короткой жизни». Не это ли истинное единение людское: ты поставил свечку, отошел, а бестелесная нить между тобой и ею потянулась... глядишь и кто-то еще подошел... вот и получается вышивка крестиком...

Шарашка-то Солженицына — и та — «храм» («темно-коричневое здание семинарии с шаровым темно-ржавым куполом над их полукруглой красавицей-комнатой и еще выше — шестериком, как звали в древней Руси шестиугольные башни»⁴), куда пришли пусть и не по своей воле и не за Богом, но с Богом в сердце. Это тебе и немцы-эзки, празднующие Рождество да непременно с Рубиным — един ведь с ними духом! Потапов, цитирующий тексты катехизиса («Аще възду на небо — ты там еси, аще сниду во ад — ты там еси. Аще вселюся в преисподняя моря, — и там десница твоя достигнет мя!»). Двое в коридоре, неистово спорящие «25 декабря какого именно года родился Христос». Многие арестованные, видящие во сне церковь. Дырсин, научившийся в лагере тайно молиться.

Володин, «стремящийся» *туда* со всех ног (через деревню Рождество, пройдя эту часть дороги, опираясь на плечо Клары), на свой монашеский, иноковский путь. *Туда*, где евангельская черта безопасности — «правая рука не знала, что делала левая» («У тебя же, когда творишь милостыню, пусть левая рука твоя не знает, что делает правая, чтобы милостыня твоя была втайне; и Отец твой, видящий тайное, воздаст тебе явно»⁵) — возведена в саркастическую издевку: правая отняла частичку для тела (прогулку на свежем воздухе, кусочек масла, послеотбойный кипяток), левая же стремится и душу оттяпать (прекращение свиданий с «незаконными» женами и детьми).

Художник Кондрашев-Иванов, нарисовавший портрет Орлеанской Девы, сожженной на костре католической церковью, замирающего от света *оттуда*, исходящего от эскиза своей главной картины («Это то мгновение, когда Парсифаль впервые увидел — замок! святого!! Грааля!!!»), которой не суждено увидеть свет Солнца. Верящий, что даже в Иудах лагеря, продавших остатки сове-

сти за двести грамм черняшки или за 147 рублей («поскольку нормальный человек никогда таких переводов не шлет, — эти недостающие тридцать гривенников и есть Иудина печать»), есть Образ Совершенства, который просто затемнен в них: ведь не все в человеке «Я», есть, по теории Шулубина, и осколочек, осколочек Мирового Духа. Автор, молящийся за тех, кто не доехал...

Да даже Сологдин, страстно доказывающий, что православие — крест России, оставляющий из века в век клеймо раба на лбу людей. (Хотя Шулубин будет прав, на мой взгляд, возражая, что «именно для России, с нашими раскаяниями, исповедями и мятежами, с Достоевским, Толстым и Кропоткиным, один только верный социализм есть: *нравственный!*» *христианский!*) Нержин, задающийся вопросами Ивана Карамазова: «Этот обезбоженный народ, наделавший столько преступлений, и безо всякого раскаяния — этот народ рабов достоин ли жертв, светлых голов, анонимно лежащихся под топор?»

Да тысячи, продолжающих верить в лучшее, в *будущее*, ибо «и Христос в Гефсиманском саду, твердо зная свой горький выбор, все еще молился и надеялся».

Больница же Солженицына — монастырь. И потому в ней ты закрываешься ото всего окружающего мира, от домашних забот, государственных дел. Вход в нее ассоциируется у Русанова с восхождением на плаху, на эшафот... а может, — это дорога на крестные страдания за человечество? Здесь встретите самого *кроткого*, самого вежливого человека — Шарафа Сибгатова; иконописное лицо сестры Марии; Олимпиаду Владиславовну, для которой обход «как для дьякона богослужение»⁶. Ефрема Поддубова с распухшим языком, истыканного иголками, «как грешнику в аду», жадно спешащего постигнуть «А для чего же живет человек?», и к удивлению (но и к радости, что успел-таки разгадать) открывший — для блага других. Тетю Стефу, с общими чертами всех бабушек: морщинками и улыбкой, снисходящей к слабостям, знающей, что все зависит в жизни человека от Бога: «Богу все видно. Надо покориться», придерживающая своего календаря: сейчас мясоед, апосля масленица и вот он — Великий пост. Ангела Асю со сказочными желтыми волосами, зеленоватыми глазами, открытую для любви. Вадима Зацырко со строгим пронизательным взглядом, «как иконный отрок». 75-летнего доктора Орещенкова, требующего к себе внутрен-

него омывания, опрозрачивания. И десятки с извечно-детской стрункой в человеке, жаждущих поверить в «самопроизвольное исцеление» (бо-ются признаться, что — божественное), лишь бы совесть чистую да гриб березовый.

И литература-то как «подобрана»? Ходит книга по палате, синенькая с золотой росписью. Рассказы в ней насыпаны, как гравий... малы до смешного, но задуматься о жизни, о себе в этой жизни заставляют всякого.

Даже режущее-пилящая хирургия со своей конвейерной однообразностью здесь подчинена единственной цели: «успокаивать боли — удел божественный!»

Больница для Костоглотова — чистилище, откуда ты либо в ад — смерть (подобно пути гарного парня Прошки с опухолью сердца), либо в рай — возвращение в свой аул.

Стены монастыря-больницы достают из Человека «черного человека». Вон из Павла Николаевича Русанова извлекли ложные доносы на Родичева и его беременную жену, гибель дочери пресовщицы Груши, утопившейся благодаря его анкете-правде. Ефрем Поддубов перевернул себя наизнанку и за суровость к копателям под газопровод (какие-то десять сантиметров грязи прировнял к человеческой жизни).

Стены и примиряют с неизбежностью смерти, помогают изобрести формулу (Вадиму Зацырко), как жить по соседству с «пантерой смерти», уже «виляющей черным телом, уже бьющей хвостом, уже прилегшей рядом, на одну койку с ним»; и вызывают обильные очищающие слезы... водопад слез.

И ты уже четко понимаешь, что совсем не «уровень благополучия делает счастье людей, а — отношения сердец и наша точка зрения на нашу жизнь».

Герои Солженицына привлекают открытостью, умением любить и ценить жизнь, незащищенностью как способностью к размышлениям, сомнениям. Герой — выражение нравственного идеала автора — талантлив, умен, добр. Он сохраняет свободу духа, он видит мир по-своему и не подстраивается ни под кого. Он — личность.

Идея творчества Солженицына в целом, на мой взгляд, — христианская идея свободной личности. Какое бы произведение вы не взяли, в центре размышлений героя постоянно находится триада «жизнь — смерть — воскресенье», а в осно-

ве сюжета – евангельская драма духовного выбора и крестной жертвы.

Примечания

¹ Солженицын А.И. Пьесы. – М.: Новый мир, 1990. – С. 411. Далее цитаты приводятся в тексте по этому изданию.

² Солженицын А.И. Архипелаг ГУЛАГ: В 3-х т. Т. 1. – М.: Новый мир, 1990. – С. 14. Далее цитаты приводятся в тексте по этому изданию.

³ Солженицын А.И. Красное Колесо: Повествование в отмеренных сроках в 4 узлах: В 10-и т.

Т. 7. – М.: Воениздат, 1993–1997. – С. 621. Далее цитаты приводятся в тексте по этому изданию.

⁴ Солженицын А.И. В круге первом: В 2-х т. Т. 1. – М.: Новый мир, 1990. – С. 274. Далее цитаты приводятся в тексте по этому изданию.

⁶ Библия. Книги священного писания ветхого и нового завета. – М.: Российское Библейское общество, 2008. – С. 1045.

⁶ Солженицын А.И. Раковый корпус. – Рига «РАКСТНИЕКС», 1991. – С. 38. Далее цитаты приводятся в тексте по этому изданию.

УДК 808.2
Т 665

И.Ю. Третьякова

РОЛЕВАЯ ИНВЕРСИЯ КАК СЛОЖНЫЙ ПРИЁМ ОККАЗИОНАЛЬНОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье рассматривается один из приёмов окказионального преобразования фразеологических единиц – ролевая инверсия: описывается механизм этого приёма, определяется группа фразеологизмов, способных подвергнуться сложной манипуляции, и выявляется художественный эффект, получаемый при трансформации фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологическая единица, окказиональный фразеологизм, приёмы окказионального преобразования фразеологизмов, трансформация, инверсия.

Фразеологические единицы – особые единицы языка, обладающие образностью, оценочностью, экспрессивностью. Эти качества делают фразеологические единицы (ФЕ) объектом особого внимания носителей языка – авторов художественных и публицистических текстов, которые (авторы) используют фразеологизмы в качестве особых выразительных средств. Конечно, языковые фразеологизмы обладают яркими характеризующими, оценивающими свойствами, однако ещё более сильный «заряд» художественной выразительности получают фразеологизмы, подвергшиеся окказиональным трансформациям. Существует целая система приёмов окказионального преобразования ФЕ; одним из таких сложных приёмов является ролевая (семантическая) инверсия. Ролевой инверсии могут быть подвергнуты только те ФЕ, типовое значение которых основывается на противопоставлении в каком-либо плане двух понятий в рамках словосочетания или предложения. В семантике ФЕ эти понятия выражаются семами, противопоставленными друг другу. При этом каждая сема эксплицирована в значении ФЕ посредством одного из компонентов. Приём ролевой инверсии основывается на изменениях в грамматической структуре фразеоло-

гизма – «на взаимодействии компонентов, выражающих контрастирующие элементы фразеологического значения и занимающих разные синтаксические позиции в структурной схеме ФЕ» [3, с. 112]. При окказиональной трансформации происходит мена ролей, закреплённых за элементами, деталями фразеологических образов. Приём ролевой инверсии приводит к переосмыслению языкового значения ФЕ, к образованию нового, окказионального значения, к образованию окказионального фразеологизма. Окказиональный фразеологизм воспринимается как фразеологический дериват, фразеологическим прототипом которого является языковой фразеологизм.

Ролевая инверсия обуславливает изменения в образном плане ФЕ. Детали образной картины или ситуации, в целом сохраняясь, своеобразно перегруппировываются, становятся на новые позиции по отношению друг к другу. Новая образная картина может стать нереальной, представляться абсурдной. Ролевой инверсии подвергаются, как правило, ФЕ с «живой» образной основой, в процессе трансформации может происходить «затемнение» образности. Образная основа языковой ФЕ активизируется в сопоставлении с образом окказионального деривата.

Приём ролевой инверсии направлен в первую очередь на переосмысление денотативно-сигнификативного плана языкового фразеологизма, образование окказионального фразеологизма с новым значением. Поэтому актуализация элементов коннотации, их изменение являются сопутствующими процессами. При трансформации языковой ФЕ стилистический элемент коннотации не претерпевает существенных изменений. Перестановка элементов значения ФЕ может привести к изменению оценочности: положительной на отрицательную и наоборот. Такой фразеологизм является одноструктурным антонимом языковой ФЕ, от которой он образован.

Ролевой инверсии подвергаются ФЕ, в составе которых присутствуют компоненты, эксплицирующие в семантике фразеологизма контрастные семы. Такой контраст основывается на противоположности общих понятий: 'хорошее' – 'плохое', 'большое' – 'маленькое'. К первой группе относятся фразеологизмы: *волк в овечьей шкуре*, *выйти из грязи в князи*, *пустить козла в огород*, *попасть с корабля на бал*, *рассыпать бисер перед свиньями*, *ждать у моря погоды*, *портить ложкой дёгтя* меда и т.п.; ко второй группе: *за деревьями леса не видеть*, *сделать из мухи слона*, *искать иголку в стогу сена*, *стрелять из пушек по воробьям* и т.п. Особенностью фразеологизмов этих групп является то, что каждый фразеологизм обладает изоморфизмом значения и формы. Кроме того, семы значения, выражающие противопоставленные смыслы, проявляют эти смыслы в метафорическом ключе; причём такое противопоставление не всегда имеет языковой характер. Вполне ожидаемы противопоставления мухи и слона, волка и овцы, но противопоставление грязи и князя, корабля и бала, бисера и свиньи воспринимаются как неожиданное, непривычное явление. В такой непредсказуемости, объясняющейся непредсказуемостью выбора признаков, закрепляющихся как мотивировочные признаки значения при образовании языковых ФЕ, – загадка фразеологизмов.

Ролевая инверсия подчёркивает и типичную, и нетипичную противопоставленность элементов значения и образов, делает более выпуклыми элементы образной основы.

ФЕ *волк в овечьей шкуре* ('жестокий, коварный человек, скрывающий свои дурные намерения под маской добродетели, кротости') характеризуется образностью, семантическим изомор-

физмом. Компонент *волк* эксплицирует в значении фразеологизма семы 'жестокий', 'коварный' (ср. волк – хищное животное, характеризующееся в представлении человека жестокостью, коварством по отношению к своим жертвам); компонент *овечья* (*овечья шкура*) эксплицирует в значении фразеологизма семы 'добро', 'кротость' (ср. овца – домашнее животное, характеризующееся в представлении человека такими качествами, как кротость, беззащитность, неспособность постоять за себя, а тем более совершить коварный, жестокий поступок). При окказиональной трансформации в следующем контексте происходит мена компонентов-зоонимов и их ролей: «Такая Мурзавецкая в самом деле никак не может устоять перед Беркутовым, который – снова в соответствии с фамилией – востроглазым хищником падает на высмотренную жертву. ...она не волчица в овечьей шкуре, которой мы привыкли её считать, – а овца, уже безнадежно *натягивающая на себя шкуру волка*» [Лит. газ., 1982, 10 марта, Цит.: 2, с. 21]. При трансформации ФЕ происходит изменение структуры, образного плана и семантики языковой ФЕ. Причём авторские интенции направлены на появление именно нового смысла фразеологизма: *овца, натягивающая на себя шкуру волка* – это 'кроткий, добрый человек, пытающийся, в силу сложившихся обстоятельств, противостоять злу нетипичными для этого человека способами – злобой, коварством'.

Посредством ролевой инверсии преобразована ФЕ *искать иголку в стогу сена* в стихотворении Е. Евтушенко «Фиалки» [1, с. 511]: «*Стог сена я ищу в иголке*, – а не *иголку в стогу сена*. / Ищу ягнёнка в сером волке / и бунтаря внутри полена». Языковая ФЕ *искать иголку в стогу сена* имеет значение 'тратить время на бессмысленные, бесполезные поиски чего либо; бесполезно пытаться найти что-либо чрезвычайно малое в очень большом', логически противопоставленные друг другу. Ролевая инверсия преобразует языковой фразеологизм в окказиональный с новым значением, идентифицированным контекстом, – 'пытаться увидеть нечто большее, существенное в малом, докопаться до сути вещей, познать то, что лежит в глубине предметов, явлений'. При образовании окказионального фразеологизма изменению подвергаются элементы коннотации: негативная оценочность, свойственная общезыковой ФЕ, уступает место положительной оценке конкретной образной ситуации. Ро-

левая инверсия характеризуется тем, что структурно-семантические изменения ФЕ проходят в пределах языковой модели фразеологизма; существенных преобразований категориальности, дистрибутивных связей ФЕ не происходит. Таким образом, семантическое моделирование ФЕ *искать иголку в стогу сена*, основанное на аналогии по контрасту, привело к образованию окказионального фразеологизма *искать стог сена в иголке*, нетождественного языковой ФЕ в предметно-логическом и образном плане, коннотации, но сохраняющего деривационную связь с породившим его языковым фразеологизмом.

Приём ролевой инверсии использован для преобразования ФЕ *портить ложкой дёгтя бочку мёда* ('портить плохим, несущественным малым что-либо хорошее, существенное, большое') в стихотворении В. Татаринова «Из жизни сатиры» [4, с. 34]: «Есть критики острее когтя: / на бочку мёда – ложка дёгтя. Но есть подход иного рода: / на ложку дёгтя – бочка мёда. / Смешней всего – что там, что здесь / на вкус неотличима смесь». В тексте стихотворения ФЕ *портить ложкой дёгтя бочку мёда* представлена как конверсив *на бочку мёда – ложка дёгтя* и передаёт конкретизированное к ситуации содержание: 'найдя много положительного, яркого, расхваливая произведение, испортить впечатление негативной характеристикой каких-либо деталей'. В значении ФЕ противопоставлены семы 'маленькое хорошее' – 'большое плохое', соответственно символически представленные компонентами *ложка дёгтя – бочка мёда*. Перестановка компонентов в данном случае привела к переосмыслению языковой ФЕ и появлению фразеологизма с новым значением, нетождественным инвариантному: *на ложку дёгтя – бочка мёду* – 'незначительное отрицательное расценивать как выдающееся положительное'.

Идентификации значения окказионального фразеологизма способствует употребление в контексте стихотворения узуальной ФЕ, являющейся прототипом окказионального трансформы. Такое употребление воспринимается также как намеренное сталкивание языковой и окказиональной ФЕ и даёт яркий стилистический эффект. Преобразованию подвергается образный план языковой ФЕ: создаётся новая образная картина. Контекст стихотворения (элементы *на вкус, смесь*) способствуют актуализации образной основы ФЕ. Образная основа непосредственно связана с оценочностью. Сформированная оценочность нового фразеологизма имеет, как и в языковой ФЕ, негативный характер. Формированию негативной оценки способствуют также контекстные связи окказионального фразеологизма, в частности, выражение «на вкус неотличима смесь».

Таким образом, в процессе ролевой инверсии образуются окказиональные фразеологизмы, имеющие новое значение, изменяющие элементы образной основы, внутреннюю форму, часто – элементы коннотации. Приём ролевой инверсии даёт сильный выразительный эффект.

Библиографический список

1. Евтушенко Е. Собрание сочинений. В 3-х т. Т. 3. Стихотворения и поэмы. 1973–1983. – М.: Художественная литература, 1984.
2. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 1997.
3. Мелерович А.М. К вопросу о системной обусловленности индивидуально-авторских преобразований семантической структуры фразеологических единиц // Фразеологизмы в системе языковых уровней: Межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1986. – С. 104–113.
5. Татаринов В. Лирика // Наш современник. – 1985. – №7.

СПЕЦИФИКА СЕМАНТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ «REASON» ПРИ ЕЁ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ В ЛИНГВОНАУЧНЫХ ТЕКСТАХ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматривается функционирование ядерной лексемы «reason», а также реализация базовых значений данной лексемы в научных текстах лингвистической направленности. Автор анализирует переводческие приёмы, используемые при передаче значений ядерной лексемы «reason» на русский язык.

Ключевые слова: лексема, лингвонаучный текст, значение, переводческий приём, эквивалент.

Лексема «reason» может проявить себя в лингвонаучных текстах на английском языке в виде самостоятельного слова, словообразовательных моделей типа: reasonable, reasonably, reasoning а также в виде словосочетаний в предложениях с различного типа определениями. Сначала обратимся к анализу функционирования этой лексемы в виде самостоятельного слова в тексте. В этом случае данная лексема может выступать как в виде существительного, так и в виде глагола. Однако, принимая во внимание тот факт, что в виде лексемы выдвигается существительное, а не глагол, можно установить такие значения этой лексемы при её функционировании в текстах как:

- 1) «разум»;
- 2) «причина»;
- 3) «мыслительные способности».

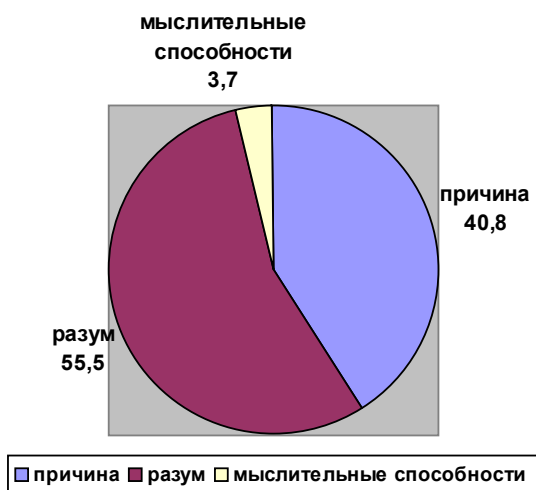


Рис. 1. Количественная представленность выражения значений лексемы «reason», функционирующей в виде единичного слова в лингвонаучных текстах

Обратимся к примерам:

1. Such questions lie beyond the shores of sense and in the end it is Evolution, not **Reason**, that decides who remains to ask them [5, p. 6].

2. The **reason** it is easier is that its meaning bears a certain relationship to perception, motor abilities, and imaging capacities [4, p. 348].

3. These are normal activities involving the use of human **reason** [4, p. 367].

Количественный метод исследования помог установить, что значение «разум» встречается чаще, чем значения «причина» и «мыслительные способности». Схематично в виде диаграммы это представлено на рисунке 1.

Следовательно, в современных англоязычных лингвонаучных текстах значение «разум» (55,5% от общего числа примеров) можно встретить чаще, чем значение «причина» (40,8%) при функционировании лексемы в виде единичного слова, без сопровождения. А значение «мыслительные способности» используется крайне редко (3,7%).

Обратимся к семантическому анализу слов, образованных от этой лексемы. В этом случае в данных текстах можно встретить функционирование такого отглагольного существительного как «reasoning», которое может использоваться в виде слова без сопровождения или в виде словосочетания с определением.

При самостоятельном употреблении данное слово реализует значение «разум, мышление».

In our study of the sources of prototype effects, we discussed a number of metonymic models (stereotypes, ideals, submodels, etc.), all of them are used in **reasoning**, though not in logic as it is normally understood [4, p. 367].

Наряду с этим в лингвонаучных текстах лексема «reasoning» может встречаться и в виде словосочетания типа metonymic reasoning (метонимическое мышление).

Up to this point, we have surveyed a number of empirical phenomena that concern categorization: family resemblance, centrality, gradience, metonymic **reasoning**, generativity as a prototype phenomenon, the embodiment of concepts, basic-level categorization and primacy, and the use of cognitive categories in language [4, p. 153].

Кроме этого можно встретить словосочетания reasoning с прилагательными: commonsense, faulty, best, logical, human, naive, further и другими.

Важно отметить в англоязычных лингвонаучных текстах функционирование лексемы reason как глагола и прилагательного reasonable.

1. And it does not claim that people use predicate calculus **to reason** [4, p. 345].

2. In mechanisms designed by plane, it is **reasonable** to ask about purpose or cause [5, p. 17].

Обратимся к анализу переводческих приёмов, используемых при передаче значений лексемы «reason» на русский язык. Таких тенденций насчитывается три:

- 1) учёт словарных значений, представленных в двуязычных англо-русских словарях;
- 2) введение собственного эквивалента;
- 3) пропуск информации, где встречается лексема «reason».

Рассмотрим подробно каждую из представленных тенденций. Что касается первой тенденции, то она используется для передачи всех трёх значений, выражающих лексему «reason» при её функционировании в научных текстах:

1. For this **reason**, the mind-as-machine paradigm fails in such cases [4, p. 345]. (*По этой причине парадигма разум как машина неудачна в таких случаях*).

По этой **причине** парадигма «разум как машина» не может быть адекватной для таких случаев [1, с.447].

2. In any case, the Affect-Intellect distinction would lose much of its force if **Reason**, too, employed a powerful «cognitive unconscious» – and that is exactly what I shall argue: that Intellect, too, has its own buried secrets [5, p. 14]. (*В любом случае, различие между Аффектом и Интеллектом потеряло бы много своей силы, если бы Разум использовал сильное «когнитивное бессознательное», и я буду настаивать на том, что Интеллект также имеет свои собственные секреты*).

Так или иначе, но разграничение между Аффектом и Интеллектом во многом утратило бы свою силу, если бы и за **Разумом** было признано право быть связанным с таинственным и могущественным «когнитивным бессознательным». Именно эту точку зрения я и собираюсь отстаивать [2, с. 294].

Наряду с этим отмечается такая тенденция, когда переводчик предлагает собственный эквивалент на русском языке. К числу таких эквивалентов, как показал анализ текстов, относятся следующие (см. рис. 2).

Как показывает схема (рис. 2), предложенные переводчиком эквиваленты выражают те значения, которые присутствуют в тексте и были установлены нами выше.

Русский эквивалент «рассудок» способен выразить значение «здравый разум, ум».

Others find themselves in the grip of undesired infatuations, that **reason** declares inappropriate [5, p. 21]. (*Другие находят себя в тисках нежелательных слепых увлечений, что рассудок считает неподходящим*).

Другие в течение длительного времени могут находиться под влиянием отрицательных эмоций, причём **рассудок** оказывается полностью бессильным [2, с. 302].

А эквивалент «рассуждение» выражает такое значение как «результат способности мыслить»,

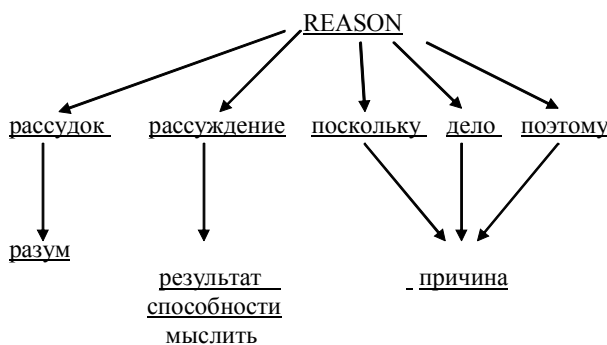


Рис. 2

то есть связан с базовым значением «мыслительные способности».

Aspects of cognition can have nothing whatever to do with truth or meaning or correct **reason** or real knowledge [4, p. 166]. (*Аспекты познания не могут иметь ничего общего с истиной, или значением, или правильным рассуждением, или реальным знанием*).

Особенности познания не могут быть связаны каким-либо образом с истинностью, или значением, или правильным **рассуждением**, или подлинным знанием [1, с. 166].

Что касается эквивалента «дело» в выражении «дело в том, что» и эквивалента «поэтому», то они выражают такое значение лексемы как «причина действия».

The **reason** is that when those researchers construct those algorithms, they do so with their own understanding of what the symbols used in knowledge representation languages are supposed to mean [4, p. 348]. (*Причина в том, что когда эти исследователи строят алгоритмы, они делают это со своим собственным пониманием того, что обозначают символы, использованные в языковой репрезентации знаний*).

Дело в том, что когда эти исследователи конструируют алгоритмы, они делают это со своим собственным пониманием того, что обозначают символы, используемые в языках представления знаний [1, с. 452].

For this **reason**, the symbols don't seem meaningless to them [4, p. 348]. (*По этой причине символы не кажутся им бессмысленными*).

Поэтому символы не кажутся незначимыми им [1, с. 452].

Придерживаясь данной тенденции, переводчик может использовать такой русский эквивалент как «поскольку».

Nevertheless, the reified representation of an action would seem overall to permit a greater range of conceptual manipulations. The **reason** is that it employs the open class of verbs to represent such manipulations [6, p. 45]. (*И всё же материализованное представление действия кажется общим, что позволяет больший спектр концептуальных манипуляций. Причина в том, что оно использует открытый класс глаголов для представления таких манипуляций*).

Тем не менее кажется, что представление действия как предмета в общем допускает больший спектр концептуальных манипуляций, **посколь-**

ку использует для их репрезентации открытый класс глаголов [3, с. 82].

Следовательно, при своём собственном подборе эквивалентов переводчик учитывает те значения, которые представлены в оригинальном английском тексте и осуществляет подбор собственных эквивалентов с определённой целью – передать в большей степени полноту значений с одного языка на другой.

Третья тенденция, представленная выше в переводческой интерпретации значений, показывает, что в этом случае в переводном тексте опускается упоминание языковой лексемы «reason», встречающейся в оригинальном тексте.

Finally, Mac Lane points out, as we have above, that there is no unique foundation for mathematics. He also argues that we shouldn't expect one. The **reason**, he claims, is that mathematics is about ways of understanding human experience, and there are many ways of understanding experience using different basic ideas of mathematics [4, p. 364–365]. (*Наконец, Мак-Лейн указывает, как делали это выше мы, что единого основания для математики не существует. Он также доказывает, что нам не следует этого ожидать. Причина в том, как он заявляет, что математика передаёт способы понимания человеческого опыта, и существует много способов понимания опыта с помощью использования различных основных идей математики*).

Наконец, Мак-Лейн указывает, так же как это делали выше мы, что не существует единой базы

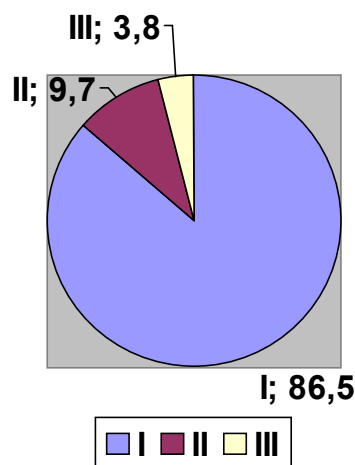


Рис. 3. Диаграмма частотности использования переводческих приёмов передачи значений лексемы «reason» на русский язык при её функционировании в лингвонаучных текстах

для математики. Он говорит, что этого не следовало бы и ожидать. Математика, пишет Мак-Лейн, говорит нам о способах понимания человеческого опыта, а способов понимания опыта с использованием различных базовых понятий математики существует много [1, с. 473].

Логично встаёт вопрос о том, какие же из перечисленных тенденций чаще всего используются при переводе лексемы «reason» в лингвонаучных текстах на русский язык? Использование количественного метода позволило ответить на этот вопрос. Результаты можно представить в виде диаграммы (рис. 3).

Как показывает диаграмма (рис. 3), в основном передаётся значение лексемы «reason» за счёт использования данных словаря (86,5%). Значительно реже переводчики осуществляют подбор собственных русских эквивалентов, способных выражать значение данной лексемы (9,7%). И очень редко в переводческих текстах опускается информация о наличии лексемы «reason» в оригинальном тексте (3,8%).

Таким образом, лексема «reason» при её функционировании в лингвонаучных текстах способна выражать далеко не все значения, присущие ей, а лишь те, которые раскрывают её значения, связанные с отражением причин событий и ситуаций, с проявлением здравого разума и ума, со способностью думать, понимать и формулировать мнение или суждение, базирующееся на фактах. Эти

значения соответствуют специфике научного текста лингвистической направленности. И при переводе фрагментов текста с присутствием данной лексемы в них в основном осуществляется повтор русских эквивалентов, зафиксированных словарём.

Библиографический список

1. *Лакофф Д.* Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении / Пер. с англ. И.Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.
2. *Минский М.* Остроумие и логика когнитивного бессознательного / Пер. с англ. М.А. Дмитриевской // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII (Когнитивные аспекты языка). – М.: Прогресс, 1988. – С. 281–302.
3. *Талми Л.* Отношение грамматики к познанию / Пер. – филологический факультет МГУ, 1999 // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. – 1999. – №4. – С. 76–104.
4. *Lakoff G.* Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. The Univ. Chicago Press. – 1987.
5. *Minsky M.* Jokes and their Relation to the Cognitive Unconscious // Cognitive Constraints on Communication. – Cambridge, Mass. May–July, 1980.
6. *Talmy L.* Toward a cognitive semantics. Vol. 1. Concept structuring systems. A Bradford Book. The MIT Press Cambridge, Massachusetts, London, England. – 2003. – 565 p.

Г.В. Федянова

НЕИЗВЕСТНОЕ ПИСЬМО А.Н. МАЙКОВА К Ф.М. ДОСТОЕВСКОМУ. ПОПЫТКА РЕКОНСТРУКЦИИ

Среди писем Достоевского к Майкову есть датированное 18 января 1856 г.¹ Оно является ответом на неизвестное письмо поэта. Думается, что по его тексту можно сделать некоторые предположения о содержании и дате майковского письма.

Прежде всего, из ответа Достоевского видно, что Майков писал о патриотическом подъёме в России. «Я, – поддерживает его писатель, – говорю о патриотизме, об русской идее, об чувстве долга, чести национальной, обо всём, о чём вы с таким восторгом говорите...»

Заметим, что «с восторгом» о патриотизме и говорили, и писали только в начале войны.

Уточняет дату письма Майкова (и ответа на него?) намёк на Высочайший манифест от 9 февраля 1854 г. В нём, в частности, говорилось: «Итак, против России, сражающейся за православие, рядом с врагами христианства становятся Англия и Франция!»

Но Россия не изменит Своему святому призванию, и если на пределы её нападут враги, то мы готовы встретить их с твёрдостью, завещанною нам предками. Мы и ныне не тот ли самый народ русский, о доблестях коего свидетельствуют достопамятные события 1812 года! Да поможет нам Всевышний доказать сие на деле! В этом уповании, подвизаясь за угнетённых братьев, ис-

поведующих Веру Христову, единым сердцем
всё Россия воззовём: «Господь наш! Избавитель
наш! Кого убоимся! Да воскреснет Бог и расто-
чатся врази Его!»...»²

Видимо, вспоминая этот документ, Достоев-
ский продолжает: «Вы пишете, что общество как
бы проснулось от апатии. Но вы знаете, что в на-
шем обществе вообще манифестаций не бывает,
но кто же из этого заключил когда-нибудь, что
оно без энергии? Осветите хорошо мысль и по-
зовите общество, и общество вас поймёт. Так и
теперь: идея была освещена великолепно, вполне
национально и рыцарски (это правда, надо от-
дать справедливость)...»

Мотив «пробуждения общества от апатии» так-
же имел место именно в начале войны и под влия-
нием Высочайшего манифеста. Значит, письмо
Майкова можно датировать (с учётом «пробужде-
ния общества») – «не ранее конца февраля 1854 г.»

Эту дату можно определить и ещё точнее при
сопоставлении стихотворений обоих авторов,
и прежде всего, – «Когда по улице в откинутой
коляске...» Майкова и «На первое июля 1855 года»
Достоевского.

Вероятно, в письме Майкова были и стихи-
отклики на современные события. «Читал ваши
стихи, – пишет Достоевский, – и нашёл их пре-
красными; вполне разделяю с вами патриотичес-
кое чувство нравственного освобождения славян.
Это роль России, благородной, великой России,
святой нашей матери. Как хорошо окончание,
последние строки в вашем «Клермонтском собо-
ре!» Где вы взяли такой язык, чтобы выразить так
великолепно такую огромную мысль! Да! разде-
ляю с вами идею, что Европу и назначение её
окончит Россия. Для меня это давно было ясно».

Заметим, что упоминание стихотворения
«Клермонтский собор» выделяет его из ряда дру-
гих, которые «читал» Достоевский. Конечно, он
мог знать их по журналам³. Но стихотворение
«Когда по улице в откинутой коляске...» тогда
опубликовано не было. Сопоставление же его
с «На первое июля 1855 года» говорит о том, что
Достоевский его знал.

Эти стихотворения связывает мотив Суда Ис-
тории, возникающий в их финалах.

Великий человек! Прости слепорождённым!
Тебя потомство лишь сумеет разгадать,
Когда история пред миром изумлённым
Плод слёзных дум твоих о Руси обнажит
И, сдёрнув с истины завесу лжи печальной,

В ряду земных царей твой образ колоссальный
На поклонение народам водрузит»⁴.
(Майков)

История возьмёт резец свой беспристрастный,
Она начертит нам твой образ светлый, ясный;
Она расскажет нам священные дела;
Она исчислит всё, чем ты для нас была.
О, будь и впредь для нас как ангел провиденья!
Храни того, кто нам ниспослан на спасенье!
Для счастья Его и нашего живи
И землю русскую, как мать благослови»⁵.

(Достоевский)

Но роль этих ситуаций в архитектонике про-
изведений различна. У Майкова Суд Истории
противостоит суду «клевет и злоязычья» над Ве-
ликим человеком (имеется в виду Николай I). Это
противопоставление происходит в сознании ли-
рического «Я». Для него – Он (по пушкинской
традиции) – «И вождь, и судия, России промыс-
литель, / И первый труженик народа своего». Но
образ этот противоречив. «И грустно думать мне,
что мрачное величье / В его есть жребии: ни
чувств, ни дум его / Не пощадил наш век клевет и
злоязычья». Это противоречие может разрешить
только Суд Истории. Таким образом, контраст для
этого произведения – основной архитектурный
принцип. В соответствии с ним финал играет
роль кульминации. Поэтика стихотворения Дос-
тоевского иная.

Трагическая тональность в нём обусловлена
восприятием кончины Николая I. Мотивы вели-
чия и клеветы здесь также возникают. Но конф-
ликт между ними не актуализирован.

Того ли нет, что нас, как солнце озарил
И очи нам отверз бессмертными делами?
В кого уверовал раскольник и слепец,
Пред кем злой дух и тьма упали наконец!
И с огненным мечём, восстав, архангел грозный,
Он путь нам вековой в грядущем указал...
Но смутно понимал наш враг многоугрозный
И хитрым языком бесчестно клеветал...

Противоречие между Тем и Нашим Врагом
не перерастает в кульминацию. Да и Враг – не
только Его, а Наш. Такое расширение образа так-
же ослабляет остроту конфликта.

Суд Истории относится здесь к образу Вдови-
цы, не связанному с рассматриваемым противо-
речием. К тому же, Образ Вдовицы «светлый,
ясный», который «изобразит резец истории», так-
же не связан с этим конфликтом. Отсюда, види-
мо, можно заключить, что мотив Суда Истории
более навязан стихотворением Майкова, нежели

обусловлен сюжетом этого стихотворения. Значит, можно допустить, что Достоевский прочитал в письме Майкова его стихотворение, мотив Суда Истории которого стал литературным источником для его произведения.

Но «Когда по улице в откинутой коляске...» датировано автором «5 марта 1854 г.». Значит, и письмо его отправлено не ранее этой даты.

Вторую границу – «не позднее» – в датировке письма Майкова можно установить, рассматривая стихотворение Достоевского «На европейские события в 1854 году». На нём также заметно влияние майковских стихов.

Если в письме Майкова было «Когда по улице в откинутой коляске...», то, значит, там были и другие стихи, например, «Клермонтский собор» и «Памяти Державина». У Достоевского, в его «На европейские события в 1854 году» возникают мессианские мотивы, связывающие его с ними. Их лейтмотивы близки. Это – духовное превосходство России перед Европой в борьбе за христианские идеалы.

«Памяти Державина» и «Клермонтский собор» имеют различные смысловые акценты, проявляющиеся и в их жанровом своеобразии. В стихотворении Достоевского майковские поэтические принципы переосмыслены.

Лейтмотив оды «Памяти Державина»⁶ проявляется в противопоставлении идеи российского самодержавия европейскому «духу партий».

Дух партий злобу там таит;

.....
А мы за нашими царями,
Душою веруя Петру,
Как за искусными вождами,
Пошли к величью и добру.

В связи с этим возникает и мотив «христианской Византии».

Что мы всё те же, как тогда,
И что жива ещё в России
О христианской Византии
Великодушная мечта!

.....
Во славу имени Христова
Кипит священная война...

В «Клермонтском соборе»⁷ акцентируется мотив единоробства России с Ордой за Веру.

Отдельно, далеко от братий,
Вели мы свой крестовый бой.
Уж недра Азии бездонной,
Как разгоревшийся вулкан,
К нам слали чад своих миллионы:
Дул с степи жаркий ураган,

Металась степь, как океан, –
Восток чреват был Чингисханом!
И Русь одна тогда была
Сторожевым Европы станом,
И уж за веру кровь лила...

.....
Орда рвала нас по клочкам,
Нас жгла, – но лучше смерть, чем срам;
Страдальцев кровью возрастала
И крепла Русь; как мститель встала
И, верная себе идёт
В обетованный свой поход.

В стихотворении Достоевского мотивы самодержавия и Веры переплетены. «На европейские события в 1854 году»⁸ – ода. Это позволяет в единый лирический сюжет связать изображение отдельных моментов из истории России и современной жизни. Мотив борьбы с Татарином, по сравнению с «Клермонтским собором», дан лаконичнее (как бы выражена его квинтэссенция), но продолжен мотивом междоусобицы.

Знакома Русь со всякою бедой!
Случалось с ней, что не бывало с вами.
Давил её татарин под пятой,
А очутился он же под ногами.
Но далеко она с тех пор ушла!
Не в мерку ей стать в ровень даже с вами;
Заморский рост она переросла,
Попробуйте теперь на нас взглянуть,
Коль не боитесь голову свернуть!

Страдала Русь в боях междоусобных,
По капле кровью чуть не изошла,
Томясь в борьбе своих единокровных,
Но живуча святая Русь было!

Мотив противостояния Европе также несколько изменён: он дан не в политическом, а в духовном аспекте.

Спасёмся мы в годину наваждений
Спасут нас крест, святыня, вера, трон!
У нас в душе сложился сей закон,
Как знаменье побед и избавлений!
Мы веры нашей спроста не теряли
(Как был какой-то западный народ),
Мы верою из мёртвых воскрешали,
И верою живёт славянский род.
.....
То Альбион с насилием безумным, –
(Миссионер христовых кротких братств)
Разлил недуг в народе полоумном
Мерзительным алканием богатств!

Интересно, что, если в «Клермонтском соборе» изображены страдания православных под турецким игмом, то у Достоевского – крестные муки самого Христа.

Смотрите все, – ОН распят и поныне,
И вновь течёт его святая кровь!

.....
Вновь язвен ОН, вновь принял скорбь и муки,
Вновь плачут очи тяжкою слезой,
Вновь распостёрты Божеские руки
И тмится Небо страшною грозой!
То муки братьев, нам единоверных,
И стон Церкви в гоненьях беспримерных!

Таким образом, очевидно, в процессе переосмысления мотивов «Клермонтского собора» Майкова в творчестве Достоевского впервые возникает образ страдающего Христа.

Заметим и то, что в стихотворении Достоевского переосмыслен и мотив мучений единоверцев «Клермонтского собора». Здесь он слился с мессианскими мотивами, достигшими своего апогея в окончании произведения. Здесь же вплетается и мотив святости российского самодержавия.

Меч Гедеонов в помощь угнетённым,
И во Израиль сильный Судия!
То Царь, Тобой, Всевышний, сохранённый,
Помазанник десницы Твоея!
Где два иль три для Господа готовы,
Господь меж них, как Сам нам обещал.
Нас миллионы ждут Царёва слова,
И, наконец, Твой час, Господь, настал!
Звучит труба, шумит орёл двуглавый,
И на Царьград несётся величаво!

Вместе с тем, этот финал созвучен и с «Памятью Державина» и особенно с его окончанием:

В ряду героев Измаила
Да узрят наши имена,
Да знают: с ними в нас одна
Мощь разума и длани сила;
Да глубже мысль нам ляжет в грудь,
Что наш велик в грядущем путь...

Думается, что такая взаимосвязь даёт возможность говорить об определённом влиянии майковских произведений на творческий процесс Достоевского. Значит, вполне возможно, что Майков послал эти свои стихи Достоевскому в своём письме.

Сохранившиеся документы дают возможность установить, что «На европейские события» было написано в апреле – мае 1854 г.⁹. Значит, если письмо написано Майковым, как показывает предлагаемый анализ, после 5 марта 1854 г., то необходимо принять, что оно было написано и не позднее конца марта – начала апреля того же г. Значит, Достоевский получил его, вероятнее всего, в апреле 1854 г.

Итак, Майков написал Достоевскому о своей личной жизни, об отношении к современным

событиям и приложил 3 своих стихотворения: «Памяти Державина», «Клермонтский собор» и «Когда по улице в откинутой коляске...» Остаётся невыясненным смысл ответных слов Достоевского: «Что же нового в том движении, обнаружившемся вокруг вас, о котором вы пишете как о каком-то новом направлении? Признаюсь вам, я вас не понял.»

Непонятые Достоевским душевные переживания поэта, может быть, объяснит его письмо к М.А. Языкову. «Весть о бегутовской нахимовской победе, – пишет Майков, – потрясла меня и пробудила во мне патриотическое, совершенно до того чуждое чувство, я плакал, как безумный, и сердце моё сжималось от восторга и гордости, и я бессознательно повторял одно слово: ведь это МЫ! Мы в этих военных, героях, скажу теперь, которых нас приучили презирать, над которыми нас научили смеяться...»¹⁰.

Вероятно, в этом недоумении Достоевского отразились настроения различных общественных кругов русского общества.

Эти новые настроения Майкова нашли своё выражение в его поэтическом сборнике «1854 год» Среди его стихотворений – «Памяти Державина», «Клермонтский собор», а также – «Послание в лагерь».

Меж тем, как вы, друзья, в рядах родных полков
Идёте Божией грозою на врагов,
О, как хотелось бы, хоть знак подать вам, братья!
Чтоб видели вы к вам простёртые объятья,
Чтоб знали чувства вы, бушующие в нас,
Чтоб мощь оставшихся вся в вас перелилась!¹¹.

Эти строки воспринимаются как непосредственное выражение слов из цитированного майковского письма. Под такими впечатлениями поэт, вероятно, писал и Достоевскому.

Думается, что определённая выше дата письма Майкова верна ещё и потому, что в конце 1855 г., после падения Севастополя, (27 августа) настроение Майкова, как и всего русского общества, изменилось¹². Но и тональность письма Достоевского, если бы он и задержал свой ответ на полтора года, была бы иной. Поэтому дата «18 января 1856 г., видимо, ошибочна и нуждается в уточнении.

Примечания

¹ Ф.М. Достоевский – А.Н. Майкову. 18 января 1856 г. // Достоевский Ф.М. Полное собр. соч.: В 30 т. Т. 28. Кн. 1. – Л., 1985. – С. 206–210.

- ² Русский инвалид. – 1854. – №34. – 11 февраля.
- ³ Первый вариант «Клермонтского собора» появился в №3 «Отечественных записок» за 1854 г., цензурное разрешение 2 марта 1854 г.
- ⁴ Майков А.Н. «Когда по улице в откинутой коляске...» // Майков А.Н. Избранные произведения. – Л., 1977. – С. 642.
- ⁵ Достоевский Ф.М. На первое июля 1855 года // Достоевский Ф.М. Полное собр. соч.: В 30 т. Т. 2. – Л., 1972. – С. 408.
- ⁶ Майков А.Н. Памяти Державина. При получении известий о победах при Синопе и Ахалцихе // Майков А.Н. Соч. в 2-х т. Т. 2. – М., 1984. – С. 311–313.
- ⁷ Там же. – Т. 1. – С. 295–302.
- ⁸ Достоевский Ф.М. На европейские события в 1854 году // Достоевский Ф.М. Полное собр. соч.: В 30 т. Т. 2. – Л., 1972. – С. 403–406.
- ⁹ Об этом см.: Перлина Н.М., Соломина Н.Н. Примечания // Достоевский Ф.М. Полное собр. соч.: В 30 т. Т. 2. – Л., 1972. – С. 519.
- ¹⁰ Об этом подробнее см.: Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского Дома на 1974 г. – Л., 1976. – С. 39.
- ¹¹ 1854 год. Стихотворения А.Н. Майкова. – СПб., 1855. – С. 21.
- ¹² Об этом подробнее см.: Гейро Л.С. Примечания // Майков А.Н. Сочинения в 2-х т. Т. 2. – М., 1984. – С. 496.

УДК 808.2
Ц 26

Е.В. Цветкова

КОСТРОМСКАЯ ОРОНИМИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОСТРОМСКОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЗОНЫ

Характеристика этнокультурной зоны с точки зрения системообразующих факторов, формирующих этнос как целостное образование, позволяет обратить внимание на релевантность фактора «ландшафт» для предельно широкого этнического массива. Ландшафтные топонимы не только передают и подтверждают образ мира, окружающего человека, но и дополняют («дорисовывают») его. Отражая особенности народного видения мира, являясь признаками этнокультурной зоны, костромские оронимы содержат важные сведения о разных сторонах народной жизни, характеризуют костромского жителя как языковую личность.

Ключевые слова: топонимия, топоним, ороним, оним, географический термин, этнокультурная зона, языковая личность.

Теоретической основой многих современных лингвистических исследований является «представление о том, что не человек живет в языке, а язык живет в человеке, являясь материальным субстратом его этнокультурного сознания» [2, с. 4]. Учитывая тесную взаимосвязь понятий *язык, культура, человеческая личность*, исследования подобного рода обращают внимание на вопросы культурно-национальной специфики языка. Поскольку язык формирует понятия, организует восприятие единой картины мира, именно ему и принадлежит главная роль в раскрытии тайн многослойного мыслительного универсума культуры. «Обращение к изучению внутренней формы слова дает исследователю уникальную возможность проследить движение мысли в акте номинации, услышать голос человеческой личности, познающей и осваивающей мир» [2, с. 8]. Взаимосвязь человека с окружающим его миром создает соответству-

ющие образы, находящие выражение в именовании различных частей пространства, в том числе и географических объектов. Связь топонимии с природой и человеком, его деятельностью обуславливает определенную выборочность языковых средств, используемых для создания онимов, в частности выборочность лексического материала, лексическую избирательность [5, с. 77]. Именно этот факт и определяет актуальность географической и производственной терминологии для топонимии. Подтверждением этому являются материалы любой системы топонимов, не только дающей определенные сведения, но и характеризующей своеобразие мышления человека как представителя определенной этнокультурной зоны.

Значимое место в топонимической системе занимают ландшафтные топонимы. Материалы картотеки костромского топонимического словаря демонстрируют богатство лексики по теме «Ландшафт». Сопоставление материалов кост-

ромской топонимии приводит к выводу о том, что набор ландшафтной лексики является результатом внутреннего развития лексико-семантической системы края. Большая часть лексики, используемой для создания названий как положительных, так и отрицательных форм рельефа, довольно широко функционирует в речи жителей не только костромского края, но и других регионов, о чем говорит, например, сравнение оронимических материалов Костромской, Ярославской, Ивановской, Кировской, Нижегородской и других областей.

Характеризуя костромскую этнокультурную зону с точки зрения системообразующих факторов [3, с. 47], формирующих этнос как целостное образование, обращаем внимание на релевантность фактора «ландшафт» для предельно широкого этнического массива. Важными факторами для характеристики костромской этнокультурной зоны, как свидетельствуют данные костромской топонимии, являются также язык, отношение к языку и к разным формам его существования, самосознание, тип традиционной материальной культуры, тип традиционной духовной культуры, тип социальных связей, тип семейных связей, отношение к соседям, отношение соседей, тип этнонимии. Ландшафт является не только фактором, но и одним из признаков этноса. При характеристике Блока «Ономастика» подсистемы «Язык» А.С. Герд обращает внимание на то, что «характер топонимии» «может служить косвенной характеристикой этноса» [3, с. 53]. Знания народа о ландшафте, климате, явлениях природы напрямую зависят от места его проживания. Картина мира включает в себя сумму знаний индивида, этноса, социума об объективной действительности. Формой выражения концептуальной картины, представляющей тот или иной уровень народного знания о внешнем мире, «является языковая модель мира в виде семантических полей, классов слов и отношений между ними» [3, с. 59–60].

Территория Костромской области расположена на холмистой равнине, представляющей собой чередование моренных гряд, холмов, оврагов, речных долин, покрыта густой сетью рек, болот и озер, окаймленных лесами. Мощный ледниковый покров, под которым данная местность находилась в далеком прошлом, постоянно перемещался, в одних местах нарушая поверхность, а в других – откладывая разрушенный материал, результатом чего и стали пологие моренные хол-

мы. По геоморфологическим признакам территория области подразделяется на две части: 1) восточную, с почти плоскими междуречьями, слабо расчлененную овражно-балочной сетью; 2) западную, со всхолмленными водоразделами и наибольшими высотами [7, с. 39]. Топонимы не только передают и подтверждают образ этого мира, имеющего свои особенности среди всего окружающего, но и «дорисовывают» его. Не зная настоящих гор, народ называет горами даже незначительные возвышенности.

Сведения системы народной семантической дифференциации форм рельефа как нельзя лучше подтверждают вышеизложенное. В сознании костромских жителей, по данным костромской топонимии, выделяются такие виды возвышенностей, как гора, горка, горушка, пригорок, бугор, холм, вал, косогор, грива, гривка, гребень, курган, вал, гряда, увал, круча, яр, веретя, вышка, косогоры, угор, бык, услон, шишка, взвоз, увоз, взлобок, взлобочек, горб, пуп, пупок, крутик, горodiще и т. д. Как показывают оронимические материалы, набор лексем, используемых для наименования положительных форм рельефа, менее значителен по количеству и разнообразию, чем система названий отрицательных форм рельефа, возможно, более значимых, более таинственных и загадочных (об этом говорят сведения традиционной народной духовной культуры).

Обратим внимание на наименования положительных форм рельефа, отражающих особенности костромской этнокультурной зоны.

В наименовании возвышенностей наиболее часто используются термины *горка*, *гора* («значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью или выделяющаяся среди других возвышенностей» – Большой толковый словарь русского языка (далее – БТСРЯ); первоначальное значение слова – «возвышенность, покрытая лесом», ср. др.-русс. *гора* – «лес, гора» – Краткий этимологический словарь (далее – КЭС); «лес», «дерево», «камень» – Фасмер (далее – Ф); берег, крутой, высокий, возвышенный берег, возвышенность – в костромских говорах (далее – К)) – как самостоятельный, оимизированный, так и в сочетании с субстантивами и адъективами, часто оттопонимического и отантропонимического происхождения: **Бурковская гора** (Костромск.); **Стёпкина гора** (Красносельск.); **Мауркинская гора** (Судиславск.); **Некрасовская гора** (Вохомск.); **Андрейковская гора**

(Нерехтск.); **Монина гора** (Парфеньевск.); **Малокорковская гора** (Солигаличск.); **Марковская гора** (Павинск.); **Егорова гора** (Чухломск.); **Васильковская гора** (Макарьевск.); **Кузина гора** (Мантуровск.); **Бабки Верина горка** (*На Бабки Вериной горке оне, видела их тама, когда шла*; Кадыйск.); **Никитина горка** (Поназыревск.); **Красная горка** (Островск.) и т. д.; **Гора, Горка** (повсеместно). **Горой** или **Горкой** в костромских деревнях принято было называть часть селения, находящуюся на возвышении, в которой обычно проводились праздники (как общенародные, так и праздник конкретного селения; *У кажной деремни свой праздник, по светому, по празднеку церковному... В Катеринках – это Покров, значит; в Борисове – Ильин день, церковь Ильинская... – Кадыйск.*); гулянья с плясками и пением под гармошку (*На Никитиной горке опять гуляют – Поназыревск.*). **Горы** и **Горки**, расположенные как в селении, так и вне его (в лесу, поле, рядом с водными объектами или внутри их и т. д.), являлись и продолжают являться местами встреч молодежи (*Вечером ребята опять собрались на Яхманке – бугор, Сусанинск.*), местами, на которых и в летнее, и в зимнее время детьми организуют различные игры. На лесных **Горах** и **Горках** находятся одни из лучших грибных и ягодных мест.

Достаточно многочисленны названия, в составе которых присутствуют термины *горушка, бугорок, бугорок, бугор* («небольшое возвышение, выпуклость на поверхности чего-либо» – БТСРЯ; небольшой холм, горка, вост.-слав., образовано от той же основы, что и диалектное *бгать* – «сгибать»; буквально означает «сгиб» – КЭС; «возвышение», «холм», тюркс. «кривой, изогнутый» – Ф; небольшое возвышение – К); **Казанский бугор** (Кадыйск.); **Ближние бугры** (Красносельск.); **Масловские бугры** (Костромск.); **Дальние бугорки** (Островск.); **Баня горушка** (Судиславск.); **Горушка, Бугор, Бугорок** (повсеместно).

Употребительны в костромской оронимии и лексемы *яр* («крутой обрывистый берег реки, озера; склон оврага; обрыв» – БТСРЯ; заимствовано из тюркского яз.; ср. в «Слове о полку Игореве» *яруга* – «овраг»; татарск. *яр* – обрывистый берег, пропасть – КЭС; обрывистый берег, обрыв – К), *холм* («небольшая отлогая горка, возвышенность округлой или овальной формы с пологими склонами» – БТСРЯ; считается общеслав. заимствованием из др.-герм.; ср. др.-англ. *holm* – «высота» – КЭС), *грива* (длинный узкий мыс; лес

на возвышении; лес на возвышенности в низких местах; высокий лес, растущий полосой; высокий лес с большими деревьями; вытянутый лесной участок; вытянутые лесные участки, чаще всего находящиеся на границе смежных земельных, сенокосных, пастбищных участков; возвышенный луг и т. д. – К), *гривка* (вытянутый пригорок, небольшое извилистое возвышение – К), *гребень* (к «гребу» – Ф; небольшая длинная возвышенность, земельная насыпь – К), *увал* (отлогий склон холма, пригорка, горы; возвышенность в лесу – К), *угор* («крутой берег реки» – Ф), *горб* (в некоторых языках это «невысокий холм», «гора» – Ф), *угорье, пригорок, взгорок, вал* («насыпь», др.-русс. «валити» – Ф), *взвоз* (от «воз, везу» – Ф), *взлбок* («бугорок, пригорок», от лоб – диал. «мыс, крутой берег» – Ф), *извал* (отлогий холм – К), *релка* (Рель – «гребень, гряда», «возвышенное место, отмель, луг», «холм, бугор, мель» – Ф; склон холма; покос; узкая полоса между двумя вспаханymi участками; участок луга или пашни, окруженный водой – К), *косогор, изволок, наволоок, спуск*: **Макарьевский вал** (*Крепостной вал, перед ним когда-то защищали от вражеских набегов солигаличан, назван в честь Макария Унженского; Солигаличск.*); **Яичный горб** (Красносельск.); **Сенькинский угор** (Поназыревск.); **Николина грива, Наволок** (*Участок земли правильной формы, поднят и выровнен, землю натаскали, наволокли, чтобы обезопасить церковный погост от весенних наводков; Павинск.*); **Сухая грива, Вахреневский угор** (*Крутой обрыв; Нейск.*); **Дальний взлбок** (*Небольшой пригорок; Кологривск.*); **Северные увалы** (Вохомск.); **Тёмная грива, Осиновая грива** (*Осиновая грива – за Марьиной лединой, за болотом под Тёмной гривой; Кадыйск.*); **Первая грива и Вторая грива** (*Возвышенности в виде гряды. Первая грива сухая. По одну сторону от её находится овраг, по другую – заболоченная местность. Вторая грива – мокрая. Обе покрыты лесом; Костромск.*); **Городищенский вал** (Чухломск.); **Макарьевский вал** (*В честь святого Макария назвали; г. Макарьев*); **Сухая грива** (Нейск.); **Зогинский спуск** (Сусанинск.); **Релка** (Макарьевск.) и т. д.; **Холм, Угор, Увал, Яр, Пригорок, Гребень, Грива** (повсеместно).

Менее употребительны названия, образованные на основе лексем *круча* (от крутой, диал. крутик, лит. «крутой, высокий берег», первоначальное значение – балт.-слав.: «отвесный, извилистый

тый» – Ф), *увоз* (взвоз, теснина; др.-русс. оувозъ «въезд, подъем» – Ф), *курган* (заимств. из тюркск. яз., в памятниках отмечается с ЧП в.; турецк. *kurgan* – «крепость» представляет собой производное от тюркск. *kurgamak* – «укреплять» – КЭС), *вышка* (известно в вост.- и зап.-слав. яз., является суффиксальным производным от *вышь* – «высота», в диалектах еще известного деривата, с помощью суф. -j- от той же основы, что и *высокий* – общеслав., образовано с помощью суф. -ок- от *высь* – «высокий», ср. *высь, выше* – КЭС): **Круча** (*Крутой берег реки*; Антроповск.); **Курганы Большие** и **Малые** (*На берегу Волги. Раньше было покрыто лесом, за грибом сюда ходили*; Костромск.); **Вышка** (Красносельск., Парфеньевск.). Имеют место в костромской оронимии и такие названия, как *валуны, мыс, коса*: **Валуны** (*Очень большие, тонн по двести. До сих пор гадают – откуда взялись*; Солигаличск.); **Коса** (*Грядда длинная, высокая, на краю поля*), **Льняной мыс** (Костромск.).

Довольно часто встречаются топонимы, созданные в результате метафоризации: **Бабий пуп** (*На бабий пуп похоже*; Красносельск.); **Пупки** (Антроповск., Кадыйск.); **Пупыш** (Октябрьск.), **Дунькин пуп** (Солигаличск.), **Бабий пуп** (Чухломск.); **Бабушкин пуп** (Макарьевск.); **Выше пупа** (Мантуровск.); **Шишка** (*Красивая горка, сосны старые красивые на ей*; Судиславск.); **Каравашек** (*Высокий круглый по форме холм*; Солигаличск.); **Барская шишка** (Нерехтск.) и т. д.

Имеются также названия, основанные на так называемых «характеризующих» апеллиативах *ко-согор, грядка/гряда, крутик, городище, бык, веретя, кукушка* и т. п.: **Косогоры**, **Крутик**, **Шаргора** (Солигаличск.), **Паново городище** (Шарьинск.), **Бык**, **Веретя** (Вохомск.), **Кукушка** (Антроповск.), **Мисничиха** (*На этой горе слишком разбойники озоровали (мисничали)*; Костромск.); **Выскирь** (*Возвышенность в лесу*; Шарьинск.); **Высочки** (Красносельск.); **Высоковка**, **Коча** (Макарьевск.); **Шихарда** (Макарьевск.); **Долгуша** (Мантуровск.); **Кривули** (Нерехтск.) и т. д. Географические термины, называющие вид возвышенности, могут сопровождаться определениями *сопливый, лысый, чёртов* (наиболее часто), *пьяный, высокий, круглый* и т. п.: *После дождя горка склизкая, как сопля, ноги едут, вот и назвали ее Сопливой*; *Чёртова горка крутая очень опасная* (Кадыйск.); *На лысой горе снег сошёл* (Шарьинск.); *На лысой горе не растёт ничего* (Су-

санинск.); **Высокие горы** (Красносельск.); **Долгая гора** (Парфеньевск.); **Палёна гора**, **Пряменькие горы** (Нерехтск.).

Карпатами именуются крутые, красивые горы (Островск.), ряд наибольших красивых гор (Сусанинск.) – результат стремления сравнить свои «горы» с известными горами (по принципу «и у нас не хуже»), подчеркнуть их особую значимость, красоту, гордость за них. Имеется также возвышенность **Балканы** (*Вчера с Балкан у соседей корова не вернулась*; Нейск.). Со знаменитыми горами, скорее всего, следует связать и названия возвышений **Сияны** (*Холм, спускающийся к реке*; Павинск.) и **Сионы** (*Крутые горы*; Макарьевск.). Название **Горославль** (Костромск.) жители объясняют следующим образом: *Местность получила название от прекрасного вида с горы*. Красивую горку повсеместно называют **Красной горкой** (*Красная гора – место в лесу, холм солнечный*; Чухломск.).

Географический термин обычно употребляется в сопровождении «определения», указывающего на связь с человеком (чаще основан на антропониме): **Танюшкина гора**, **Барина гора** – Костромск.; **Полухина гора** – Солигаличск.; **Панья горка** – Антроповск.; **Пионергора**, **Попова гора** – Судиславск.), на связь с поселением и другими объектами (**Подключина гора**, *Под горой бьёт ключ* – Антроповск.; **Бурковская гора**, *Раньше на ней стояла деревня Бурково* – Костромск.; **Рождество**, *Тут заброшенная церковь* – Чухломск.), на связь с животным и растительным миром (**Заячья гора** – Антроповск., Кадыйск., Солигаличск.; **Заячья горюшка** – Чухломск.; **Змеиная горка**, **Груздиха** – Судиславск.; **Еловая гора** – Солигаличск.; **Барсучьи бугры** – Костромск.; **Липа** – Сусанинск.; **Лисьи горы** – Красносельск.; **Осинова гора** – Макарьевск.), на какие-либо особенности возвышенности (**Красный яр** – Шарьинск.; **Вшивая горка** / **Вшивка** – Судиславск.; **Вшивая горка** – повсеместно; **Мыльная гора**) и т. д. Чаще других встречаются названия **Барина гора**, **Заячья горка**.

Представляют интерес такие названия, как **Бодоны** (?) (*Холмы. А на полях-то и в лесу-то одни бодоны, токо подымаешься да опускаешься*; Костромск.), **Балчуг** (Октябрьск.) (Ф: балчуг – «балка, овраг»).

На основе оронимов образуются и топонимы других типов, разумеется, называющих возвышенные или находящиеся на возвышенности

объекты. Например, в ойконимии: **д. Нагорное** (Буйск.), **д. Горка / Горки** (Галичск.), **д. Горка** (Кологривск., Павинск., Островск.), **ус. Горская** (Судиславск.), **д. Горки** (Костромск.); **д. Большая горка** (Нейск.); в гидронимии: **Холмовое озеро** (Вохомск.); в дромонимии: дорога в гору **Взвоз** (Галичск.), в дрионимии: лес **Гора** (Кадыиск.) и т.д. Горой называли и кладбище, расположенное на возвышении («Местами (кстр.) горой называют кладбище, располагаемое на пригорке» – сведения из словаря В.И. Даля).

Функционирование названий положительных форм рельефа характеризуется такими явлениями, как вариативность, тезоименность, полиименность, параллелизм.

Сравнительное исследование позволяет выявить, как пишет Л.А. Климкова, «определенные закономерности семантических переходов, так называемые семантические цепи» [5, с. 181]. Наиболее значительные среди них в костромской топонимии: «гора» – «лес», «гора» – «берег», «верх» – «низ». Как показывают различные источники, переход «гора» – «лес» известен во многих языках.

«Горная» тема, отражающая отношение человека к самому себе, к окружающему его миру, звучит и в народном творчестве: в пословицах и поговорках (*Среди жителей Сузцева распространено такое выражение, как «довести до Бариновой горы», то есть до смерти – «Ты меня скоро до Бариновой горы доведёшь»* – Костромск.; *Сыт как Егорьевская гора* – Нерехтск.; *Не сули с гору, а подай впору; Крута гора, да миновать нельзя; Схватился, как с горы свалился*), в загадках (*Утка в море, а хвост на горе; По горам – по долам ходит шуба да кафтан*) и, разумеется, в частушках (*С горочки да ямка – едет пьяный Ванька. Скоро Ванька женится – куда он денется!; Ах, гора, гора, под горой – овёс, а я Семёновну из Москвы привёз; Тракториста полюбила – тёмной ночью не спала: слушать на*

гору ходила, как гудели трактора; Под горой собака лает, не собака – бригадир: выходите на работу, а то хлеба не дадим; Под горой собака лает, на горе нетух поёт. Маня в хромовых сапожках Ваню пьяного ведёт) – как апеллятив, так и проприальное имя.

Отражая особенности народного видения мира, являясь признаками костромской этнокультурной зоны, костромские оронимы содержат важные сведения о разных сторонах народной жизни, характеризуют костромского жителя как языковую личность.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 2000.
2. Вендина Т.И. Диалектное слово в парадигме этнолингвистических исследований // Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования) 1999. – СПб.: изд. ИЛИ РАН, 2002. – С. 3–15.
3. Герд А.С. Введение в этнолингвистику: Курс лекций и хрестоматия. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. – 457 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – СПб.: ООО «Диамант», ООО «Золотой век», 1999.
5. Климкова Л.А. Нижегородская микротопонимия: разноаспектный анализ: монография // Л.А. Климкова; МПГУ. – Арзамас: АГПУ, 2008. – 261 с.
6. Краткий этимологический словарь / Под ред. С.Г. Бархударова. – М.: Просвещение, 1975.
7. Лобачев И.Н. О развитии сети древних переуглубленных долин и формирования современного рельефа Костромской области // Сборник статей по геологии и гидрогеологии. Вып. 4. – М., 1965. – С. 39–52.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М.: Прогресс, 1986–1987.

К ТИПОЛОГИИ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ: КРАТКОЕ ГАЗЕТНОЕ СООБЩЕНИЕ (NACHRICHT)

Статья посвящена исследованию типов текста внутри газеты и выполнена на материале современного немецкого языка с привлечением теоретических положений как немецкой, так и отечественной лингвистики текста. Особое внимание уделено краткому информационному сообщению, как одному из наиболее распространенных жанров газеты. Излагаются в тезисной форме основные принципы построения данного сообщения, описывается его информационная структура в совокупности с другими жанрами.

Ключевые слова: краткое информационное сообщение, типология газетных жанров, структура газетного сообщения/заметки, принципы построения газетного текста.

В основе понимания текста большую роль играет его отнесенность к определенному типу и жанру. Рассматривая вопрос понимания газетного текста, следует упомянуть тот факт, что у ученых нет единого мнения относительно стиля этого вида текста. Одни считают, что он принадлежит к газетному стилю, другие же включают его в публицистический стиль и, наконец, третьи говорят о газетно-публицистическом стиле [9, с. 108]. В этой связи приведем определение стиля, которое дает В.В. Виноградов: «Стиль – это общественно осознанная и функционально обусловленная внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой практике данного народа» [7, с. 73].

Таким образом, в основе понимания газетного текста лежат те же механизмы, что и в основе понимания любого другого текста. Однако газетный текст имеет свои отличительные черты, обусловленные стилистическими и жанровыми ограничениями.

В истории ежедневной прессы (Tagespresse) долгое время задачи газет сводились к передаче информации на основе фактических данных, изложению событий без особых комментариев. В то время журналист выступал, прежде всего, в роли «слепого регистратора новостей» (до 1850 года государственная цензура в Германии запрещала свободу слова в прессе) [5, с. 17]. Суть журналистской и корреспондентской деятельности сводилась, таким образом, к реферированному донесе-

ниям без оценки и критики. Поэтому понятно, почему новости рассматриваются как «праэлемент газеты».

Сегодня же газета – наиболее массовое средство информации и пропаганды в современном мире. Она оперативно знакомит читателей с актуальными событиями, происходящими в мире, способствует пониманию окружающей действительности. Каждый день миллионы людей читают статьи, репортажи, комментарии, но мы редко задумываемся над тем, как они создаются и что для этого необходимо. А ведь для того, чтобы написать газетную статью или комментарий, автору необходимо владеть определенными навыками и знать требования, по которым создается газетная статья. Если же говорить о немецкой публицистике, то в ряду ее жанров газетное сообщение представляет собой четко структурированный тип текста, прежде всего, отвечающий на так называемые «пять W-вопросов» (5 W-Fragen): wer?, was? wo?, wann?, wie?/ wozu? ('кто?', 'что?', 'где?', 'когда?', 'как?' или 'зачем?'). Отвечая на данные вопросы последовательно, адресат сможет вычлени из сообщения нужную информацию.

Как уже было выше подчеркнуто, газета – это особый стиль, внутри которого выделяются типы (жанры). Сегодня в литературном / журналистском мире можно выделить пять основных типов текста внутри газеты. Кратко остановимся на них (по материалам onlinezeitung DerStandart.at.).

1. Сообщение (die Nachricht).

Сообщение относится ко всем сферам жизни. Оно обычно состоит из 15–20 строк и отвечает на основные пять W-вопросов. Девизом для хорошо написанного сообщения служит «краткость – сестра таланта» (in der Kürze liegt die Würze).

2. Репортаж (*die Reportage*).

Репортаж – наиболее часто используемый тип текста в газете. Репортаж описывает какое-либо событие более подробно, чем сообщение, и отвечает не только на пять W-вопросов, но и показывает предысторию данного события и устанавливает его взаимосвязи с другими событиями. Материалом для репортажа служат преимущественно необычные события, которые должны представлять интерес для общества.

3. Интервью (*Interview*).

Интервью – опубликованная в печатном издании беседа, в ходе которой журналист задает вопросы, а собеседник на них отвечает. Различные интервью очень ценятся читателями. Для журналистов же интервью требует больших затрат и тщательной подготовки. Они должны заранее продумать суть беседы, выбрать наиболее интересные читателю вопросы, а также познакомиться со своим будущим собеседником. При этом во время беседы журналист должен быть критичным, но не агрессивным; одновременно он не должен казаться всезнающим, иначе он рискует остаться без ответа на заданный вопрос.

4. Рецензия/отзыв (*Rezension*).

Рецензии обычно оценивают какие-либо культурные события (вышедшая книга, снятый фильм, концерт или театральная постановка). Как правило, в начале рецензии кратко описывается содержание того или иного события, а затем автор произносит слова похвалы или, наоборот, критические слова.

5. Комментарий (*Kommentar*).

Цель комментария – ознакомить читателя с мнением журналиста по какой-либо актуальной теме. Когда создается сообщение, репортаж или интервью, то мнение автора не представляет специального интереса и часто ярко не выражено, в то время как в написании рецензии или комментария оно весьма желательно и играет большую роль.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что каждый тип/жанр газеты имеет свои особенности. Для нас наибольший интерес представляет сообщение. В общей характеристике газетных жанров, как видно из приведенной выше классификации, дается лишь краткая характеристика сообщению, без подразделения его на подтипы. Но если обратиться к немецкой публицистике, то обращает внимание тот факт, что существует два типа сообщения: *Nachricht* и *Bericht*. Оба термина обозначают сообщение. Возникает естествен-

ный вопрос: в чем же между ними разница? Попробуем на него ответить.

Сообщение (*Nachricht*) – это объективная передача информации об актуальном, интересующем читателей положении дел, имеющая определенную структуру. Само слово *Nachricht* трактуется двояко. Если смотреть с точки зрения содержания, то это сообщение, несущее в себе конкретную информацию. А если говорить формально, то в мире журналистики это строго регламентированная форма представления информации, как правило, состоящая не более чем из 15–25 строк. Если же сообщение состоит более чем из 25 строк, то это уже *Bericht*. Таким образом, получается, что *Nachricht* – краткое сообщение/газетная заметка, а *Bericht* – сообщение более большого объема [3, с. 25].

Для полного представления о содержании газетного термина *Nachricht* перечислим в тезисной форме ряд принципов, которыми руководствуются журналисты – авторы таких сообщений [8, с. 60].

1. Сообщайте только ту информацию, которую сами хорошо поняли (*Bringen Sie nur, was Sie selbst verstanden haben*).

2. Сообщайте информацию наглядно и точно (*Berichten Sie anschaulich und genau*).

3. Называйте имена (*Nennen Sie die Namen*).

4. Объясняйте термины и сокращения (*Erklären Sie Begriffe und Abkürzungen*).

5. Рассказывайте предысторию (*Erzählen Sie Vorgeschichte*).

6. Показывайте взаимосвязи (*Zeigen Sie Zusammenhänge*).

7. Ищите удачные выражения (*Suchen Sie nach dem treffenden Wort*).

8. Не используйте большое количество иностранных слов (*Geizen Sie mit Fremdwörtern*).

9. Составляйте простые предложения (*Bilden Sie kurze Sätze*).

10. Предпочитайте формы активного залога (*Bevorzugen Sie das Aktiv*).

Это не все, но важнейшие принципы. Они соответствуют логике построения практически любого текста, предназначенного для быстрого прочтения массовым читателем.

Мы знаем, что в современном мире, во всеобщем потоке информации (ежедневные газеты, интернет, выпуски новостей, комментарии и т.д.) трудно вычленивать важную и, что самое главное, достоверную информацию. Что же касается га-

зет, то их сегодня существует бесчисленное множество, включая онлайн-новости. Они описывают все сферы человеческой деятельности, и современному человеку очень легко потеряться в информационном пространстве. Поэтому нам необходимо знать, по какому доминантному признаку строится и какую структуру имеет любое газетное сообщение.

Перейдем далее непосредственно к рассмотрению краткого газетного сообщения (*Nachricht*). По словам немецкого лингвиста Хайнца-Хельмута Люгера [4, с. 70], тип текста «краткое газетное сообщение» это то же самое, что новость. В своей работе этот автор подразделяет все новости на два больших блока: *hard news* («горячие новости») и *soft news* («дневные новости»).

«Горячая новость» — это краткое газетное сообщение, отражающее мгновенную реакцию на происходящие события и преподносящее информацию таким образом, чтобы своевременно и объективно, то есть без добавления комментариев и по возможности наиболее всеобъемлюще, информировать читателя. Тип текста «горячая новость» относится к жестко структурированным текстам, т.е. к текстам со специфической, невариабельной макроструктурой и определенным функциональным профилем. Тип текста «дневные новости», которые концентрируют свое внимание преимущественно на описании несчастных случаев, преступлений и т.д., напротив, обладает относительно своей структуры большими вариативными возможностями. Рассмотрим на примере, как построены «горячие новости» [4, с. 72].

Spanien: Krise nach Sieg der Sozialisten?

дpa Madrid. **Der haushohe Sieg der Sozialisten in den ersten Wahlen zum einem autonomen Regionalparlament in Andalusien haben gestern die Gefahr einer schweren Regierungskrise in Spanien verstärkt.**

Die “Sozialistische Arbeiterpartei Spaniens” von Oppositionsführer Felipe Gonzalez gewann in Andalusien 52,56 Prozent der Stimmen und 66 der 109 Sitze im Regionalparlament. Sie steigerte ihren Stimmenanteil fast 70 Prozent und 511 000 Stimmen. Die in Madrid regierenden Zentrumsunion verlor hingegen über eine halbe Million Stimmen und erreichte nur 13,02 Prozent der Stimmen (15 Mandate).

Sie wurde noch von der bislang in Andalusien unbedeutenden konservativen “Volksalinz” des ehemaligen Franco-Innenministers, Manuel Fraga, überrundet, die 17 Prozent der Stimmen errang.

Макроструктурное членение горячих новостей для читателя происходит по типу графической конструкции после оценки важной информации, которую содержат заголовок и редакционная заметка. Затем следуют уточнение и дополнительная информация возрастающей важности.

Такого рода построение содержит некоторые преимущества. Например, уже начало текста содержит максимум информации и поэтому способно усилить интерес читателя. Опишем информационную структуру данного сообщения.

— Заголовок: возможный кризис после победы социалистов на выборах. Это основная (базовая) информация, вызывающая интерес читателя;

— первая часть: конкретные сведения по итогам выборов и новой политической ситуации. Это более развернутый вариант основной информации;

— вторая часть: численные данные по результатам выборов. Это спецификация основной информации;

— третья часть: дополнительная информация по результатам выборов.

Заголовок содержит основную информацию в сжатой форме, которая будет еще раз перефразирована в редакционной заметке и дополнена с помощью определенных сведений: *Sieg der Sozialisten – der haushohe Sieg der Sozialisten..., in den ersten Wahlen (zu) einem autonomen Regionalparlament..., Spanien: Krise...? – ...gestern die Gefahr einer schweren Regierungskrise in Spanien verstärkt.*

С одной стороны, основной текст заполняет смысловые скважины (термин Н.И. Жинкина), имеющиеся в заголовке, а с другой стороны, выходит за его пределы в степени детализации. Этот принцип прослеживается в дальнейших частях текста. Он заключается в направленном уточнении конкретными данными еще относительно общих высказываний в редакционном заголовке к концу текста. Другими словами, обедненные семантическими признаками лексические единицы претерпевают в ходе развертывания текста (или в процессе чтения) возрастающую спецификацию. Такое развитие от общего к специальному, от семантически общего к точно обозначенному отражает характерную для данного типа текста иерархию спецификаций.

Иерархия спецификаций отражает существенный макроструктурный принцип построения горячих новостей. Она может иметь большее, чем в приведенном выше примере количество ступе-

ней, если текст содержит дальнейшие единичные сведения, при этом объем новостей не должен превышать 20–30 строк. Такой принцип построения является обязательным для идеально типизированной модели, которая, однако, допускает возможность модификаций.

Линейное развертывание текста предполагает, что новости сообщают о некотором явлении в хронологическом порядке. Стиль же редакционного заголовка является противоположностью хронологии. Этот порядок, состоящий из ахронической последовательности частей текста и представленной оценки, является реализацией макроструктуры и нацелен на быстрое восприятие информации адресатом, а не на принцип конгруэнтности текста.

В связи с тенденцией к номинативному стилю часто ссылаются на создание блоков. Этот стилистический момент можно представить следующим образом: стремление представить в сложной форме идентификацию соответствующей темы текста ведет к использованию в тексте большего количества прилагательных, причастий и наречий (haushoch, total, autonom, gestern, bislang...), а также как к наслоению атрибутов. В качестве примера можно указать на приведенный выше подзаголовок, в котором встречаются четыре предлога (in, zum, in, in) и три генитивных определения. К этому можно еще добавить тенденцию к созданию сложных слов (Zusammensetzungen) и использованию синонимичных выражений. По словам Барбары Зандиг [6, с. 78], ясность достигается путем простых предложений. Сложными предложениями трудно передать сущность проблемы.

По словам Люгера, «смещение новости и оценки является абсолютно характерной особенностью тоталитарной журналистики» [4, с. 74]. Таким образом, говорить о совершенном отсутствии явных оценок и комментариев при создании так называемых «горячих новостей» представляется достаточно сложным. Можно согласиться с выводами Люгера о том, что «умеренность явной оценки является особой формой субъективности в создании текста, так как ограниченная субъективность продается более охотно, нежели объективность» [там же].

Итак, мы показали, что под типом «горячие новости» понимается текст с относительно схематичным принципом построения, характеризующийся деловым стилем. «Дневные новости»

отличаются разнообразием структуры текста и привлекательным для читателя представлением информации. Предметом данных новостей является не только описание происходящего в области политики или экономики, но и скандалов, преступлений, стихийных бедствий, несчастных случаев, подробностей из жизни известных личностей и т.д. Отсюда особое значение приобретают сенсационные заголовки и способ изложения информации. По этой причине оформлению начала и конца текста, т.е. его сильным позициям, уделяется большее внимание. Приведем несколько примеров [4, с. 74].

1. *Geschäft mit der Angst vor Krankheiten*
SEIN MOOR SELBST AUSLÖFFELN

Mannheim – Geschäft mit der Angst vor Krankheit treibt seltsame Blüten:...

2. *Rendezvous am Brunnen*

Da strahlte der Frankfurter Baudezernent Hans-Erhard Haverkard...

3. *Schiesst sich in das Team*

HR Gijon. Leistungen brachten ihn ins Gespräch, Schulden...

В интродуктивной части часто используют оригинальные выражения, примечательные юмористические импровизации. Также используются аллюзии, чьи связи с последующим изложением остаются неопределенными. Типичным для данного типа текста будет некое предупреждение в начале об основной информации. Конец текста может содержать ироничное или юмористическое критическое замечание, выраженное ярким оборотом речи или иметь заключительную точку («пуант») в виде резюмирующей формулировки.

Вследствие фиксированной структуры построения информации в дневных новостях не может быть речи о нейтральном или объективном языке. Здесь мы можем говорить об усложненном стиле с образными выражениями (Geschäft... treibt seltsame Blüten), различных синтаксических фигурах, например, параллелизме, варьировании идиом (sein Moor selbst auslöffeln) и т.д.

Сравнивая два типа новостей, мы можем говорить о трех существенных отличиях «дневных новостей» от «горячих»:

- выделение интродукции и финальной части в тексте;
- темпоральное структурирование средней части текста;
- наличие особых нарративных стратегий.



Рис.

Однако мы должны помнить, что существуют многочисленные смешанные формы. Наряду с типом «горячие новости», которые только частично соответствуют описанной макроструктуре, существуют также дневные новости, в которых основному тексту предшествует редакционная заметка, и их дальнейшее членение отличается от схемы «интродукция – основное содержание (средняя часть) – особо выделенная финальная часть» или же их информативная последовательность не всегда организована темпорально. Поэтому иногда четкое разграничение типов текста является только условно возможным.

В этой связи обратимся к модели В. Хайнеманна [2, с. 91]. Согласно этой модели, тип текста «сообщение» значительно совпадает с описанным выше типом текста «краткое сообщение». Сообщение могло бы быть более обширным, чем «горячие новости», однако оно следует таким же жестким принципам построения текста по принципу информационной рецессии с одним лишь отличием, что это определение относится теперь к последовательности частей, а не предложений. Такое определение сообщения не всегда совпадает с конкретной реализацией этого типа текста в газетах. Прежде всего, специфическая макроструктура сообщений относится не к длинным статьям, а кратким, занимающим небольшую колонку в газете.

Это свидетельствует о том, что развертывание текста с возрастающей семантической спецификацией не может проходить произвольно. Обычно вместе с тенденцией к перечислению снижается как актуальность передаваемой информации, так и интерес реципиента к прочтению. В то же время, экономная подача информации в виде скупой последовательности, производит эффект монотонности, что также приводит к снижению интереса у адресата. Таким образом,

тексты сообщений, чтобы быть привлекательными для читателя, должны быть составлены по принципу «борьбы противоположностей». Для сообщения характерно хронологическое построение, которое может быть неоднократно прервано цитатами, комментируемыми местами и вставками с дополнительной информацией. Важное значение имеет также графический облик сообщения: разделение подзаголовками, графическим рассредоточением и т.д.

Таким образом, многие лингвисты рассматривают краткое сообщение как самостоятельный тип текста, а не как подтип новостей. Так, заголовки в них, как правило, отсутствуют, или они выражаются ключевыми словами. Исключение составляют «горячие новости», для которых типично наличие заголовка и вводного предложения и, соответственно, подведение итогов (финальная часть). Спектр кратких сообщений с точки зрения содержания охватывает дневные новости, мотивацию человеческих интересов и краткие сообщения о политических событиях. Итогом обсуждения типа текста «краткое сообщение» может быть следующая схема, представляющая его информационную структуру (см. рис.).

Библиографический список

1. Hammer F., Lüger H.H. Entwicklung und Innovationen in der Regionalsprache. – Landau, 2005. – 334 с.
2. Heinemann W. Textsorte – Textmuster – Texttyp // Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. – Berlin u.a.: de Gruyter, 2000. – 190 с.
3. Hess D. Kulturjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. – München; Leipzig: List Verlag, 1992. – 235 с.
4. Lüger H.H. Pressesprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995. – 169 с.

5. Lüger H.H., Rothenhäusler R. Linguistik für Fremdsprache Deutsch. – Leipzig: Verlag Empirische Pädagogik, 2006. – 236 с.

6. Sandig B. Text. Textsorten. Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. – Hamburg: Buske, 1894. – 290 с.

7. Виноградов В.В. Проблемы русской стили-

стики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.

8. Миллер Е.Н. Немецкая газета в школе и вузе. – Ульяновск: Язык и литература, 1997. – 147 с.

9. Покровская Е.В. Понимание современного газетного текста. – М., 2003. – 274 с.

10. Onlinezeitung DerStandard.at. Режим доступа: <http://derstandard.at/>

УДК 82. 512. 145. 09

Ш 17

З.В. Шайдуллина

ЛИТЕРАТУРНОЕ ВРЕМЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НУРА АХМАДИЕВА

В статье рассматриваются особенности выражения литературного времени в художественно – творческом мире Нура Ахмадиева. Раскрыть своеобразие художественного мира поэта помогает ряд ключевых понятий.

Художественно-творческий мир поэта:

а) идиллическое время (детство – возможность вернуться в прошлое);

б) реальное время (объективная категория жизни).

Можно сказать, что трактовка времени у Нур Ахмадиева рассматривается как одна из составляющих сознания человечества, что отражается и на названиях произведений автора, вобрав в себя их главную, ключевую мысль. Например, в стихотворениях «Осень жизни», «Дети военного времени», «В конце двадцатого века».

Актуальность данной статьи заключается в том, что впервые в татарском литературоведении рассматриваются особенности выражения разновидности времени в художественном мире Нура Ахмадиева.

В разных областях жизнедеятельности в зависимости от уровня просвещенности, жизненного опыта людей, менялись представления о времени и их трактовки. Время может быть связано с повседневной жизнью и иметь простой смысл, в то же время может иметь научно-физическое, научно-философское, грамматическое значение [1].

Если рассматривать художественно-творческий мир Н. Ахмадиева, то мы увидим, что у него литературное время интуитивно приближается ко времени, в котором живет реальный мир. И оно, как и литературное место, пройдя через сознание людей и их восприятие мира, находит отражение в качестве времени существования людей, социального общества, наций. То есть рассматривается как одна из составляющих сознания человечества. И, конечно, эта уникальная черта человеческого бытия может отразиться и на названиях произведений автора, вобрав в себя их главную, ключевую мысль. Например, в стихотворениях «Осень жизни» («Гомер көзендә»), «Моя

сороковая осень» («Кыргынчы көзем»), «Дети военного времени» («Сугыш чоры балалары»), «После операции» («Операциядән соң»), «1937 год» («1937 ел»), «В конце двадцатого века» («Егерменче гасыр азагында»), в рассказах «После собрания» («Жылыштан соң»), «В дождливую ночь» («Янгырлы төндә») и других. В произведениях Нур Ахмадиева литературное время выражается в различных его формах: идиллическое время, реальное время.

Идиллическое время

Как и у каждого человека, у писателя тоже не может не быть детства. Конечно, оно не всегда бывает только веселым. Но, как бы там ни было, доверчивость, наивность, нескончаемая вера в наилучшее и счастливое будущее делает детство самым счастливым и идеальным периодом жизни. Потому, что детство – это еще зарождающаяся жизнь, будущее, полное светлых надежд. Даже воспоминания о тех временах делает художественно-творческий мир Н. Ахмадиева счастливым.

Сам все время вспоминаю

Поля и огороды.

Родные места бывают

У людей счастливых.

«Мучивший во сне»

Үзем гел искә төшерәм
Кырларын, бакчаларын.
Сагыныр нигезе була
Бәхетле кешеләрнен.

«Тошләргә кереп йөдәткән»

Это идиллическое время ретроспективно, то есть, дает возможность возвращаться в прошлое.

Только когда рассеялся туман
Лениво встало солнце.
Соловьи, наверное, промокли,
От густой росы рассвета.
Мы на кладбище с отцом
Вдвоем косим сено.

«На кладбище»

Томаннар таралгач кына
Иренеп кояш чыккан.
Былбыл чылангандыр инде
Таңдагы куге чыккан.
Без зиратта әткәй белән
Икәү печән чабабыз.

«Зиратта»

Косить на кладбище вдвоем с отцом сено — для лирического героя счастье. То, что счастлирое — идиллическое мгновение переживается, на первый взгляд, кажется странноватым. Как правило в сознании людей кладбище с радостью не ассоциируется. Но тут происходит другое, необычное для кладбища действие. Реальное время, пройдя через сознание автора и читателя, создает своеобразный отдельный мир. Быть на этом сеновале вдвоем с отцом, чувствовать, что он рядом — как литературное время являет собой священное мгновение. Так как в художественно-творческом мире, рожденном автором, литературное время реальному времени не соответствует.

Как показывают наблюдения, в художественно-творческом мире, созданном автором, «прошедшее время и ближе, и понятнее, чем будущее. Нам близко ушедшее, прошедшее время, о котором рассказывают литературные произведения. С помощью силы творчества, творческих возможностей автор показывает прошедшие события сегодняшними. Читатель становится наблюдателем, свидетелем событий, творческого мира автора» [2].

Реальное время

В художественно-творческом мире автора реальное время означает промежуток времени, в течение которого свершились значимые для

человечества события, или это определенный момент, который в жизни людей сыграл большую роль. Объективная действительность, и в самом деле, заключается в самом восприятии человека, его мировоззрении, представлениях.

В произведениях Н. Ахмадиева, с одной стороны отражается реальный мир, в них, в качестве объективной категории жизни, отражаются все важные особенности реального времени. С другой стороны, в его художественно-творческом мире время и уникально, так как здесь описываются миры, которые автор путем творческой фантазии, придумал сам.

В художественно-творческом мире Н. Ахмадиева в реальном времени показываются времена года, сутки, их определенные моменты, конкретные моменты человеческой жизни. В стихотворении о рассвете в деревне термин «время» означает определенный момент в жизни.

Это же пора, когда в детские времена,
Мы наскоро лошадей седлали.
Пора, когда любимые наши,
Прощавшись, домой уходили.

«Утро»

Ул бит безнең малай вакытларда
Кызу — кызу атлар жиккән чак.
Капка төпләреннән, сабуллашып,
Сөйгән ярлар кереп киткән чак.

«Таң»

Лексема «пора» — антоним слова «время». В то же время показывает определенный момент времени.

В поэме «Горсть ржи» («Кушуч арыш»), описывающей суровые годы войны, время является основной формой выражения объективной действительности. Лирический герой хочет, чтобы на этом месте время остановилось — его будут судить за то, что он украл горсть ржи.

Чувствую: сегодня дома
Я ночую в последний раз.
Шар земной ты не крутись,
Время, остановись!

«Горсть ржи»

Сизәм: өйдә минем
Кунуым соңгы тапкыр.
Жир шары, әйләнмә,
Вакыт, син туктап тор.

«Кушуч арыш»

Реальное время — момент, мгновение, пора; секунды, минуты, часы, года, века.

Чтобы раскрыть единицу реального времени, в стихотворении «Единственная» («Бердэнберем») автор пользуется словом «годы». Год, а значит, цикл, состоящий из 12 месяцев. Прибегая к помощи множественного числа, автор показывает, что цикл в 12 месяцев в реальной жизни повторяется множество раз. Сколько лет – конкретно не известно. Однако, это лишь отображение реальной действительности, в связи с этим значение литературного времени только усиливается.

Годы пройдут, к моей грустной старости
Вдвоем придем, душа, с тобой.
И перед смертью прошепчу:
– Ты, Венера, моя единственная!
Единственная...

(перевод наш)

Еллар узар, монсу картлыгыма
Синец белэн, бэгырь, мин килермен.
Улем алдында да пышылдармын:
– Син, Венера, минем бердэнберем
– Бердэнберем...

«Ночь» в реальном времени – промежуток времени от заката солнца, до восхода солнца, между вечером и утром. А в художественно-творческом мире – это время переживаний, отчаяния, внутренней борьбы души.

Сколько раз после таких споров
Ночами душа болела.
В памяти стариков война – жива,
Нет, не прошла, не кончилась она.
«Деревенские старики»

Ничэ тапкыр шушы гәпләрдән соң
Төн буена йөрәк сызлаган.
Картлар хәтерендә сугыш – тере,
Юк, узмаган, нич тә узмаган.

«Авыл картлары»

Таким же образом можно объяснить и термины «утро», «день», «вечер», являющихся в реальном времени также временами суток.

День – не только промежуток между утром и ночью, он олицетворяет бытие, движение жизни. «Мое письмо дойдет до тебя днем, поэтому начинаю его пожеланием доброго дня».

«Бу хатым сиңа көндөз барып ирешер, шуңа күрә аны хәерле көн теләүдән башладым».

Понятия «вчера», «завтра», «позавчера», «послезавтра» также являются составляющими реального литературного времени автора. В реальном времени «вчера» отражает события, произошедшие в прошлом.

В художественно-творческом мире Н. Ахмадиева единица реального времени «завтра» говорит о будущем, полном надежд и радости.

Теплый ветер, усталый врач идет,
Ласкай его, ты не ленись.
Пусть отдохнет.
Гражданина завтра
Ждет такая же судьба.

«Судьба врача»

Әй нәфис жил, арган табиб кайта,
Син иренмә, аны иркәлә.
Ял итсен ул.
Фоат әфәнде
Шул ук язмыш көтә иртәгә.

«Табиб язмышы»

У Н. Ахмадиева можно увидеть и такие слова и словосочетания, как «лето» («Амбирак, или сказание о черной березе» – «Амбирак, яки кара каен кыйссасы»), «Новый год» («Новогодняя песня» – «Яңа ел жыры»), «мгновение» («Не будем плакать» – «Еламыйк»), «Бабые лето» («Бабые лето» – «Әбиләр чуагы»).

Все лето сомов, ершей
Ведрами ловил каждый день.
Кто не поймает рыбу, скажут все:
«Махмут Хасан, лукавит, врет...»
«На берегу Ик трое развели костер»

Жәй буена жәен, кушбашларны
Моннан сөйрәп кенә алды бит.
Балык эләкмәсә бар да әйтер:
«Мәхмүт Хәсән безне алдый дип...»

«Ык буенда өчәү учак яктык»

В стихотворении «На берегу Ик трое развели костер» слово «лето» с союзом «все» образует единицу времени. Лето – пора созревания, середина жизни. Автор не просто говорит здесь о рыбалке, а тем самым отмечает и значимость для татарского народа трех писателей-аксакалов Х. Туфана, С. Хакима, М. Хасана и их вклад в благополучие татарского населения.

В татарской литературе весна – символ будущего, надежды, веры. Это пора цветения, обновления природы. А человек и есть часть природы, его чудо. Весна придает человеку жизненные силы, стремления, которые хватает на весь год.

Нынче летом не смог выйти
На поля любимые.
Потому песнь соловьев
В мои песни не попала.
«Нынче весной не смог выйти...»

Быел язын чыгалмадым
Жан сөйгән кырларыма.
Шуна тургайлар авазы
Кермәде жырларыма.

«Быел язын чыгалмадым...»

В стихотворении «Деревенские старики» слово «ахшам» означает не только время сумерек, но подразумевает и закат жизни стариков, сидячих на скамеечке.

Затянулась эта осень.
Перелетные птицы
Давным-давно улетели будто.
Мерзнет одинокий листочек березы белой,
Весь дрожит, согреет кто?

«Последний листочек»

Озак торды бу көз.
Күчмә кошлар
Киткәнгә дә күптән – биш былтыр.

Ак каенда сынар яфрак туңа,
Калтырана, кемнәр жылытыр?

«Соңгы яфрак»

Таким образом, в художественно-творческом мире Нура Ахмадиева литературное время раскрывается по-разному.

Библиографический список

1. *Бабенко Л.Г.* Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 113.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – С. 92.
3. *Загидуллина Д.Ф.* Татарская литература: Теория. История / Д.Ф. Загидуллина, А.М. Закирянов, Т.Ш. Гилязов. – Казань: Просвещение, 2004. – С. 33.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 7.03(09)

Ю.Н. Андреева

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛУБОЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье рассматриваются художественные особенности русского лубка с опорой на образцы из книги Д. Ровинского «Русские народные картинки». В качестве ключевых понятий выступают сюжет, изобразительные средства и стилистика текста лубка. Особое внимание уделяется соотношению слова и изображения. Эти и другие атрибуты народной картинки позволяют говорить о ее символичности и судить о лубочной культуре как об особом жанре искусства.

Ключевые слова: русский лубок, народное искусство, искусство примитива, особенности лубочных текстов, сюжет лубков, изобразительные средства, стилистика текста, Д. Ровинский, единство образа и слова.

Лубочные картинки долгое время выносили за рамки профессионального искусства и относили к примитиву в силу незатейливости и «несуразности» их исполнения, далекого от совершенства и общепризнанных канонов художественной культуры. Суждение о лубке как о примитивном и неумелом виде графики утвердилось в сознании общества и продолжало существовать вплоть до XX века. На рубеже XIX–XX веков взгляды на художественные особенности лубка существенно изменились, так что данный вид графики перестали воспринимать только как примитивную картинку, отличавшуюся доходчивостью образа и предназначенную для развлечения безграмотных и малообразованных масс. Для современных художников лубок предстал в новой роли: как особый вид искусства, в котором соединялись два начала – *образ и слово*, которые в той или иной мере, для каждого художника по-своему, определили символику их полотен. Так, исследование художественного языка лубочных текстов позволяет лучше понять природу народных картинок и определить их место среди других жанров изобразительного искусства.

Под художественной природой лубка будем понимать единство всех его составляющих: *сюжет, изобразительные средства и стилистику текста*.

Сюжет большинства лубочных картинок отличался, на первый взгляд, простотой как самой идеи, так и художественных средств передачи этой сюжетной линии. Как правило, это были картинки религиозной тематики, лубки, выполнявшие просветительскую функцию и способствовавшие распространению грамотности: изображения исторических событий и персонажей, достижений науки и техники, быта и нравов других наро-

дов, а также картинки развлекательного и сатирического плана. Но, несмотря на всю кажущуюся простоту сюжетной линии, лубок всегда имел *скрытый* подтекст, следовательно, не мог трактоваться однозначно. Лучшим доказательством служат картинки, где отображалась сатира одних слоев населения на другие, в частности на правительственные круги. Многие из них были направлены против правительственного произвола (например, сатиры на Петра и Екатерину I).

Так, автор лубка «Мыши kota погребают» [4, с. 140] не ставил перед собой задачу изобразить kota и мышей как животных в их обычном понимании. Это была сатирическая картинка, составленная на Петра I. А внимательное рассмотрение текста позволяет заключить, что эта сатира коснулась не только личности Петра, но также и его преобразований. Автор, вероятно, был врагом Петровских нововведений, о чем свидетельствуют некоторые элементы картинки: здесь он поместил и одноколку, запрещенную указом 1668 года, и мышку с табачишком, за курение которого били кнутом, а также подрисовал коту подбитые котские усы [4, с. 143–148].

Ни одно изображение не смогло бы передать истинный замысел автора, если бы оно не подкреплялось словом. Так, текст не только комментировал, но и «оживлял» изображение.

Наиболее комплексный анализ художественного текста лубочных картинок, на наш взгляд, предлагает Б.М. Соколов. В своей работе он анализирует ряд лубков из книги Д. Ровинского «Русские народные картинки» и выделяет основные художественные средства лубочных текстов.

Одной из типичных черт лубочных текстов, согласно исследованиям автора, является, прежде-

де всего, искажение надписи в отношении орфографии. Например, сюжет «Баба Яга дерется с крокодилом» существует в двух вариантах. Тексты этих гравюр существенно различаются. В первом варианте (№ 224) орфографические ошибки подавляют смысл текста: «яга баба едет скоркодиломъ дратися на свинье с пестомъ даунихже покустомъскляницасвино» [4, с. 148]. Вероятно, данные искажения текста связаны с малой грамотностью автора картинки, воспринимающего предлог как часть существительного.

Второй лист (№ 225) представляет собой переработанную копию с первого, которая кажется более приближенной к традиции народного искусства. Но, как мы видим, надпись здесь не только не исправлена, а содержит еще больше ошибок: «баба яга деревяна нога едетъ скаркарладилломъ дратится на свинье спестомъ стоит вина» [4, с. 148]. По-прежнему автор предпочитает писать предлоги в одно слово с существительными. Все же, как в первом, так и во втором случае делает это выборочно: «...скоркодилломъ *на* свинье... с пестомъ...» (№ 224) и «...скаркарладилломъ... *на* свинье спестомъ» (№ 225). Следовательно, искажения в орфографии не обязательно должны свидетельствовать о безграмотности автора, иначе он мог бы оформить все предлоги без исключения как составную часть других слов. Это позволяет предположить, что подобная манера письма соблюдалась преднамеренно, и такая надпись, не соответствовавшая никаким орфографическим нормам, являлась не столько объектом чтения, сколько обязательным атрибутом лубка. Таким образом, «каркарладилл» и подобные искажения представляли собой двойной знак для аудитории. И в таком случае нельзя не согласиться с исследователем, что для грамотных он являлся намеком на уже известный текст, который можно было понять, несмотря на обилие ошибок, а в среде малообразованных, чаще всего, не умевших читать — поводом для созерцания, а иногда и стремлением приобщиться к письменной культуре. И в том, и другом случае искаженная надпись могла существовать в лубке только в одном качестве — в символической форме.

На стиль лубочных текстов сильное влияние оказала *театрализация* самого лубка. Это касается, прежде всего, тех картинок, где происходит перемещение центра тяжести от простого авторского повествования к действиям самих персонажей. Изображение сцены создает принципиаль-

но иной художественный эффект, чем рисунок, который зритель относит непосредственно к какой-либо действительности. Здесь изображение переносит зрителя в особую, игровую атмосферу, как бы воспроизводя театральное пространство. В качестве примера одного из таких лубков Б.М. Соколов приводит подробный анализ текста гравюры «Знай себя, указывай дома», выдержанной в жанре шуточных наставлений, обращенных к участникам петровской ассамблеи. На картинке изображена трапеzia людей, одетых в европейское модное платье, с юмористическими высказываниями о правилах поведения во время беседы: «изволь все додна выпивать анеизволь вонь выливать лутчеже непринимать нежели на землю проливать и самъ ты сие помнишь что питиемъ землю ненаполнишь расуди самъ себе и внемли какъ можно поднять зземли». Насмешливые советы с мнимо глубокомысленными обоснованиями здесь не являются главной целью или задумкой автора, а обрисовывают характер пира и служат поводом для толкования и «разыгрывания» изображения. Подпись лубка оформлена в виде прямой речи, синтаксически открытой и в начале («где посадят тутъ и сиди агде невелеть тутъ негеди»), и в конце («изволь сидеть чесно объявляю сие нелестно»). На картинке присутствует и сам автор, около его рта помещена ключевая фраза «указывай дома», которая вовлекает в монолог (и в диалог со зрителем) всю цепочку наставлений [5, с. 114].

Примечательным является еще и то, что текст в лубке «театрального» типа часто представлен названием действия и его сценарием. Лист «Цырюльникъ стрижетъ раскольнику бороду» (№ 231) сначала повествует о том, что «цырюльникъ хочетъ раскольнику бороду стричь», после чего следует основной текст: «раскольникъ говорить слушаі цырюльникъ я бороды стричь не хочу вотъ гледи я на тебя скоро карауль закричу» [4, с. 150]. «Слушай, цырюльник», «вот гледи», «скоро закричу» являются элементами прямой речи и в то же время намекают на театральное действие. Так, благодаря тому, что слово в лубке выступает в игровой форме, картинки начинают показывать зрителю не сами бытовые сцены как таковые, а театральные изображения этих бытовых сцен.

Театрализованная природа лубка наиболее ярко проявляется в его *раешной* форме. По мнению И.Е. Забелина, райки сами по себе не представляли никакого интереса. Они имели особый

смысл и воспринимались зрителем совершенно иначе только в сочетании с меткими и остроумными прибаутками раешника. Ю.М. Лотман тоже придерживается взглядов, что художественно активным словесный текст лубка делался, прежде всего, при чтении не «глазами», а на слух. Записанный на листе словесный текст был своего рода сценарием, служившим, с одной стороны, основой для устных выкриков, а, с другой стороны, — основой для воспроизведения в памяти такого устного исполнения. Кроме этого, лубки, исполненные в такой форме, позволяли лучше проследить особенности соотношения слова и изображения.

Словесный текст и изображение соотнесены в лубке не как книжная иллюстрация и подпись, а как тема и ее развертывание: подпись как бы разыгрывает, оживляет рисунок, так что зритель поневоле начинает воспринимать его не как картинку, а как определенное действие с определенным сюжетом и действующими лицами. При этом речь раешника во время показа картинок райка выполняет функцию сопровождения, которое можно было бы сравнить с музыкальным сопровождением театральной постановки. Словесный текст, развертываясь во времени, делает это именно по законам театра, а не прозаического повествования: описания или рассказа в тексте нет. Аудитория должна здесь по тексту восстановить и вообразить пропущенные звенья, как это делается в играх или народном театре.

Например, словесный текст лубка «Безстыдный въ трактиръ зашелъ» (№ 84) [4, с. 46] построен, с одной стороны, в форме повествования, в ходе которого описывается ситуация, как «бесстыдный» зашел в трактир и какие действия он намеревался совершить, а с другой — в форме диалога между этим человеком и другими посетителями трактира. Благодаря такому построению, текст как бы разворачивается во времени. Первые предложения относятся к моменту до начала возникновения конфликтной ситуации: «бесстыдной втрактиръ вошолъ, јтамъ веселыхъ людей нашолъ, которые застолом сидели, они ужъ кушать хотели, бесстыдной смелость возјмелъ, нахальствомъ книмъ присел, аони нанего невзирали, јлошки ему недавали, каналаи тотъ неразумееь кто беслошки есть неумееть, тотчасъ выдолбилъ онъ хлебную корку, јзделалъ какъ лошку, несталъ взирать началъ хлебать, еще поставили оловянную чашу смолошной кашей, онъ глазомъ окинулъ, ксебе подвинулъ... невежа нащомъ веселился,

намягкую кровать ложился». После этого с посетителями, возмущенными поведением «невежи», начинается обмен репликами (диалог) для отображения ситуации выяснения отношений: «те приішли стали ево толкать, НЕТЕБЕ ПРИНАДЛЕЖИТЬ СИЯ КРОВАТЬ, ВСТАНЬ СВИНЬЯ... онъ встает, давши обираеть, ДАЙТЕ ГЛУПЫЕ, ВШИ ОБОБРАТЬ, ВРЕМЯ ТО МОГУ Я ВСТАТЬ...».

Изображение же представляет не последовательность сменяющих друг друга эпизодов, а их одновременность. Несмотря на то, что действие охватывает несколько временных интервалов, все действующие лица изображены на одной плоскости листа: сначала «нахальный обедала» приходит в трактир и пытается пообедать, затем между ним и посетителями разгорается скандал, в результате которого первый дожидается ночи, чтобы «отомстить» оскорбившим его людям, наконец, утром хозяин трактира выгоняет знатных гостей. Так, время суток прочитывается только в тексте, а на самом листе день, ночь и утро отображены как одновременность.

Таким образом, благодаря единству слова и изображения, лубок перестает быть «свернутой программой повествования», а приобретает облик сценического элемента, который в процессе восприятия должен развертываться в протяженный во времени текст, чтобы у зрителя не возникало ощущения разновременности.

Скрытый смысл сюжетной линии лубка, требующий от зрителя дополнительной интерпретации, многочисленные искажения орфографии и синтаксиса текстов, просторечия и использование фамильярно-разговорной лексики, театрализация самой картинки, рассчитанная на игру с аудиторией, принцип соотношения слова и изображения являются неотъемлемыми атрибутами лубка, вследствие чего позволяют говорить о его знаковой природе. Символичность художественной природы лубка свидетельствует о ее выраженной условности по отношению к реальным образам, которые лежат в основе того или иного лубочного сюжета, и «заставляет» лубок говорить на своем языке, определяя его особое место среди других жанров художественной культуры.

Библиографический список

1. Забелин И.Е. Опыты изучения русских древностей и истории. — М., 1873.
2. Лотман Ю.М. Художественная природа русских народных картинок // Народная гравюра

и фольклор в России XVII–XIX веков. – М., 1976.

3. Некрылова А. Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. – М.: Искусство, 1988.

4. Русские народные картинки. Собрал и описал Д. Ровинский. – СПб.: «Тропа Троянова», 2002.

5. Соколов Б. М. Художественный язык русского лубка. – М.: РГГУ, 2000.

Ю. А. Бондаренко

КУЛЬТУРНАЯ СЕМАНТИКА ЦВЕТА В ПОЭЗИИ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО СИМВОЛИЗМА

Разработка теории цветописы появляется в поэзии у французских символистов П. Верлена, С. Малларме, А. Рембо, Ж. Мореаса, П. Клоделя, которые осуществили переход от использования цвета как изобразительного приема к цвету как символическому иносказанию. В области визуализации поэтического творчества символистами был сделан ряд открытий: изобретение свободного стиха (верлибр), создание визуального образа стиха, в котором отсутствуют знаки препинания, применяется раздробленность рифмы, используется нерегулярное расположение слов на странице, игра размером шрифта и курсивом, вводятся элементы синестезии, звукописи, аритмичность. Французский символизм ограничил развитие цветописы приемами изобразительной образности, словесными мистификациями, идеями эстетизма. Русский символизм (А. Белый, Вл. Соловьев, П. Флоренский, Вяч. Иванов, А. Блок и др.) расширил границы визуализации стиха до более глубоких, религиозно-философских идей, используя цветопись для создания многомерных христианских смыслов, выводя символистское творчество из области «чистого искусства» в область «жизнетворения».

Ключевые слова: символизм, цветопись, визуализация, синестезия, символическое иносказание.

Истоки цветописы в поэзии, мы можем обнаружить уже в эпоху постклассицизма и далее в романтизме. Цвет, как культурносемантическая единица, как самостоятельный объект изображения, а тем более цвет как символ, практически не использовался как поэтический прием до середины XIX века. Слова, обозначающие цвет, чаще всего употреблялись в упрощенном метафорическом смысле или лишь для передачи психологических и эмоциональных характеристик. В поэзии романтизма, цвет уже используется как живописная зарисовка исторических событий и национального колорита. В 1829 году французский поэт Ш.-О. Сент-Бев впервые излагает теорию поэтической изобразительности, где, декларирует передачу зрительных ощущений поэта, через игру света и тени, линий и красок, цветовых оттенков.

Прямое обращение к приему цветописы традиционно приписывают учителю французских символистов, поэту Ш. Бодлеру в его стихотворениях «Красота» /Я, как сфинкс, царю в лазури, выше всякого познания, С лебединой белезною сочетаю холод льда;/ [3, с. 95], «Продажная муза» /В твой кошелек пустой и твой чертог чудесный, Не бросит золота лазурный небосвод!/ [3, с. 85] и др.

Необходимо подчеркнуть, что Бодлер в стихотворении «Соответствия» совершает эволюци-

онное открытие в поэзии. Поэт пользуется приемом синестезии, который объединяет, чувство цвета и звука в одном образе-символе, одной метафоре. /... Как эхо отзвуков, в один аккорд неясный, Где все едино, свет и ночи темнота, Благоухания и звуки и цвета В ней сочетаются в гармонии согласной./ [3 с. 79].

Это явление в искусствоведении получило название синестетические ассоциации, которые состоят из нескольких видов чувствительности (эмоционально-экспрессивные, цветовые, осязательные, пространственно-объемные) и являются продуктом ощущений читателя или слушателя [4]. Данное открытие можно считать значительным явлением в области визуализации стиха, однако, мы не можем в полной мере рассматривать прием синестезии как составляющую часть культурной семантики.

Вслед за Ш. Бодлером, во второй половине XIX века разработка теории цветописы в поэзии появляется у французских символистов. Анализ поэтического творчества, а особенно таких поэтических циклов как «Стихи», «Озарения» А. Рембо, «Романсы без слов», «Добрая песня» П. Верлена, «Листики альбома» С. Малларме, «Музы» П. Клоделя, показывают интерес поэтов к использованию новых возможностей слова и созданию новационной теории цветовой (а за-

тем и цвето-звуковой) симвонологии. Значимым, на наш взгляд, является, что в поэзии французского символизма проявился переход от использования цвета как изобразительного приема к цвету как символическому иносказанию.

Э. Верхарн в статье 1887 года «Символизм» [11] пишет о том, что символ является сублимацией эмоции и ощущения, передает нечто смутное, он не показывает, а подразумевает.

П. Верлен в «Искусстве поэзии» писал:

За музыкою только дело.

Итак, не размеряй пути.

Почти бесплотность предпочти

Всему, что слишком плоть и тело [7, с. 163].

Таким образом, мы видим, что символисты, создают в поэзии особый тип мультисенсорного восприятия, где цветовые ощущения являются единственно возможным доступом в трансцендентный мир духа. Согласно этой теории, стимуляция какого-либо органа чувств, может вызвать отклик в любом другом, поскольку все они по природе своей одинаковы. Так, разделение на семь основных элементов в цветовом спектре аналогично семиотному строению диатонической гаммы. Важнейшая особенность представления об аналогичном строении чувственных ощущений заключается в том, что эти соответствия взаимопереходны.

Ж. Мореас в статье «Литературный манифест. Символизм» 1886 года, объявил, что символистская поэзия пытается одеть идею в осязаемую форму. Следуя озвученной формуле, французские символисты стремились глубже исследовать вопрос о связи цветового ощущения и знака. По отношению к акту письма поэтов интересовало, порождает ли ощущение знак или наоборот. К. Бальмонт объявил синестетическое восприятие законом творчества, доказывая своими стихами, что творчески мыслящий и чувствующий художник знает, что звуки светят, а краски поют. В своем манифесте «Элементарные слова о символической поэзии» он писал, что символист – он всегда немного декадент и импрессионист [5, с. 246]. Полотна импрессионистов – это не что иное, как поэзия Верлена, воплощенная в красках, с его недосказанностью, размытостью образов парижским дождем или сумерками, при помощи приемов цветописи мастерски перевоплощенные из визуального образа в слово. Эту мысль подтверждают названия циклов стихов П. Верлена «Сатурнические стихотворения» – Офорты,

Грустные пейзажи, «Романсы без слов» – Бельгийские пейзажи, Акварели [7].

Одним из ярких примеров цветописи во французском символизме является сонет А. Рембо «Гласные». Рембо совершает переворот в поэзии, гласные звуки вызывают у него цветовые соответствия. /А – черный, белый – Е, И – красный, У – зеленый, О – синий: тайну их скажу я в свой черед. А – бархатный корсет на теле насекомых, которые кружат над смрадом нечистот/ [7, с. 372]. Звук «Е» для него похож на блеск горных родников, «И» – на кровь, «У» – вызывает в памяти зеленые луга, а «О» – напоминает лучи глаз любимой девушки. Академик Ю.С. Степанов в своей работе «Семантика «цветового сонета» Артюра Рембо» предлагает неисчерпаемое разнообразие трактовок сонета. «Гласные» можно интерпретировать в соответствии с «алфавитной версией», где цвет гласных у Рембо – это воспоминание о раскрашенных буквах алфавита в детской книге для чтения, либо с точки зрения теории синестезии, которая впрочем, не исключает и предыдущую версию [9, с. 341]. Существуют мистическая версия прочтения сонета, наряду с сексуально-анатомической версией, где графическое изображение букв ассоциируются с определенными частями тела [1, с. 57]. Интересным в исследовании сонета видится то, что какую бы версию не считали более вероятной, как бы не декодировали смысл произведения «Гласные» останутся ярким примером цветосемантики и значительным открытием в поэзии XIX века.

Создание синестетической теории (включая теорию цветописи) привело символистов к реформации поэзии. В области визуализации поэтического творчества ими был сделан ряд открытий: обновление поэтического слова; изобретение новых стихотворных форм – свободный стих (верлибр) А. Рембо; создание нового визуального образа стиха. В поэме «Бросок костей» С. Малларме впервые применяет технику отсутствия знаков препинания, нерегулярного расположения слов на странице, игры размеров шрифта и курсива, расширения пространства страницы [7, с. 544]. Символистами используются приемы раздробленности рифмы, звукописание, ритмичность.

Подводя предварительный итог, можно сказать, достижения французских символистов в области цветосемантики значительны, однако они не сумели выйти за рамки «чистого искусства». Их целью было создание новой формы поэзии,

а не ее содержания, их увлекли словесные мистификации, искусное кодирование и зашифрование смыслов. Можно утверждать, что обращение русских символистов к дефинициям культурной семантики посредством приме цветописи был подготовлен реформаторскими открытиями французского поэтического символизма.

Русские символисты, а особенно младосимволисты, А. Белый, А. Блок, Вяч. Иванов, И. Анненский, М. Волошин, связывали цвет с глубинными смыслами культуры и истории. Использование визуальных и звуковых приемов в поэзии русского символизма, носило религиозно-философский характер, в духе философии В. С. Соловьева.

Разработку религиозно-философской символики цвета начал Д. Мережковский, анализируя произведения Ф. Достоевского, он открыл оттенки божественных и дьявольских цветов («черный», «серый»). Дальше, поэтапно, симвонологию цвета развивал В. Соловьев /...*догорают*, свиваясь в *багровые* кольца: это *красный* дракон.../ [8, с. 185]. С помощью цветописи П. Флоренский и Вяч. Иванов обновляли православную цветовую символику [10]. Символисты, посредством симвонологии цвета, осуществляют преобразования не только в области литературной, но и в сферах занимающихся развитием нравственного уровня человека и общества начала XX века. Ярким примером этому служит создание Д. Мережковским в 1907 году Религиозно-Философского общества в Санкт-Петербурге.

Значительный вклад в создание культурной семантики цвета внес поэт А. Блок. В статье 1905 года «Краски и слова» Блок размышляет о роли и силе цвета в современном искусстве. Поэт пытается вывести размышления о задачах искусства в область общекультурную. Создавая синтез поэзии, психологии и живописи, он предлагает художнику «обратиться в детство» [6, с. 220], облечь свои мысли в определенные линии и цвет, дать им возможность немедленной реализации в жизнь, а «не потухнуть едва появившись» [6, с. 220]. Мы понимаем, что поэту необходимо быть живописцем и психологом, ему нужно научиться различать все оттенки, которые ему диктует природа и жизнь [2].

В докладе 1910 года «О современном состоянии русского символизма», Блок говорит языком красок и образов: «язык свой я назову языком иллюстраций» [6, с. 237]. Заметим, что, описывая задачи и роль поэта-теурга в символизме, он под-

черкивает важность реформ не только в области поэзии, но и в области духовных преобразований творческой личности, органично существующей во всех видах искусства. Поэт применяет определения, только с цветовой символикой: «в *лазури* Чего-то *лучезарного* взора пребывает теург», «*золотой* меч, пронизывающий *пурпур лиловых* миров, разгорается ослепительно – и пронзает сердце теурга» [6, с. 238].

Анализ творчества русских символистов, выявляет интерес к определенным цветам и оттенкам. Спектр цветов узок: от повсеместной лазури к голубому и синему, оттенки жемчужного серого и белого, цвет серебра (вода, роса, дождь), зеленый, редко коричневый и фиолетовый, и всевозможные оттенки красного, переходящие в цвет красного золота, цвет солнца или свет. Это объясняется тем, что основными лирическими мотивами или прообразами героев, будь то «прекрасная незнакомка» или «чудовище из нечистот», вечернее море или песнь неизвестной птички, все является обращением к предшествующим европейским культурным традициям. Это и нашедшие отражение в поэзии символистов сюжеты античной мифологии, обращение к библейским образам, цитация христианских символов из средневековой религиозной поэзии и философии. Античный, а тем более христианский, спектр цветов был строго ограничен и канонизирован.

Например, П. Флоренский в своей работе «Бирюзовое окружение Софии и символика голубого и синего цвета» показывает эволюцию использования голубого цвета в священнодействиях с мифологических времен до современности, открывая нюансы и возможность применения этого цвета в символистской поэзии [10, с. 553].

А. Белый в работах «Глоссалия», «Священные цвета» разбирает Священное писание, давая цветовой оттенок каждому поступку человеческого и творению Божьему. /...Любовь на этой стадии окрашена *огненным* всепожирающим *светом*.../ или /...Бесконечное может быть символизировано бесконечностью *цветов*, заключающихся в луче *белого света*. Вот почему «*Бог есть свет*, и нет в Нем никакой тьмы»/ [6, с. 120].

Таким образом, мы видим, как с помощью приемов цветописи поэзия русского символизма приобретает объемы и формы православной иконы, действительно превращаясь в культурный феномен. Цвет становится не просто поэтическим приемом, он несет в себе целую философию:

символику мировосприятия, этику и эстетику, наконец, теософию цвета, новый религиозный смысл бытия.

В результате исследования культурной семантики цвета в поэзии, прослеживается эволюция процессов обновления поэтического слова. Две школы символизма (русская и французская) расходятся, путь развития определяют национальный характер, социально – политическая ситуация, религиозные и мировоззренческие принципы. Французский символизм ограничил свое развитие идеями эстетизма, приемами изобразительной образности, пределами литературы. Русский символизм расширил границы до более глубоких религиозно-философских идей, используя цветопись для создания многомерных христианских смыслов, выводя символистское творчество из области «чистого искусства» в область «жизнетворения».

Библиографический список

1. Балашов Н.И. Рембо и связь двух веков поэзии. Артур Рембо. Стихи. Последние стихотворения. Озарения. Одно лето в аду. «Литературные памятники». – М.: Наука, 1982. – 278 с.
2. Блок А. Сочинения в двух томах. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1955. – 846 с.
3. Бодлер Ш. Цветы зла. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 288 с.
4. Кастеллано Ш. Воспоминания Серебряный век: синестезия и апокалипсис в романе А. Белого «Петербург» // Новый исторический вестник. – №3. – 70 с.
5. Критика русского символизма Т. 1. – М.: Олимп, 2002. – 396 с.
6. Критика русского символизма. Т. 2. – М.: Олимп, 2002. – 448 с.
7. Поль Верлен. Артур Рембо. Стефан Малларме. Стихотворения. Проза. – М.: Рипол Классик, 1998. – 736 с.
8. Русская поэзия XVIII – первой половины XX в. – М.: Фолио, 2005. – 316 с.
9. Степанов Ю.С. Семантика «цветового сонета» Артюра Рембо // Известия АН СССР. Сер. Лит. и яз. – М., 1984. – Т. 43. – №4. – 420 с.
10. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – М.: Правда, 1990. – 350 с.
11. Ходасевич В.Ф. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1: Стихотворения. Литературная критика 1906–1922. – М.: Согласие, 1996. – 398 с.

УДК 008.001
В 54

Е.Б. Витель

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ИДЕИ

Глубина новаций худ культуры XX века, (отказ от понимания искусства как худ образной формы отражения реальности, ликвидация бинарных оппозиций) позволяет рассматривать предыдущий антропоцентрический тип художественной культуры, как и завершенный и целостный, что ставит вопрос о продолжительности антропоцентрического типа культуры. В статье прослеживается генезис идеи о человеке как центре мироздания в античной и средневековых культурах, что расширяет представление об антропоцентризме как типичном мировоззрении культуры Ренессанса и Нового времени. Развертывание антропоцентрического типа культуры оказалось конечным: в художественной культуре XX века, многообразие «измов» фокусируется вокруг новой идеи – создания новой художественной реальности.

Ключевые слова: антропоцентризм, художественная культура, бинарные оппозицию.

Антропоцентризм – идея осознания человеком себя как центра мироздания в настоящее время актуальна в связи с распространенным тезисом о том, что современная культура взламывает устойчивые мотивы этой идеи. В оценке наблюдателей XX век явился «крутой ломкой», «большим переломом», «великим кризисом», «типом исторического стыка

времени», вызвав к жизни мысли о закате и смерти европейской культуры, конце истории (Ф. Фукиама), «кризисе европейского человечества» (Э. Гуссерль) и т.д. Известно, что каждый переходный момент в истории развития художественной культуры сопровождался отказом от закрепленных в художественной практике традиций и включал свои «авангарды» и «модерны». Уче

ных XIII–XIV веков называли «новыми», начало XIV века в истории западноевропейской музыки обозначилось как эпоха «*ars nova*» (Филипп де Витри); в начале XVII века с именем Джулио Каччини началась «*pueva musicale*»; в XX веке сочинения Антона Веберна современники стали воспринимать как «*neue musik*». То, что смелые новации искусства XX века стали обозначаться термином «авангард», «модерн», а также «модернизм», «постмодернизм», «постпостмодернизм», свидетельствует об объеме и глубине новаций: если раньше каждое новое художественно-эпохальное явление сменяло непосредственно ему предшествующее в соответствии с логикой диалектического закона «отрицания отрицания», то в художественной культуре XX века опровергается концепция искусства как «художественно-образной формы отражения действительности», стираются границы между оппозициями, возникает множественность трактовок одного явления, иными словами – отрицаются глубинные основания искусства как художественной формы отражения, а значит, открывается горизонт предшествующего периода в истории культуры. Искусство XX века выдвигает идею беспредметной живописи, атональной и «молчащей» музыки (Дж. Кейдж), театра абсурда, искусства инсталляции и пр., заставляющее задуматься о том, является ли все это «искусством» (М. Вейц, П. Зифф, Т. Бинкли, М. Итон, Т. Козн) и нуждается ли новое искусство в том, чтобы быть эстетичным [2]. Демаркация художественного современного от художественного традиционного дает возможность обозреть горизонт отринутой культуры, представив ее как целостную и законченную художественную метасистему, главным смыслом которой явилось понимание искусства как формы отражения действительности. В связи с этим возникает вопрос: чему противостоит XX век? Эпохе, начавшейся с Нового времени, или вообще всей истории художественной культуры, иными словами проблема в определении «нижней» границы предшествующей художественной метасистемы и артикулировании ее «логоса».

Если обобщить все многообразие того нового, что привнесла с собой художественная культура XX века, то окажется, что общий корень его в смещении наблюдательской позиции художника. Явления действительности могут быть описаны не с позиции творца, как мыслящего субъекта, а с точки зрения логики самих явлений, воз-

можно человеку не известной. Необходимость в копировании реальности отпала, отныне она не предмет отражения, а причина создания художественной модели ирреальной действительности. Теперь автор может быть наблюдателем за тем, как движется мысль, рождается звуковая ткань, пересекаются линии и цветовые пятна. Художественное видение предмета «изнутри» его самого предполагает существование одновременно нескольких истин и рождает множественность трактовок одного явления. Художественное сознание современного автора нацелено не столько на отражение реальности, сколько на моделирование (с помощью этой реальности) новой неизвестной человеку действительности. В этой новой *художественной реальности* стираются границы добра и зла, истинного и ложного, прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного – бинарные оппозиции, пронизывающие насквозь предшествующую художественную метасистему, в XX веке оказываются преодоленными. Иными словами речь идет о разрушении константных надэпохальных свойств, что доказывает существование метасистемы высокого уровня, объединяющей художественно-исторические эпохи в единый ансамбль. При этом оговоримся, что речь идет не о тотальном устранении бинарности, как универсальной причины культурного движения, а о разрушении специфической для определенного типа культуры *человекоориентированной* системы бинарностей. Ее суть в том, что первые члены оппозиций – прекрасное, благое, истинное, доброе и др. имеют известную аксиологическую значимость для человека и выступают как область не присвоенного, но реально существующего мира. Новый онтологический план оппозиции *свое-чужое* в художественной культуре XX века намечает «свое» как результат художественной практики, в то время как «чужое» интерпретируется как еще не созданная воображением художника ирреальность. Художественные смыслы нового искусства оказались не вариантом антропоцентрических, а их симметрией. Если в антропоцентризме художественная деятельность отвечала на вопрос *для кого*, то в XX веке, как пишет Лиотар, «искусство начинает преподноситься как деятельность в себе».

Подход к истории художественной культуры с позиции смены бинарного режима позволяет артикулировать антропоцентризм как ведущую идею продолжительного периода истории худо-

жественной культуры, что по необходимости выводит исследователя на тот высокий уровень наблюдения, когда внутренние (межэпохальные) противоречия сглаживаются, а на поверхности выступают инвариантные признаки реализации общей антропоцентрической надэпохальной идеи.

Антропоцентризм – воззрение, согласно которому человек есть центр Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий [4, с. 25]. Человек в антропоцентрическом типе культуры позиционирует себя миру, а не мир человеку, он – фигура, тогда как мир – фон, человек воздействует на мир, он по отношению к миру активен и подвижен, в то время как мир статичен, человек наблюдает за миром, а не наоборот. Общей нитью антропоцентрических картин мира является человеческий гнозис, но не вещный. Не потому ли антропоцентрическая онтология есть учение о совокупной целостности бытия, что бытие рассматривалось только с позиции человеческого разума, и вопросы о том, единственная ли эта точка зрения и может ли быть внечеловеческий логос о мире, не возникал. Только когда мир «изветшал» за столько веков его осмысления, бытие как единое «распалось» на множество вещных онтологий. Активность человека по отношению к миру проявляется в теоретически установленной и практически осуществленной возможности воздействовать, видоизменять, приспособлять к своим нуждам окружающий мир (с точки зрения человека – совершенствовать), с чем связана цивилизационная парадигма развития человеческого общества. Даже то, что каждому эпохальному сознанию соответствовала своя картина мира, которая может быть прочитана как *картина человека о мире*, и в которой каждый из ее составляющих компонентов (чувственно-пространственный, духовно-культурный, метафизический) определялся человеческим миропониманием, свидетельствует об антропоцентризме как путеводной нити ансамбля эпох от античности до рубежа XIX–XX вв. Подобно тому, как душа являлась энтелехией тела (Аристотель), человек стал энтелехией антропоцентрической картины мира.

Если искусство понимается как отражение человеком образов реального мира, то оно предполагает наличие фиксированного взгляда на мир (и сама реальность определяется как таковая на основе рефлексии ее человеком). Суть антропоцентризма, таким образом, соединяется со смыслом художественного творчества и эстетической

деятельности, что делает антропоцентрическую идею незаметной, растворяет ее в цели художественной деятельности. Наше сознание настолько свыклось с антропоцентризмом как основополагающим принципом традиционной эстетики, что представить искусство вне антропоцентрической позиции художника зачастую бывает невозможно. Поэтому попытки вырваться за границы антропоцентризма, оцениваются не только как разрыв с традицией, но и как потеря смысла важнейших эстетических понятий: «красоты», «эстетического наслаждения», «эстетического ощущения», «эстетического вкуса».

Известно, что антропоцентрическая идея в своем ставшем, развернутом виде ярко предстает в культуре Возрождения и Нового времени: в эстетике и художественной практике этих эпох она впервые выразилась в рефлексии человеком самого себя как смысла и цели существования мира. Не случайно Р. Гвардини возводит начало антропоцентризма к Новому времени, К.А. Сергеев рассматривает ренессансные основания антропоцентризма. Вместе с тем, культурологическая рефлексия антропоцентрической культуры как целостной художественной метасистемы предполагает выявление источников формирования антропоцентрической идеи, и мониторинга ее дальнейшего развития, а не только изучение художественного антропоцентризма в его ставшем, вершинном, (возрожденческом) виде.

Постановка вопроса о том, могла ли «эпоха революции личности» поставить человека в центр духовной культуры, не опираясь на достижения античных мыслителей, впервые составивших «портрет» идеального человека, и осмысливших добро и зло, прекрасное и безобразное именно как антиномии, заставляет нас обратиться к философии Сократа, Платона и Аристотеля. «Сократ: О если бы, Критон, большинство способно было творить величайшее зло, с тем, чтобы быть способным и на величайшее добро! Это было бы прекрасно» (Критон, 44d). «Значит, полезные мнения надо ценить, а вредные не нужно... Но полезные мнения – это мнения разумных людей, а вредные – неразумных (Критон, 47a). «Откуда тебе знать, Сократ, что именно прекрасно и что безобразно?» (Гиппий Большой», 286d). Диалоги Платона сводятся к анализу противоположностей: разумное – неразумное, вредное – полезное, справедливое – несправедливое, прекрасное – безобразное, хорошее – плохое. Интерес

Платона к антиномиям потому велик, что они впервые становятся предметом философской рефлексии, начинают категориально определяться и осмысляться как онтологии бытия. В первых половинах антиномичных пар содержится ценное, во вторых – противоположные качества, и человек, стремясь к достижению ценностей, изменяется и совершенствуется: так предмет античной эстетики оказывается сфокусированным на человеке, который начинает осмыслять себя как «меру всех вещей» (Протагор). Аристотель в «Политике» говорит о том, что растения существуют для животных, а животные для человека; Платон в диалоге «Менексен» воздает хвалу земле, поскольку «из всех живых существ она избрала и породила человека, разумением своим превосходящего остальных и чтящего лишь богов и справедливость». Обратим внимание на предметный указатель сочинений Платона, в котором хорошо виден перевес категорий, так или иначе связанных с человеком: безобразное, благое, безрассудство, благо, бог, божественное, бытие, вдохновение, вещь, воспитание, гармония, гений, геометрия, государство, диалектик, добродетель, душа, закон, зло, знание, идея, истина, искусство, красноречие, красота, ложь, мера, мнение, мудрец, мудрость, мужество, наслаждение, несправедливость, нечто, ничто, образ, обычай, оратор, опытность, подражание, познание, польза, порядок, поэт, прекрасное, природа, причина, приятно, равенство, речь, ритм, смерть, сноровка, софист, софистика, справедливость, сущность, счастье, тело, убеждение, удовольствие, ум и польза, философия, хорошее, целое. Таким образом, в античности впервые открыто подверглись философско-эстетической рефлексии понятия блага, пользы, истины, добра, прекрасного как будущие компоненты бинарных оппозиций.

Антропоцентрическая идея в античности выступает в своем эмбриональном, симультанном виде, как комплекс будущих инвариантов будущего развития. Каждая из последующих эпох «вынимала» из античности, как из кладовой, элементы своей будущей культурной модели и выносила наружу обновленный вариант антропоцентрической идеи. Потому так часто мы обращаемся к античной эпохе, как к источнику многих художественных явлений (языковых, стилистических, формообразующих, жанровых и др.) В этом смысле античность явилась по отношению к другим эпохам базовой системой, и без нее антропоцентризм лишен целостности.

Если для античности антропоцентрическая идея кажется вовсе не далекой, то словосочетание, «антропоцентризм средневековья» кажется абсурдным, ибо буквально понимается как центрированное положение человека по отношению к Причине его породившей – Богу, что, конечно не так. Согласимся с тем, что средневековая картина мира теоцентрична, однако понятие «картина мира» вписывается в горизонт антропоцентрической культуры, которая оказывается значительно шире конкретного плана эпохального выражения, что позволяет говорить об антропоцентризме в широком смысле. Человек осмысляет себя как цель и смысл Творения, ради человека Бог-Отец послал Единородного своего Сына на смерть. Бог возвысил и возвеличил человека, тем, что создал его по образу Божьему, у которого и «волосы на голове все сочтены» (Мф. 10, 30), вознес его до таких высот, с каких открывается тайна вечной жизни. Человек как венец творения выше всякой природы, а его душа достойна благобытия (св. Афанасий Александрийский).

Очевидно, что в центре средневековой эстетики располагается не только Бог, это есть двусторонняя неразрывная вертикально выстроенная связь Человека и Бога. В двухчленной неравномерной и аксиологически неопосредованной главной бинарной оппозиции отсутствие одного члена означает невозможность существования другого. На одном полюсе системы – абсурдность бытия без Бога и «обожение» человека в акте спасения, на другом – невозможность существования мира без человека и Христос как *Богочеловек*. Понимание непреодолимости расстояния, недостижимости и непостижимости Бога способствовали развитию такого верящего сознания, которое по необходимости устремляло человека к Богу и все бытие подчиняло этой связи с Ним. Благодаря этому человек акцентировал внимание не только на Боге, но в большей степени на *отношении* человеческого к божественному, смертного к бессмертному, земного к возвышенному, темного к светлому, заблуждения к истине. Перенеся на себя отношения «человек – Бог», человек начал мыслить себя как амбивалентное существо, находя внутри себя низшее и высшее, материальное и духовное, вычленив из своей цельности душу. Если, как писал А. Мень, Евангелие выдвигает на первое место отношение между Богом и душой человека, то для восприятия обращенности к человеческой

душе, она должна была мыслиться как свойство личности, а не человека вообще [3, с. 66.]. Душа человека приобретает статус самостоятельной и независимой от тела субстанции, становится особым органом связи с Богом, единственно способной чувствовать и понимать Его волю: «На небо очи пушаю моего сердца, к Тебе, Спасе, спаси мя», — поется в светильне Второго гласа Утрени на Всенощном бдении.

Это «обнажение» души, сознательно «вынутой» ее из греховного тела открыто показывает Аврелий Августин в «Исповеди» (Книга 1). В его открытых и искренних молитвах с Господом, кажется нет ничего и никого другого, кроме Ее (души) и Его — Бога: «Господи, Боже мой! Ужели есть во мне нечто, что может вместить Тебя? Разве небо и земля, которые Ты создал, и на которой создал и меня, вмещают Тебя? Но без Тебя не было бы ничего, что существует, — значит, все, что существует, вмещает Тебя? Но ведь и я существую; зачем прошу я Тебя прийти ко мне: меня бы не было, если бы Ты не был во мне. Я ведь еще не в преисподней, хотя Ты и там. И “если я сойду в ад — Ты там”. Меня не было бы, Боже мой, вообще меня не было бы, не будь я в Тебе, “от Которого все, чрез Которого все, в Котором все”. Воистину так, Господи, воистину так. Куда звать мне тебя, если я в Тебе? И откуда придешь ты ко мне? Куда, за пределы земли и неба, уйти мне, чтобы оттуда пришел ко мне Господь мой, Который сказал: “Небо и земля полны Мною”?» [1, с. 53–54]. О невозможности поставления в центр средневекового мышления Бога отдельно от человека говорит то, что в главном христианском таинстве Причастия (первые христиане старались ежедневно это совершать) происходит соединение человека и Бога. Таким образом, антропоцентрическая мировоззренческая парадигма в средневековье не только не исчезает, но напротив, находит свое дальнейшее продолжение в рефлексии человеком самого себя, своей внутренней духовной сущности, как условия понимания Бога и практически осуществляется при помощи центральной бинарной оппозиции «человек — Бог».

Размышляя о том, как средневековые реализуют свой инвариант антропоцентрической идеи, обратим внимание на то, что понятия истины, любви, блага, пользы, добра, осмысленные в античности, оказываются не рассеянными как в античности по неизвестному космосу, не существу-

ющими вообще, неизвестно где, а сфокусированными в Едином Боге, что явилось первой ступенью упорядоченности мира ценностей (как мира «чужого»), а их априорная недоступность — той главной причиной, которая заставила человека Возрождения обратиться к науке, как к возможному достижению ценного и разрешения противоречия «своего — чужого».

Расцвет антропоцентрической культурной парадигмы связан с эпохой Возрождения и Нового времени, насквозь проникнутыми мыслями о человеке. Прославление человеческой природы, размышления о благородстве науки, делающей человека достойным почестей, о воспитании и образовании человека — так или иначе, начиная с этого времени круг эпохальных проблем проецируется на человека и человеческой природе.

Идея недоступности Бога в Возрождении не оспаривалась, однако ценности были выведены за границы Божественного, в тот античный космос, в котором они раньше пребывали вообще. Для человека открылась реальная возможность достичь добра, прекрасного, истинного, нужно было только обнаружить инструмент познания. Восхвалив самого себя, свои способности и возможности, человек Возрождения поставил себя в центр мироздания. Вопрос о том, что придавало человеку уверенность в своих силах, наводит на мысль о роли средневековой саморефлексии, обогатившей человека опытом анализа самобытия души в мире. Поэтому тезис Протагора был поднят на щит уже новым человеком, в котором соединились духовная мощь и телесный дух. Говоря о преемственности антропоцентрической идеи, укажем на то, что сама мысль о том, что человеку принадлежит центральное место в Божественном мироздании питалась религиозной догмой о человеке как венце Творения.

Манифестарность человеческой самости и затем индивидуальности вынесли на поверхность антропоцентрическую форму, оставляя в тени глубинные «рычаги» экспликации культурного смысла антропоцентрической идеи: бинарность как непреодолимое стремление человека к лучшему, справедливому, прекрасному, истинному, благу настолько глубоко входит в «тело» антропоцентризма, что становится незаметной, сливаясь с ее «эйдосом».

Развертывание антропоцентрического типа культуры оказалось конечным, идея главенства человека существовала до тех пор, пока в реаль-

ном мире оставалось пространство, не освоенное художественной практикой и пока миру было в чем подражать. В художественной культуре XX века, отринувшей саму идею подражания, все многообразие «измов» фокусируется вокруг единого смыслополагания – концептуальности, когда художественное сознание моделирует новую художественную действительность по своим художественным законам, «по мотивам» объективной реальности.

Библиографический список

1. *Аврелий Августин*. Исповедь / Пер. с лат. М.Е. Сергеевко. Вступит. статья А.А. Столярова. – М., 1991.
2. Американская философия искусства: основные концепции второй половины XX века – анти-эссенциализм, перцептуализм, институционализм. Антология / Пер с англ. – Екатеринбург, 1997.
3. *Мень А.* История религии. В 2-х кн. Кн. 1: В поисках Пути, Истины, Жизни: учеб. пос. – М., 1999.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 2005.

Н.Г. Грибунина

РАННЕХРИСТИАНСКИЕ ОБРАЗЫ КАК ОДИН ИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ХРИСТИАНСКОГО КУЛЬТОВОГО ДЕЙСТВА

Исследование о развитии одного из художественных элементов богослужения – изображении в мозаичных и фресковых композициях, иконы) как процессе становления целостной системы христианского культового действия.

Ключевые слова: богослужение, сакральность, образ, символ, литургическое благочестие, христологический синтез, боговедение, иконичность.

Раннехристианские образы – это различные христианские изображения, которые в начале III века появляются в римских катакомбах (фрески кубриков, рельефы саркофагов), где проходят заупокойные поминальные службы; позже, с начала V века – это монументальные изображения в христианских базиликах, где проводятся богослужения; наконец, это иконы, сперва появившиеся в частной сфере (рубеж V–VI веков) как одно из проявлений личного благочестия, а затем вошедшие и в церковную жизнь в самых различных ее проявлениях. Этот изобразительный ряд является одним из художественных элементов богослужения, постепенно входивших в структуру христианского культового действия. Развертываясь во времени и пространстве как последовательность молитвенных текстов и сакральных действий, богослужение с самого начала соединяет молитвенный текст с интонацией, т.е. мелодическим началом. После 312 года начинается строительство раннехристианских храмов в Риме, Иерусалиме, Константинополе. В начале V века в христианских храмах появляются первые изображения Христа и апостолов, а также изображения ветхозаветных и новозаветных сюжетов. В VI–VII веках в богослужебное действие включается икона.

К началу VI века христианское культовое действие как целостная система взаимодействия богослужения и его художественных элементов приобрела весьма устойчивую структуру. Богослужение определилось в основных своих кругах – суточном, седмичном, годичном. Установились и его временные разновидности – Утреня, Вечерня, богослужения Часов, собственно Литургия как главный центр всех богослужений. В ней окончательно закрепились основная структура, состоящая из двух частей – Литургии оглашенных и Литургии верных. Опорными точками стали чтение Священных книг (ветхозаветных и новозаветных), пение псалмов и гимнов, Проповедь и Евхаристический канон, который совершался только для верных.

После Миланского эдикта христианский культ начал приобретать мистериальный характер. Наиболее важными его чертами стали: эволюция места и значения храма в литургической жизни церкви; развитие культа святых и в связи с этим, возникновение интереса к «священной топографии»; внешняя торжественность богослужения, связанная с развитием обряда процессий, с введением сложной системы входов, выходов, литаний, перемещений всей молящейся общины с места на место, а также с изменениями в одеж-

де служителей, в предметах культа (сосуды для каждения, светильники и т.п.); появление изображений в храмах; расцвет гимнографии. Все эти элементы представляли художественную линию в структуре христианского культового действия, а именно, музыку, архитектуру, изобразительное и декоративно-изобразительное искусства, т.н. «малые искусства», связанные с освещением храма и различными литургическими действиями в ходе богослужения.

Следует подчеркнуть, что богослужение и его художественные элементы, постепенно входившие в структуру христианского культового действия, являются противоположными по своей сути началами: богослужение – культовая церемония, в основе которой лежат молитвенные тексты и Таинства, имеющие статус сакральности; художественные элементы, т.е. виды искусств, выступают как результаты художественного творчества человека. Соответственно эти начала находятся в оппозиции «сакральное» – «профанное», а художественные элементы по отношению к сакральному статусу богослужения еще не имеют равнозначности.

Другими словами, если музыкальный элемент богослужебных песнопений с самого начала, в силу неразрывной связи с молитвенным текстом, стал наиболее адекватной мелодизированной формой его существования, принимая на себя отсвет сакральности текстов, то первые монументальные храмовые изображения пока еще лишь выполняли вспомогательные функции: они украшали пространство, где разворачивалось богослужение, а также служили ярким средством приобщения новообращенной массы к христианским идеям. Своеобразное промежуточное положение в этом плане занимала архитектура, создающая архитектурную форму для проведения богослужения. Архитектурное пространство одной из первых построек императора Константина Великого в Риме, Латеранской базилики, поражающее своим великолепием, с одной стороны, несло в себе груз ассоциаций, связанных с приемным залом римского императора, с другой – базилика была построена Константином Великим по обету, принесенному Христу¹. Знание этого факта приносило в восприятие храма понимание коммуникантами богослужения ее пространства как пространство Небесного Иерусалима, т.е. Царства Божьего как Царства Христа². Таким образом, пространство, созданное архитектурными, т.е. художественными средствами, обрело

значение священного места. Утверждалось это и фактом проведения там богослужений, и содержанием самого богослужения, в котором звучали боговдохновенные, т.е. сакральные тексты и свершалось главной таинство церкви – Евхаристия.

Введение изображения Христа в апсиде храма было свидетельством мистериальности христианского богослужения, в котором теперь принимали участие (или просто присутствовали из любопытства) огромные толпы людей. Миссия обращения их в христианство требовала ярких и эффективных форм. Одной из таких форм стало изображение в конхе апсиды, как зримое подтверждение присутствия Христа в земном мире.

Вполне естественно, что эти изображения, по сравнению с катакомбными, должны были иметь совершенно иное художественное качество. Свидетельство тому – одно из первых изображений в римской церкви Санта Пуденциана, датированное началом V века. Это большая мозаичная композиция, представляющая тему Славы Христа, который изображен восседающим в центре на троне в окружении апостолов, святых, на фоне большого креста и символов евангелистов.

Художественный язык этой мозаичной композиции опирается на традиции позднеантичного искусства, в частности, различных рельефов на римских триумфальных арках и колоннах, посвященных торжеству и прославлению императора. Пространственная иллюзия небесного мира подчеркивается и светотеневой лепкой форм, обуславливающей пластическую объемность фигур. Обращает на себя внимание сложный контур фигуры Христа и отдельных апостолов, их свободная и непринужденная пластика. Традиционная римская иконография “Traditio legis”³ представлена как торжественное собрание, где Христос восседает на высоком троне, подобно тому, как император возглавлял собрание Сената. Все зримо, конкретно, телесно. Другими словами, мир Небесного Иерусалима – царство Божие, открытое для всех крестной жертвой Христа, мир, находящийся по ту сторону реальной жизни и расположенный по «ту сторону» плоской стеной поверхности конхи апсиды, согласно художественным традициям позднеимперского искусства, представлен как мир телесных форм, архитектурных строений и взаимосвязанной пространственности.

Подобная художественная трактовка, представляя Христа в сиянии славы, прежде всего,

подчеркивала торжество и незыблемость христианской веры. Представая во всем своем величии пред взорами прихожан, это изображение “Maesta Domini”, создающее живописно-пластическую параллель ликующему звучанию Gloria или Alleluia, закрепляло символику христианской базилики, как земного подобия Небесного Иерусалима. Она производила впечатление раздвинувшейся небесной завесы, за которой предстал во славе Христос.

Расположенное в апсиде храма, оно сразу же притягивало взгляды прихожан. Процесс восприятия мозаичной композиции “Maesta Domini” устанавливал связь и между изображением и прихожанами. Но эта связь еще была односторонней. Композиция в церкви Санта Пуденциана замкнута в самой себе. В ней нет ни одного фронтального расположения фигур с их «прямым смотрением» на зрителя. Последний, смотря на изображение Христа и апостолов в апсиде церкви Санта Пуденциана, не получал ответного взгляда. Более того, возникало ощущение невидимого барьера, как бы прозрачной стены между прихожанами и высшими небесными силами. Для прихожан это было явление Бога, но Бога недостижимого в своем величии и могуществе, подобно недоступности императора, хотя сцены его триумфа и представляли многочисленные рельефы триумфальных арок и колонн. В то же время, колористическая красота мозаики, притягательная сила ее живописности становилась средством актуализации устремлений верующих к миру Небесного Иерусалима.

Изображение “Maesta Domini” входило в богослужение как постоянная величина, поскольку оно все время находилось перед взорами прихожан. Эта художественная константа становилась для верующих символом вечности Небесного Иерусалима – Царства Божьего. Это был наиболее понятный для прихожан элемент, благодаря которому трансцендентность Небесного Иерусалима и его обитателей обретала зримую форму, стилистически, напоминая торжественно-величественное искусство императорского Рима.

При этом, однако, отношение изобразительного ряда к богослужению на этапе генезиса христианской культуры еще имело характер подчинения. Изобразительное искусство входило в структуру христианского культового действия как элемент вспомогательный, хотя ему и была «доверена» функция «представления» святая святых

христианства – Царства Божьего и его обитателей. И эта функция имела прямую направленность на прихожан, поскольку давала возможность неискушенным в богословских тонкостях верующим как бы наглядно убедиться в том, что все сбудется, что обещанная вечная жизнь – не фантазия, а реальность грядущего пришествия Христа и осуществления Царства Божьего.

Стремление к реальным, вещественным свидетельствам божественного присутствия у массы новообращенных постепенно выливается в культ того, что Евсевий Кесарийский называл «веществом». Прежде всего, это могилы и мощи святых, истекающее от них миро, предметы, физически соприкасавшиеся с человеческим веществом Христа и Богородицы. А также воск свечей и масло светильников, стоявших вблизи святых захоронений, земля святых мест, камни и деревянные доски гробов, освященная в мавзолее вода. Все эти предметы зримого свидетельства божественного присутствия воспринимались христианами как «сокровище драгоценнее дорогих камней и благороднее золота»⁴.

Реликвии, связанные с земной жизнью Христа и Богородицы служили видимым доказательством воплощения Бога и исторического бытия его плоти. Почитание же могил и захоронений святых, сохранение их костей было самым тесным образом связано с верой в воскресение во плоти, поскольку святые мощи как «семена вечности» провозглашали победу над смертью. И те и другие зримо свидетельствовали о реальности спасения, преображении мира и грядущем Царствии Небесном. Поэтому отцы церкви говорили, что останки святых тел, исполненные Божественной благодати, являют собой частицы этого преображенного вещества, в котором Царство Небесное присутствует уже в нынешнем веке, т.е. мощи являют собой обожженную тварь – цель божественного спасения человека.

Как утверждает А. Шмеман, с новым литургическим благочестием, развивающимся после Миланского эдикта, в культе святых произошло смещение на освячительный и ходатайственный смысл почитания святых. «Останки святого, а затем и предметы, принадлежащие ему или бывшие в соприкосновении с его телом, стали восприниматься как *священные* (курсив А. Шмемана) предметы, имеющие сообщать свою силу прикасающимся к ним»⁵. Подобное отношение формировалось постепенно. Об этом свидетель-

существует исследование Делехау, обратившего внимание на то, что при всем почете, которым окружают останки мученика, нет никаких свидетельств, что «этим останкам приписывалась в ту эпоху особая сила, или что от прикосновения к ним ожидается особый сверхъестественный результат! К концу IV в. многочисленные свидетельства показывают, что, в глазах верующих, некая сила истекает из самих останков»⁶. Именно об этом писал Григорий Нисский, объясняя, что «те, кто имеют мощи, «заключают в объятия живое тело святого, исполненное силы; они ощущают его присутствие всеми чувствами и, проливая слезы почитания и любви, обращают к нему молитвы о заступничестве так, словно он был перед ними»⁷.

Эти молитвы о заступничестве способствовали развитию ходатайственного характера культа святых, шедшего от традиций ранней церкви и молитвенных надписей в катакомбах. Постепенно, вначале в практике, а затем и в богословском восприятии святых вырабатывалось отношение к ним именно как к особым ходатаям перед Богом, как к посредникам между людьми и Богом. Блаженный Августин первым дал определение разницы между молитвами за усопших и молитвой, обращенной к святым: «Праведность мучеников совершенна. Они достигли совершенства своим подвигом. Поэтому церковь не молится за них. Она молится за других усопших верных; но она не молится за мучеников. Они вышли из мира сего столь совершенными, что вместо того, чтобы быть нашими «клиентами», они ходатаи за нас»⁸.

Одной из ярких форм культа святых были различные литании. По описанию Пруденция, посетившего Рим в 405 году, весь город был в движении по случаю праздника апостолов Петра и Павла. В эти дни совершались литании, т.е. торжественные процессии или крестные ходы из одного храма в другой или к могиле мученика⁹.

С литаниями связано и один из путей появления икон в церковной практике. Французский исследователь Мишель ван Эсброк¹⁰ выявил, что по обычаю, установленному патриархом Тимофеем I (511–518 года) во время Акакиевской схизмы в Константинополе каждую ночь с пятницы на субботу совершалась процессия и служба в честь Богородицы. Очевидно, что это заимствование из Иерусалимской церкви, где по пятницам совершались литании из Сиона в Гефсиманию как начало для приготовления к субботе, литургически посвященной Богородице¹¹.

Подобного рода процессия-литания (в Константинополе она называлась «*пресбейя*») пересекала весь город. Она начиналась от Влахернского храма, из которого выносили большую процессиальную икону Богородицы. Именно икона как бы возглавляла шествие. За ней шёл народ, восклицая «Кирие Элейсон!». Впоследствии в этот обряд был введен Акафист. Позже к общегородскому шествию стали присоединяться процессиальные иконы, являвшиеся собственностью других храмов¹².

Одним из первых свидетельств о появлении в религиозной практике христиан иконных образов Христа, Богородицы, святых, написанных на досках, является упоминание в «Церковной истории» Евсевия Кесарийского о сохранившихся изображениях Христа, апостолов Петра и Павла¹³, а также, известное его письмо императрице Констанции, сестре императора Константина Великого (вторая четверть IV века).

Обратимся к важнейшим фрагментам текста: «Ты пишешь мне относительно определенной иконы Христа с пожеланием, чтобы я прислал к тебе. О какой иконе говоришь и какого она должна быть рода, которую Ты называешь иконой Христа?... Какую икону Христа ищешь? Подлинный, неизменный образ, который по естеству несет черты Христовы, или же, напротив, тот вид, который Он принял на себя нас ради, облекшись во образ раба... Я не могу себе представить, чтобы Ты испрашивала икону Его божественного вида... Вероятно, Тебе хотелось бы получить изображение Его в рабском образе, то есть в виде бедной плоти, в которую Он облекся нас ради. Но... она была проникнута славой Божества, в ней смертное было поглощено жизнью. Если ты, однако, скажешь, что хотела бы от меня не изображение человека, превращенного в Бога, но икону Его смертной плоти, как она выглядела до Его преобразования, то я отвечу: разве ты не помнишь из Писания, что Бог запрещает создавать подобия чего-либо вверху на небесах или здесь внизу на земле»¹⁴.

Один из важных моментов этого текста – свидетельство потребности в иконе как средстве проявления личного благочестия, имеющего более интимный характер, поскольку икона находится в непосредственной близости от человека. Как справедливо утверждает Х. Бельтинг, «отдельное изображение, существующее само по себе, воспринимается иначе и способно, поэтому к сугге-

стивному воздействию на зрителя»¹⁵. Более того, она находится у него дома, т.е. вне церкви и богослужения, и именно к ней человек может обращаться с личными просьбами, рассчитывая при этом на более тесный, интимный характер общения. И именно в личном контакте с иконой человек с собой остротой ждал помощи и заступничества для себя и своих родных. Именно этого ждали и от общения со святыми местами, совершая паломничество в Святые земли, увозя от туда ампулы с землей, водой, прикасаясь к мощам или святыням.

Факты появления первых икон как изображений на досках, которые оказываются в личном распоряжении христианина, в религиозной практике личного благочестия связаны с сохранившимися, правда, в малом количестве, письменными свидетельствами. Одно из них связано с антиохийским епископом Мелетием, который умер в 381 году, после чего его изображения стали размещать в домах. В мастерских ремесленников Антиохии появились небольшие образки Симеона Столпника как их личного покровителя. Существуют также сведения о размещении на Форуме портретов римских первосвященников и константинопольских епископов¹⁶.

Как справедливо утверждает Джудит Херрин, подобные местные культы подчеркивали важность визуальных образов, а также значительно усиливали интерес к иконным изображениям Христа¹⁷. При этом, следует помнить, что IV–V века – время развития изображений в катакомбах, а затем и в храмах, т.е. уже накапливался опыт христианского изобразительного искусства. К концу VI века в раннехристианском храме утвердилось монументальная живопись как художественная форма, воплощающая образы Христа, Богоматери, святых мучеников, апостолов, представляющая сюжеты из Ветхого и Нового Заветов¹⁸.

Кроме того, существуют письменные свидетельства о росписи несохранившегося храма Святых Апостолов в Константинополе (конец VI века), об изображении в Святой Софии цикла из Двенадцати праздников – сообщение Кориппа, поэма Павла Силенциария, посвященная освящению храма в 563 году¹⁹.

Вспомним, что появление первых христианских изображений было связано с заупокойным культом. И, прежде всего, это было обусловлено существующими общечеловеческими традициями поминовения усопших. Свидетельство тому –

многочисленные фрески и рельефы саркофагов в римских катакомбах представлявшие как изобразительные знаки-символы, так и композиции с Христом и апостолами, а также с сюжетами из Ветхого и Нового Заветов. Их содержание было обусловлено текстами Евангелий, Ветхого Завета, заупокойных молитв. Это определило сложение иконографии, при том, что важную роль здесь играли и традиции позднеантичного искусства. В то же время стилистика живописных изображений подчеркивает трансцендентный характер христианских образов. Украшая пространство кубиков, где находились могилы христианских мучеников и где проходили поминальные службы, эти композиции становились одним из средств создания нового образно-художественного целого, в котором стенопись входила в реальное пространство, превращая его в насыщенную образную среду. Катакомбные росписи символизировали свет христианской истины, воплощенный в изображениях Христа, апостолов, святых.

Появление изображений в базиликах в начале V века, воплощающих образ Небесного Иерусалима – Царства Божьего, было связано с развитием мистерийного характера богослужения, что обусловлено новым социальным статусом раннехристианской церкви, перед которой встала необходимость решения миссионерских задач.

Утверждение монументальных христианских изображений в практике богослужения шло вместе с развитием теории образа. Его теологическое понимание всецело относилось как к отношению ипостасей Троицыного Бога, так и к отношению Бога и человека. В эту систему, выстраиваемую раннехристианскими мыслителями, не входило понятие образа как воплощения Бога художественными средствами изобразительного искусства. Вместе с тем, образ, как один из способов художественного воздействия, как средство объяснения постулатов христианской веры, активно использовался в апологетической литературе в контексте символического-аллегорического мышления. Обращение к аллегории наделяло вербальный образ символическим значением. Зримая картина на вербальном уровне, рожденная конкретно-чувственным восприятием, становилась лишь средством разъяснения христианских идей²⁰.

Одно из первых богословских высказываний об изображениях, непосредственно связанных с христианскими идеями относится к Клименту Александрийскому. Он пишет, что христианам

разрешается иметь кольцо, служащее печатью: «Изображения, выгравированные на нем, должны быть предпочтительно голубь, рыбы, быстрый корабль под надутыми парусами; можно изображать на нем даже лиру Пликрата или якорь...; наконец, рыбака у берега моря, вид которого напомним нам апостола и детей, вынимаемых из воды»²¹.

Следует подчеркнуть, что подобное появление знаков, означающих присутствие христианского Бога в пространстве позднеантичного мира, было определено традициями императорского культа, который активно разрабатывал знаки исигний и регалий – особые виды тоги для каждого гражданского ранга, золотое кольцо «всадников» и т.п. Именно этот римский знаковый стиль или «стиль эмблематики», по справедливому утверждению С.С. Аверинцева, оказал существенное воздействие на раннехристианскую церковь, а потом и на византийскую монархию²². В то же время, появление изобразительных христианских знаков в катакомбах – местах захоронений христиан, являлось свидетельством самосознания христиан веры, выразившимся в стремлении христиан обозначить, отметить свою «ойкумену» божеского присутствия.

К середине и второй половине IV века относятся высказывания отцов церкви²³ о христианских монументальных изображениях, которые стали реальностью христианского благочестия. Следует обратить внимание на подчеркивание общедоступности изобразительного языка, его понятности. Последнее означает и то, что живописные образы предполагают обращенность к человеку, находящемуся в храме. Слова Григория Нисского «о великом благе» изображений свидетельствуют о стремлении отцов церкви к утверждению их положительной роли в воспитании человека в духе христианских истин; как пример для подражания жизни во Христе и во славу Христа. Как писал Нил Синайский, «пусть рука превосходнейшего живописца наполнит храм с обеих сторон изображениями Ветхого и Нового Завета, дабы те, кто не знает грамоты и не может читать божественных Писаний, рассматривая живописные изображения, приводили себе на память мужественные подвиги искренне послуживших Христу Богу и возбуждались к соревнованию достопытными и приснопамятными доблестям, по которым землю обменяли на небо, предпочтя невидимое видимому»²⁴.

К началу VI века относятся труды Псевдо-Дионисия Ареопагита, в которых был сделан важнейший шаг в развитии христианской теории образов. Его учение о динамическом проявлении Божиим содержит в себе различие между неименованной Сущностью и ее природными исхождениями или силами. Настаивая на целостной полноте Божественных исхождений на каждом уровне сопричастности им, Дионисий чаще всего называет их сверхсущностным лучом божественного мрака. Отсюда, прообразы он определяет как «объединенные в Боге и существующие в нем прежде своего воплощения в бытии творческие идеи, которые в Писании называются «предопределениями» (Ис. 25), а также благие веления Божьи (Рим. 12.2), которые определяют и творят все сущее, и, сообщаясь с которыми, Сверхсущий предопределил и призвал к бытию все сущее»²⁵.

По Псевдо-Дионисию образ призван обозначать духовные сущности и возводить к ним человека. Другими словами, быть посредником между принципиально несоотносимыми и несвязуемыми уровнями бытия и «сверхбытия»; должны приблизить человека «неизреченно и непостижимо к неизречаемому и непознаваемому»²⁶, чтобы образ «посредством чувственных предметов восходил к духовному и через символические священные изображения – к простому совершенству небесной иерархии, не имеющему никакого чувственного образа»²⁷.

В связи с этим Дионисий выстраивает иерархию двух путей познания Бога. Первый, исходящий из человеческих возможностей, связан с созерцанием гармонии и красоты созданной Богом вселенной, поскольку мир «является в некотором роде отображением и подобием его Божественных прообразов». Второй – постепенное отвлечение от всего сущего, т.е. «познание неведением, когда ум, постепенно отрешаясь от всего сущего, в конце концов выходит из себя самого и сверхмыслимым единением соединяется с пресветлым сиянием, и тогда... он достигает просветления»²⁸. А отсюда – и теория «подобных и неподобных образов», причем первые трактуются как необходимая, но лишь вспомогательная ступень перехода к неподобным образам.

Необходимо подчеркнуть, что Дионисий прямо нигде не говорит именно о живописных изображениях. Его рассуждения об изображениях Божественных и небесных предметов относятся к текстам Ветхого Завета, Евангелий, трудов от-

цов церкви – «...приникнем, сколько возможно, к свету *священнейшего слова Божия*, (курсив мой. – Н.Г.) преданного нам Отцами, и по мере сил наших, посмотрим на представленные в оном под символами и преобразованиями чины небесных Умов»²⁹. [6,3]

Этот широкий подход к изображению, представленному в вербальной форме, впоследствии будет конкретизирован и в отношении собственно визуальных изображений в виде монументальных и иконных христианских образов (оросы Пято-Шестого Вселенского собора (692), Иоанн Дамаскин, Феодор Студит)).

Более ста лет спустя, в первой половине VII века Максим Исповедник, один из первых толкователей «Ареопагитик» писал, что весь мир духовный «таинственно в символических образах представляется изображенным в мире чувственном для тех, кто имеет глаза видеть, и весь мир чувственный... заключается в мире духовном: этот в том своими началами, тот в этом своими образами»³⁰.

Очевидно, что с одной стороны Максим указывает на «прямую» связь Творца с тварным бытием, а с другой и на связь «обратную», когда бытие символизирует мир Бога («тот мир») «образами». И эта способность бытия к «образности» также мыслится как данная ему Самим Богом.

Опираясь на теорию Псевдо-Дионисия, Максим разработал т.н. «умозрительную» символику Литургии и всех ее элементов. В своей «Мистагогии» он делает акцент на «философско-умозрительном» смысле. В частности, говоря о христианском храме как архитектурно сооружении, Максим Исповедник проводит аналогию с идеей единства церкви: «Если рассматривать церковь с точки зрения зодчества, то она, являясь единым зданием, допускает различие в силу особого назначения своих частей». При этом, подчеркивается и смысловая разница отдельных частей здания. Максим выделяет алтарь, как место, «предназначенное только для иереев и служителей», а также «место, доступное для всех верующих, именуемое храмом». Следует обратить внимание на различие «возможности» (потенции) и «действительности» (актуализации). «Храм» является «алтарем» лишь в потенции, актуализируясь в качестве последнего только в высший момент Литургии (например, пресуществления даров). При этом, «алтарь» всегда актуально является «храмом»: «Храм есть алтарь в возможнос-

ти, поскольку он освящается, когда священник восходит к своей высшей точке. И, наоборот, алтарь есть храм, действительно обладающий им, как началом своего тайноводства»³¹.

Высшая цель, к которой устремляется человеческая воля, по Максиму – обожение, имеющее динамический характер, поскольку есть путь восхождения к Богу, «тот порыв подняться над собой, выйти из своей ограниченной природы – в жажде единения с Богом»³².

Важнейший шаг, сделанный Максимом для богословского осмысления иконы связан с созданием христологического синтеза. Основные его постулаты – выявление Отношения Естества и Лица в их отношении к друг другу; идея т.н. «составной ипостаси», дающей возможность избежать ограниченности уподобления при соединении Божественного и человеческого естеств во Христе; новый способ бытия, характеризующий чело-веко-бытие Иисуса Христа; выявление двух способов действия и произволения в Иисусе Христе; наконец, идея Христа как «живой иконы любви»³³.

Главное в богословии Максима Исповедника заключается в том, что на первый план выведен лик Иисуса Христа, ставший живой печатью взаимодействия Бога и человека. Его и изображает икона, постепенно обретающая свой истинный смысл и значение для христианской веры.

Первые иконы появились в частной сфере, как результат развития личного благочестия христиан. Ее включение в богослужение произошло значительно позже³⁴. Своеобразным промежуточным звеном оказалось включение иконы в литанию. Победа иконопочитателей окончательно закрепит отношение между богослужением и искусством как отражение божественной энергии в художественных творениях человека, связанных с христианскими образами. Именно эти идеи придадут изображениям статус сакральности, что сделает художественное творчество полноценным и равноправным элементом богослужения. Используя современную дефиницию дионисиевского «отражения незримого в зримом», «иконичность», можно, согласно точке зрения В. Лепахина говорить о том, что «храмовое искусство не есть некая внешняя вспомогательная принадлежность богослужения, а один из способов Боговедения, способный вводить человека в живое общение с Богом; иконообраз есть свидетельство Истины и исповедание веры в воплотившийся

Первообраз и Слово. Иконообраз относится к самой сущности богослужебного действия, без иконообразов Литургия не просто беднеет, — она становится невозможной»³⁵.

Примечания

¹ Или базилика оказывалась расположена в таких святых местах как Иерусалим или Вифлеем, строилась на месте могилы апостола Петра или мученика или по видению, явленному во сне священнику.

² Вспомним, что понятия «храм» и «алтарь» отождествлялись с Царством Бога и Агнца в тексте «Апокалипсиса» (Откр. 21, 22 и др.).

³ *Matthice Gugliemo. Pittura Romana del Medioevo Secoli IV–X. Volume I* Rome 1987. — S. 212.

⁴ *Евсевий Памфил. Церковная история.* — СПб., 2005. — С. 163.

⁵ *Шмеман А. Исторический путь православия.* — М., 1993. — С. 159.

⁶ *Delehaye H. L'origine du Culte des Martyrs.* Bruxelles, 1912. — P. 139.

⁷ Цит. по: *Шанина И.А. Реликвии в восточнохристианской иконографии.* — М., 2005. — С. 13.

⁸ Цит. по: *Шмеман А. Исторический путь православия.* — С. 254.

⁹ Литании, рождённые в Западной Церкви в IV веке были заимствованы Востоком. Василий Великий говорит о них, как о полезном нововведении, которого не было ещё при Григории Чудотворце. Литании совершались не только при поклонении мощам, но при общественных бедствиях: «По случаю сильных дождей были литании и молебны и весь наш город, как поток устремился в апостольские места», — писал Иоанн Златоуст. Постепенно литании обрели форму ряда молитвенных прошений и хвалебных благодарений к какому-либо святому. Цит. по: *Алымов В. Лекции по исторической литургике.* // http://www.liturgica.ru/bibliot/usp_vech.zip.

¹⁰ *Esbroeck van M. Le culte de la Vierge de Jerusalem a Constantinople au [6-e – 7-e siecles // Revue des etudes Byzantines 46 (1988). — С. 181–190.*

¹¹ *Успенский Л. Богословие иконы.* — М., 2001. — С. 43.

¹² *Успенский Л. Богословие иконы.* — С. 40–42.

¹³ *Евсевий Памфил. Церковная история.* — С. 308.

¹⁴ Цит. по: *Шёнборн К. Икона Христа. Богословские основы.* «Христианская Россия». — Милан; М., 1999. — С. 61, 77.

¹⁵ *Бельтинг Х. Образ и культ. История образа до эпохи искусства.* — М., 2002 — С. 66.

¹⁶ *Mango C. The Art of Byzantine Empire. 325–1453. Sources and Documents.* Englewood Cliffs. — New Jersey, 1972. — S. 90–92.

¹⁷ *Херрин Джудит. Женщины и иконопочитание в ранней Церкви // Восточнохристианский храм. Литургия и искусство.* — СПб., 1994 — С. 83.

¹⁸ В Риме — это мозаики в апсиде базилики Санта Пуденциана (417), на триумфальной арке в базилике Санта Сабина (420-е года), на триумфальной арке и центральном нефе базилики Санта Мариа Маджоре (425–431), в апсиде церкви Санти Козмы и Дамиана (ок. 520), в апсиде базилики Сан Лоренцо фуори ле муре (последняя четверть VI века). В Салониках — ротонда Св. Георгия (начало V века), в апсиде храма Оснос Давид (V век). В Милане — в капелле Сан Аквилينو (V век). В Равенне — в мавзолее Галлы Плацидии (вторая четверть V века), в Православном (451–473) и в Арианском (493–526) баптистериях, в Архиепископской капелле (494–520), в базилике Сан Аполлинарио Нуово (ок. 530 и 556), в храме Сан Витале (532–545), в базилике Сант Аполлинарио ин Класе (апсиды — середина VI века). На Синае — мозаики монастыря Св. Екатерины (середина VI века). На Кипре — в храмах Пореча (530–550) и Панагии Канакарии (вторая четверть VI века).

¹⁹ *Mango C. The Art of Byzantine Empire.* — S. 218.

²⁰ Ярчайший тому пример — «Пастырь» Ерма — апокрифический апокалипсис середины II века, где в многочисленных видениях Церковь является Ерме в виде старицы, которая постепенно молодеет и веселеет.

²¹ *Бычков В.В. AESTHETICA PATRUM. Эстетика Отцов Церкви. I Апологеты. Блаженный Августин.* — М., 1995. — С. 259.

²² *Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы.* — М., 1975. — С. 152.

²³ Святителей *Василия Великого* «Творения», *Григория Богослова* «Второе Слово о сыне», *Иоанна Златоуста* «Третье слово на Послание к колоссянам», *Григория Нисского* «Слово о Божестве Сына и Св. Духа», «Слово о св. мученике Феодоре», *Кирилла Александрийского* «Слово к императору Феодосию» и другие.

²⁴ Цит. по: *Нессельштраус Ц.Г. Искусство Раннего Средневековья. Новая История Искусства.* — СПб., 2000. — С. 54.

²⁵ Дионисий Ареопагит. О Божественных именах; О мистическом богословии / Изд. подг. Г.М. Прохоровым. – СПб., 1994. – С. 62.

²⁶ Дионисий Ареопагит. О Божественных именах. – С. 13.

²⁷ Дионисий Ареопагит. О небесной Иерархии. – М., 1994. – С. 4.

²⁸ Дионисий Ареопагит. О Божественных именах. – С. 69.

²⁹ Дионисий Ареопагит. О Небесной Иерархии. – С. 3.

³⁰ Херрин Джудит. Женщины и иконопочитание в ранней Церкви. – С. 160.

³¹ Максим Исповедник. Творения. Кн. 1. Аскетические и богословские трактаты. – М., 1993. – С. 98.

³² Максим Исповедник. Творения. Кн. 1. – С. 99.

³³ Шёнборн К. Икона Христа – С. 101–130.

³⁴ Kitzinger E. The Cult of the Icons in the Age before Iconoclasm // Dumbarton Jaks Papers. – 1953. – Vol. 8. – S. 92.

³⁵ Лепяхин В.В. Икона и иконичность. – СПб., 2002. – С. 35.

УДК 008.001

С.А. Губанов

КУЛЬТ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АНТИНОМИЙ В РАЗМЫШЛЕНИЯХ О. П.А. ФЛОРЕНСКОГО

В данной исследовательской работе рассматривается онтологический феномен функционирования концепта «Культа» в отношении формирования системы антиномий Бытия в размышлениях о. П.А. Флоренского. Целью работы является выявление и изучение структурных уровней концепта «Культе», участвующих в процессе культивации онтологических свойств антиномий. Актуальность научной проблемы состоит в том, что феномен антиномий играет важную роль в модели понимания парадигмы свойств онтологии картины мира и занимает одно из значительных мест в творческом наследии Флоренского.

Ключевые слова: Культе, онтология, Бытие, атроподицея, феургия, ноумен, духовное средоточие, литургия, дискурс.

Творческое наследие о. П.А. Флоренского представляет собой одно из значительных фундаментов культурологической мысли, развивающей самые оригинальные и глубокие идеи в исследовании процессов онтологии Бытия. Практически все его многочисленные изыскания направлены и имеют относительно единственную точку схождения в одной культурологической плоскости – в скрупулезном рассмотрении личности человека в разнообразных парадигмах онтологии: философской, литургической, культурной и исторической. Подобная разветвленная деятельность исследования философии антропологии в мировоззрении Флоренского была выбрана им не случайно, поскольку для того, чтобы определенным образом сложился целостный концепт понимания предназначения человеческой деятельности в Бытии, необходимо обратиться к каждому аспекту его онтологической ретрансляции. Важным моментом обращения богослова к проникновению в философскую методологию парадигм онтологии обуславливается тем, что Флоренский пытается придти к конечной, завершающей точке системы собственных умоз-

рительных исчислений в виде конструирования неповторимой модели бытийного мировосприятия, отличающегося свойствами целостности и исключительным манифестом органичности: «<...> вся творческая деятельность П.А. Флоренского была направленной на выработку и обоснование целостного мировоззрения» [4, с. 32].

Однако конститутивным методом в рассмотрении онтологического дискурса парадигм становится и повсеместно избирается теологическое философствование, способное раскрыть и развернуто идентифицировать природу явления Бытия с точки зрения его духовной и пространственно-временной органической организации. Актуальность функционирования установленного метода в исследовании Флоренским явлений онтологии детерминируется еще и тем, что в основе любого проявления Бытия, запечатленного в обыденных и необычных формах, находятся уровневые сегменты метафизического направления, проявляющиеся преимущественно в условиях диалектики теологии.

Сквозь призму диалектики теологии, по убеждениям философа, можно максимально прибли-

зиться к природной организации истинности как абсолютного средоточия генезиса модели онтологического дискурса. Аргументацией и полноценным доказательством существования модели диалектики теологии является само определение литургической деятельности Флоренским в качестве центрообразующего и производного начала других видов деятельности, в том числе и антропологической, где она представляется бессознательным и сознательным стержнем духовности, потенциально экстраполирующая некую онтологическую сокровенность Бытия человеческого естества: «Но деятельность литургическая центральна; как средоточное зерно деятельности целокупной – она есть деятельность, прямо выражающая человека в сокровенности его бытия <...>» [5, с. 59].

Таким образом, методологический комплекс диалектики теологии, в самых разносторонних вариациях, распространяется на большинство онтологических изысканий о. П.А. Флоренского, формулируется как неотложный фундамент его рассуждений о космогонии Бытия.

Парадигму уровней составляющих диалектики теологии Культа достаточно четко регламентируют следующие компоненты, консолидирующие в себе концепт ее органической природы, универсальной целостности: теургия, феургия, литургия, Кульť, антропология, антиномия и антроподия. Выделенные уровневые компоненты являют собой в отдельности универсальный принцип постижения действительности, средоточие идеи духовного совершенствования для достижения абсолюта истинности существования. Безусловно, для реализации представления концепции истинности онтологии Бытия в размышлениях Флоренского учитывается модель органичности или же дискретности в согласовании этих уровней, но для нас исследовательский интерес представляют только некоторые из них – модель Культа и антиномий.

Принцип избирательности в отношении указанных моделей ни в коем случае не снижает онтологическое значение для концепции Бытия богослова в функционировании остальных уровней. Таким образом, в рамках исследования нам необходимо установить методологию, свойства и особенности Культа, участвующего в формулировании онтологии антиномий.

Процесс теоретизации понятия Культа в антроподии о. П.А. Флоренского располагает мно-

жественными вариациями, онтологическими интерпретациями и универсальными моделями смыслового конструирования сущности истинности в Бытии. Знаменательные теоретические определения положений Культа в свойствах онтологии действительности производятся богословом в ближайшем притяжении к умозрению в системе первоначала его природной организации символа максимального средоточия духовности, влияющей на пространственную картину функциональной среды дистантных или органических явлений реальности, входящих в регламентацию подобного максимума, создающих и потенциально производящих смысловую точку такого максимума. Онтологическим символом духовного средоточия, возведенного в степень приоритетного начала в познании Бытия, становится модель неразделимого тождества образа истины человеческого естества и образа истины Творца. Идентифицированные образные модели, в притязании к природе феномена онтологического дискурса, предопределяются Флоренским не только как монументальные единицы органической плоскости Бытия, но и являются особыми системами познания. Пространственная особенность данных систем заключается в их антиномической природе состояний, привносящихся с формами естественного процесса раскрытия инструментария методов гносеологии, концентрирующихся в каждой абсолютно индивидуально.

Отсюда совершенно оправдано возникает мысль о том, что в сущем реалий презентируются, с формальной точки зрения, несколько принципов признания истинности Бытия, в каждом из которых, будет присутствовать собственная доля логичности и завершенности. Однако в онтологической концепции Флоренского преобладает принцип единства и органичности познания вещей, поэтому источником рассмотрения природы явлений абсолютно точно будет выступать процесс слияния и совмещения этих двух инструментариев в однородное и нерасторжимое целое. Благодаря пониманию Флоренским процесса познания как некой модели органического генезиса двух организующих начал в Бытии, им выстраивается умозрительная модель экстраполяции Культа в действительности вообще: «<...> Это – жерло, в котором никогда не покрывается каменистою коркою лава. Это – окно в нашей действительности, откуда видятся миры иные. Это – брешь земного существования, откуда уст-

ремляются питающие и укрепляющие струи из иного мира <...>» [5, с. 30].

Модель Культа, по своим сущностным характеристикам, и есть для мировоззрения Флоренского первоочередной плоскостью репродуцирования антиномического движения в Бытии, связанного с осязанием и воплощением концепта полноценной литургичности Культа человеческим мироощущением, ретранслирующим своей деятельностью проникновение в таинство действительности, где степенно возможно прочувствование одного из множества ипостасей Истины. К основам регуляции среды разоблачения этого множества относится в Бытии момент дискурсионного взаимоперехода, взаимоперемещения имманентного предела существования в вечность трансцендентного. На примере установленного перехода, в онтологической концепции Флоренского, как раз и формируется одна из главных антиномий действительности, беспрекословно относящаяся к парадигме Культа.

В это же время для умозрений богослова тенденция своеобразного перехода одного предела в область предела другого не является однозначной и исчерпывающей, поскольку самостоятельно совершенствование и преобразование существа явления происходит не на плоскости окончательного застывания в той или иной предельности существования, а где-то между этими областями. Активизирующим фактором формирования третьего предела онтологической реальности выступает антропологическое естество, определяющее саму содержательность, качества и состояния вещей при транспозиции в обозначенную сферу предельности. В таком случае, антропологическое средоточие представляется важнейшим звеном в формулировании первостепенной антиномии действительности, проистекающей от онтологии Культа вообще. Но, так или иначе, по мысли Флоренского, акт средоточия, воплощенный в антропологической парадигме, становится только лишь скрепляющим пределом между имманентностью и трансцендентностью, подкрепленный существенным признанием последнего. Антиномическое движение вещей задается формулами Культа, его направлениями и дефинициями в действительности.

Рассматривая типичные формулы Культа как некое органического единства реальности, Флоренский пытается развить мысль о том, что процесс формирования антиномического движения

наблюдается не только преимущественно в указанных нами пределах, но и во внутренней организации онтологического существа вещей. Следовательно, любое из присутствующих явлений в Бытии обладает собственным, подчас уникально неповторимым ритмом антиномического наполнения, благоприятно способствующим генезису его смыслового и функционального дискурса. В таком отношении ретрансляция сущности вещи консолидирует в большей степени литургическую доминанту, которая впоследствии исчисляется и расщепляется в умопостижении, связанном с разумной и чувственной деятельностью человека. Однако формула антиномии в пределах структурной организации явления выполняет функции не только конструирования онтологии Культа, прогнозирование познавательного аспекта в человеческом сознании за счет выражения символических смыслов, но и максимально сосредотачивают в собственных пределах качества ассимиляции имплицитной и в то же время эксплицитной формулы выражения. Установленные формулы в концепции Культа Флоренского фигурируют в варианте «видимого» и «чувственного», формирующие в основе своего присутствия свойство ноуменальности антиномий.

Процесс реализации этих двух начал в природе естества явлений имеет двойственную направленность. Одна из сторон функционального соединения данных категорий в плоскости онтологии относится к моменту развития, скорее даже к периоду формирования внутреннего концепта явления и методологии разума анализа, произрастающих от него смысловых символизаций, что оказывает плодотворное влияние на процесс воссоздания антиномии имманентности. Другая сторона определяется тем, что практически любая деятельность в пространстве оценивается, по мысли Флоренского, как истинная бесконечность трансцендентности, то есть относительно любое продуктивное перемещение, передвижение имеет собой акт Божественного начала – обуславливается, тем самым, антиномия трансцендентности. Онтологическая дифференциация в понимании данных сторон не ограничивается у богослова только преимущественно процессуальными признаками, а рассматривается намного глубже и шире. Антиномия имманентности и антиномия трансцендентности в умозрении Флоренского представляются в качестве ноуменальных состояний онтологии, которые постепенно приобре-

тают эсхатологический универсум благодаря сцеплению с органической монументальностью ноуменального континуума, модифицирующего многие их параметральные свойства и признаки в сторону Божественной Истины и открывающего сущность вещи в противоположной системе исчислений – литургической: «<...> «видимое» и «чувственное», по своей существенной связанности с «божественным» и «умным», оказывается направляющим нашу деятельность по путям, необычным и несвойственным «видимому» и «чувственному», как таковому» [5, с. 30].

Система литургии детерминирована богословием в виде перманентного состояния, которое являет производные смыслы относительно всех существующих координат онтологического дискурса явлений, предопределяется как отправная точка их внутреннего и внешнего развития в пространстве, в том числе, оказывается модификацией и ретрансляцией духовного стержня на протяжении сложного процесса структурной организации в Бытии. Символически полноценным представлением проявлением свойств и особенностей такого литургического стержня в организации вещей становится смысловое наполнение образа Креста в онтологическом движении моделей антиномий в действительности. Подобный образ Креста приобретает в рассуждениях Флоренского значение «Знамения» в самом широком его понимании в теологической традиции. Принимая во внимание символику «Знамения», онтологически заключенную в Кресте, богослов устанавливает два существа, проистекающие в его духовном средоточии. Первое существо олицетворяет Истину человеческой жизни во всей ее полноте и неповторимости, предопределяет траекторию движения смысла, органических полей его производных, из которых образуются целые парадигмы мировосприятия, формулирующие мировоззренческую модель представлений человека в ее действительной завершенности и онтологической завершаемости. Движение этой Истины происходит на уровне потенциально совершенствующейся и бесконечно развивающейся духовности в человеческом мироощущении, конститутивным признаком которой определяется Божественная ретрансляция в Бытии, уловимая только в антиномии Знамения.

Другими словами, антропологическая духовность есть акт не прекращающегося поступательного развития генезиса трансцендентальности,

проецирующей на плоскость имманентности, где каждая объективная данность представляет собой Божественный источник феургии Знамения. Вследствие этого, модель «крестообразования» реальности, приоткрывает первоначальную ипостась Знамения – антиномия объективности состоит в нерасторжимом уподоблении образу Творца, задающего всякую определенную систему направленности Смысла универсума, в котором повсеместно растворяется духовное и душевное равновесие Божественности. Средоточием такого органического равновесия, а скорее даже моделью его ретрансляции, признается антропологическая сущность, так как дискурс пространственно-временной организации самого акта деятельности человека есть Божественный промысел, его онтологическое признание и духовное прочувствование, произведенное по образу и подобию Божьему. Таким образом, в представлениях самого Флоренского, культивируется мысль о символической семантике Знамения как одного из фундаментальных сегментов в конструировании полновесной картины взаимодействия антиномии имманентной и антиномии трансцендентной, на основе которых рождается новая и абсолютная антиномическая модель Культа.

Антиномическое движение, явленное в органической организации Культа понимается и признается Флоренским как источник отвлеченной эстетизации действительности, ее духовного облагораживания в максимуме различий и соединений с целью идентификации сторон собственного движения Бытия, имеющего устремление к бесконечности познания Смыслов Реальности и Смыслов Истины. Следующая ипостась онтологии Знамения Креста заключается не в отвлеченном формировании моделей антиномий, открывающих один из уровней парадигмы признаков Культа, а уже в непосредственной близости к осмыслению Флоренским сложной системы антиномии Культа в пространстве вообще. Главным критерием в антиномической модели Культа определяется сущность его онтологического строения, воссозданная на примере внутреннего противоречия.

Процесс разрастания признака внутреннего противоречия напрямую зависит от процессов целеполагания и логического отрицания результата этого целевого дискурса в человеческой жизнедеятельности. Детерминантой этой целевой деятельности является антиномическое движение,

происходящее на уровне соотношения «видимого» и «чувственного», принимающим форму Божественного абсолюта. Таким образом, подобная антиномическая модель, ретранслирующаяся как один из основных структурных уровней в системе Культа, по мнению Флоренского, предопределяет саму сущность онтологического направления в процессе формирования конечного результата постижения целевой формулы в сознании человека.

В мировоззрении богослова цель приобретает качества антиномии уже на пути к своей полноценной завершенности, так как самостоятельно, чувственное восприятие – есть устойчивая дефиниция видоизменения в познании реальности вещей. Однако свойство конститутивности такого мироощущения наполнено потенциалом динамичности, что, само по себе, опосредовано образует тенденцию видимого ущемления и подавления первоначального чувства и его конечного результата – формирования какого-либо структурного уровня мировоззрения человека. Особенности динамики, проявляющиеся в модели чувственного восприятия, проявляются в бесконечной воспроизводимости антропологическим сознанием отвлеченных моделей антиномий, в каждой из которых, раскрывается часть Божественной Истины. Вместе с этим, практически любая антиномия, участвующая в создании онтологической модели Флоренского, воспринимается как «внутренне-противоречивое движение», обособленное неопровержимой духовностью, влияющей как на состояние «видимого», так и на реалии процессов «чувственности».

Под влиянием возникновения подобных антиномий, в действительной области существования человека в Бытии происходит относительная трансформация моделей форм познания и восприятия мироощущения, приводящих к формированию особого эстетического вкуса, обращенного опять же к истокам Культа: «Движение крестного знамения есть внутреннее противоречие, ибо всякое движение должно иметь определенность направления, к своей цели, а это движение, как бы устремившись к цели, свое устремлением потом отрицает. И тем не менее, это внутренне-противоречивое движение в культе, как в дальнейшем увидим, господствует <...>» [5, с. 30]. Исключительность выработке в сознании и в дальнейшем экстраполяции универсалий подобного эстетического вкуса состоит в свойствах «инте-

риорной эстетики», ставящей целью смысловое и функциональное раскрытие структурных уровней гносеологической модели субъекта в непосредственно близкой связи с его духовным наполнением, не отрицающим присутствие материального опыта: «Под эстетическим понимается особый духовно-материальный опыт человека (эстетический опыт), направленный на освоение внешней по отношению к нему реальности (духовной, материальной, социальной, исторической и т.п.), и все поле связанных с ним субъект-объектных отношений <...>» [1, с. 72].

Самостоятельно, область эстетического вкуса в модели антропологии о. П.А Флоренского во многом складывается из духовно-материального опыта, имеющего направленность не утилитарного значения (обыденного созерцания предметов в синхронизации с картиной их онтологического состояния), а, прежде всего, духовного созерцания. Последнее, в мировоззрении богослова как раз и обнаруживает достаточно четкие очертания концепции формирования антиномий во внутреннем состоянии объекта действительности. Главной задачей рассмотрения объектов Бытия с данной точки зрения, Флоренский видит процесс идентификации антиномического движения преимущественно в творческом акте познания вещи. В онтологии этого акта аккуратнейшим образом сочетаются, параллельно проходят несколько аспектов в полноценном обозначении самого процесса эстетичности явления: абсолют творческой стихии, запечатленный в самой природе явления и творческая динамика органичности познания этой стихийной бесконечности. В пространстве данных стихий, организующим сегментом определяется область Культа или же предел Духовного Универсума, обуславливающего становление одухотворенной антиномии в Вечности.

В концепции богослова эстетический акт экстраполируется в качестве ноуменальной модели познания Бытия, формирующейся на уровне секуляризации сознанием человека чувства притяжения или же чувственного расторжения связей с познаваемым, что наблюдается как на уровне преждевременно поставленного исследования, так и на позиции тенденции отвлеченного постижения сущности вещи. В том случае, когда связь с познаваемым достигает духовного абсолюта, только тогда происходит очищение смысла явления от семантики утилитарности и приобщение к состоянию наивысшей духовности – антиномии

Культа, растворяющейся в бесконечном движении временного потока Бытия, в максимуме онтологии вечности его духовной и органической природы: «<...> когда дух субъекта с помощью эстетического духовно-материального опыта достаточно полно отрешается от утилитарной сферы и воспаряет в пространство чистой духовности, достигает (в акте мгновенного озарения, катарсиса) состояния сущностного слияния с Универсумом и его Первопричиной (а для верующего человека – с Богом, Духом), о прорыве в потоке времени и, хотя бы мгновенном, выходе в вечность, или точнее – об ощущении себя причастным вечности и бытию <...>» [2, с. 28].

Таким образом, в модель Культа о. П.А. Флоренский вкладывал понятие эстетического акта как своеобразной антиномии человеческой деятельности и онтологического движения, происходящего между мирами горним и дольным.

Присутствующая духовная сила в антропологической идентификации действительности, по мнению Флоренского, так или иначе, соприкасается с чувственным созерцанием, где сама перманентность чувственности уже приобретает семантику духовного начала. В итоге, появляется совершенно уникальная модель мировосприятия мира, совмещающая на уровнях онтологической организации в Бытии уже двойственную систему смысловых и функциональных исчислений в отношении различных сфер гносеологии вещей Мира – духовно-чувственное начало.

Установленное органическое единство силы духовного и чувственного мирозозерцания формулирует еще одну уровневую структуру в системе онтологических обозначений Культа, построенную и воссозданную на антиномическом движении. Непосредственно антиномическое исчисление, возникающее в пределах такой модели соединений, имеет формулу не равнодейственного возобладания одного сегмента на другой, а скорее, позиционируется в области методологии воздействующего начала стихии духовности. Мотивация такого рода представлений в умозаключениях самого Флоренского уходит в понимание о Софии и в последствии разработанную им концепцию Софийности Бытия, в которой символ Софии является связующим звеном между Творцом и творением. Следовательно, принцип духовного начала будет основополагающим любого начинания и действия в пределах действительности, станет органическим по-

средником между энергией творящего и сотворенного, потому что Мир есть отражение и воплощение Мысли и Чувства Господа, запечатленных в познаваемых объектах Бытия: «<...> Мир есть обнаружение и воплощение Бога и в этом своем качестве он требует положительного отношения к себе» [5, с. 30]. Метафизическая природа подобной ретрансляции в мироустройстве как раз и помогает поступательно выстраивать систему антиномий, входящих в основу онтологии Культа, где выявленный уровень софийной космологии занимает достойное местоположение. Консолидация двух отвлеченно существующих пространств – Софии и Культа – представляет собой достаточно тесное согласование и взаимодействие между собой.

Космология софийности немислима без опосредованных воздействий на основы архитектоники онтологии Культа, также как и Култ не обходится без влияний Софии. Антиномическая активная деятельность этих двух начал в действительности определяется Флоренским с позиции присутствия в их онтологической организации принципа явленной идеи, то есть Божественного Промысла, регулирующего естественного смысла форм и формул проживания человеческой истинности в Бытии и непревзойденном поиске происхождения ее начал в ноуменальной деятельности антропологии.

Представителями ноуменального акта и его истолкователями в действительности становятся проявления чувственного (сердечного ощущения), душевного и духовного средоточия человеческой мысли о Бытии. Космология софийности вещи в Бытии задана уже первоначально, то есть смысловая самодостаточность явления уже существует в рамках априори к естественному началу онтологического разумения реальности человеком. Только процесс вхождения в пределы Божественной природы вещи – умно-практического постижения сущности явления будет выглядеть в качестве некоего момента принципиального слияния двух ипостасей Истины, представленных в единственно возможном варианте – философии ноуменальности.

В природной органике ноумена как онтологического феномена сосредоточена значительная часть концепции мирозозерцания Флоренского, отнесенная к парадигме Культа, а затем растворенная в антиномических построениях, движениях и механизмах, наполняющих пространствен-

но-временную организацию Бытия. Таким образом, архитектуру данного понятия составляет, по мнению богослова, непосредственно символическая деятельность познания человека, к которой теснейшим образом примыкают предопределяющие ее развитие сущностные характеристики, относящиеся к сфере феургии, теургии, антиномии и Культа. Ноумен становится онтологическим конститутивным признаком вхождения человеческого разума в таинственную область расположения Культа в реальности. В пределах ноумена – разумение, восприятие и познание человеческой мысли сводится к манифестации единого критерия совершенствования духовного сосредоточия – в правых тенденциях *cultura animi* («воспитании души»). Процесс подобного духовного генезиса происходит благодаря созданию внутреннего противоречия, скрытого несогласия с формами видимого и осязаемого в Бытии. Элемент присутствия в духовной и душевной организации человека установленного противоречия, вносит неиссякаемый продуктивизм в онтологическую конструирование антиномического движения, обнаруживающегося в каждом единовременном акте познания и признания органической природы явления как особенного статуса литургического «прозрения», раскрытия теологического единства Бытия.

Идентификация действий антиномий методологией антропологической мысли, располагающихся в имплицитной и эксплицитной форме в самом смысловом средоточии вещи, определяется Флоренским в виде относительного свойства формирования концепта культурной деятельности человека. Отсюда следует, что природная стихия познания человека носит справедливо обозначенные и ярко выраженные признаки теологии, то есть опосредовано любой процесс или качество гносеологии представляет собой творческую деятельность, синтезированную с энергией духа, вращающегося вблизи антиномии реальных феургии, перевоплощающихся в Культе в способ культурного мирозерцания. Личность человека, не требующая онтологических доказательств антроподицеи в действительности, выводится у Флоренского на первостепенные позиции в отношении выстраивания и степенного воссоздания системы Культа как таковой и производных от нее антиномий в пространственно-временной парадигме существа явлений: «<...> Кроме того, культуру и антроподицею объединяет общий главный

герой – человек. Мир (и человек) сотворен Богом, следовательно, «стянут» к Нему» [3, с. 79]. В онтологической природе Культа как модели средоточия форм культурной, теологической и гносеологической деятельности человека, перманентная среда выстраивания антиномий наблюдается в нерасторжимом тождестве с гармонией литургического Провидения и Промысла и области постижения сокровенной тайны их предназначения в Бытии.

Феноменология Культа как источника антиномического движения складывается, по мнению Флоренского, из рациональности и духовности вещи. Статус рационального постижения вещь принимает в том смысле, когда сосредотачивает в себе средство «к достижению полезного». С позиции же духовной экстраполяции вещи, в виде сегмента определенной ипостаси средоточия таинственности смысла, явление требует к себе «внутреннего признания», то есть проникновения в сущность естественного развития ее онтологической модели при помощи истинной духовности, которая сконцентрирована в символе Креста: «<...> Пред нами, например, святой крест. Это предмет нашего поклонения, нашего благоговения, нашего почитания; это – смысл и средоточие других смыслов. Это – духовная ценность. Это – святыня» [5, с. 30]. В той и другой области модели познания вещи присутствует средоточие святости, формирующее органическое противостояние обыденности смысла и момента перевоплощения природы такого смысла в реальности модели Культа. Следовательно, в онтологической системе координат в идентификации смысловых наполнений Культа, обозначается еще одна существенная и достаточно парадоксальная антиномия, проходящая между гранями рациональности и духовности вещи, источником движения которых, определяется культурная личность человека и механизмы его творческой гносеологии, растворяющиеся в природе ноумена.

Таким образом, Культ как онтологическая модель антиномий в размышлениях о П.А. Флоренского приобретает самые разносторонние истолкования. Центробежной силой Культа, выступающего в роли некой универсалии процессов Бытия, становится личность человека, сосредотачивающая источники его антиномического движения. К такого рода источникам, по мысли Флоренского, относятся и полноценно принадлежат – творчество, феургия, теургия, теология и культу-

ра. Именно органическая природа их разумения человеком в смысле вещи таинства духовности позволяет приблизиться к абсолюту перманентности истины, приобрести качества постулатов ее неиссякаемой религиозности. Модель Культа в умозрительной концепции Бытия Флоренского наделяется чертами источника производительности антиномий, которые, секуляризуясь от него в реальность, возвращаются полноценными актами совмещения имманентного и трансцендентного. Однако плоскость антиномического движения в онтологии ретранслируется в парадигме «снихождение – восхождение», где любая антиномия (есть концентрация литургической энергии духа (снихождение) и непрестанный процесс совершенствования его истинности (восхождение)). В размышлениях богослова, Культ определяется как одухотворенность и сокровенность антиномического движения в действительности, признавая за собой право трансформации и модификации его онтологического расположения в действительности.

сти. Следовательно, Культ – это не априорная субстанция по отношению к антиномической природе явлений, а их органическое продолжение и логическое обогащение в самом широком понимании этих пространственных процессов.

Библиографический список

1. Бычков В.В. Павел Флоренский и эстетика // Энтелехия. – №4. – 2002. – С. 72.
2. Дурилов А.П. Мировоззренческий синтез о. П. Флоренского // Энтелехия. – №2. – 2000. – С. 28.
3. Едошина И.А. Концепт «культура» в антроподицее отца Павла Флоренского // Энтелехия. – №8. – 2004. – С. 79.
4. Панин В.С. Философская антропология Павла Флоренского // Энтелехия. – №2. – 2000. – С. 32.
5. Флоренский П.А., священник. Собрание сочинений. Философия культа (Опыт православной антроподицеи) / Сост. игумен Андроник (Трубачев); ред. игумен Андроник (Трубачев). – М.: Мысль, 2004. – С. 59.

УДК 78.072.2; 781; 78.01.

Г.Р. Консон

МЕТОД ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА Л. МАЗЕЛЯ (на примере исследования бетховенского творчества)

В статье рассматриваются исследования произведений Бетховена, принадлежащие выдающемуся российскому ученому – Л. Мазелю (1907–2000). В центре внимания автора настоящей работы находится метод диалектического анализа Л. Мазеля, использование которого дало ему возможность рассмотреть бетховенское творчество как целостное явление.

Ключевые слова: Л. Мазель, Л. Бетховен, анализ, диалектика, метод, тезис, антитезис, синтез.

Стержнем исследований основоположников целостного анализа (Л. Мазеля, И. Рыжкина, В. Цуккермана) всегда был диалектический, представлявший собой сущностный способ познания музыки в ее неразрывной связи с действительностью. Наиболее востребованным методом диалектического анализа был в изучении такого композитора-диалектика, которым являлся Бетховен. В центре внимания анализа его произведений находился вопрос о его диалектическом мышлении, которое, согласно Асафьеву, в росте симфонизма и особенно у Бетховена являлось специфическим выражением «высшего завоевания человеческого мышления – диалектической логики, т.е. идеи, становящейся истиной через обнаружение противоречий, в кон-

фликтном развитии» [1, с. 44]. Актуальность этой проблемы сохранилась и в дальнейшем. По наблюдению Н. Николаевой: «Когда мы говорим о колоссальном значении Бетховена как явления музыкальной культуры, о его огромном влиянии на дальнейшее развитие искусства, мы обычно имеем в виду традиции, идущие от величайшего симфониста-диалектика» [13, с. 276].

Ценный вклад в отечественную бетховениану внес Л. Мазель. Актуальность поставленных проблем Мазель аргументировал существовавшей в аналитических работах советских музыковедов 20–30-х годов упрощенной или абстрагированной трактовкой бетховенского творчества. Однако в то время уже были серьезные работы о Бетховене. Одна из них – широко известная, обсуждавшаяся

на страницах журнала «Советская музыка» монография Б. Пшибышевского «*Бетховен. Опыт анализа*» (М., 1932), где в бетховенских творениях музыковед рассматривал отражение диалектических законов. Два других исследования принадлежали И. Рыжину: «*Задачи советского симфонизма*» и «*Бетховен и классический симфонизм*», в которых произведения Бетховена автор анализировал с позиций раздвоения «единого, но противоречивого образа» [15, с. 28], трактовки «судьбы» как внешней силы, противостоящей человеку, так и внутренней, вызывающей в нем необходимость действия в соответствии с «нравственным законом» Канта [16, с. 16]. Такой же трактовки придерживался и Мазель в анализе I части Пятой симфонии Бетховена [10, с. 133]. Близкая к рыжинской трактовка образа судьбы лежит в основе мазелевского понимания главной темы I части Пятой симфонии Шостаковича, где ученый сводит оба отмеченных понятия «судьбы-необходимости» (терминология И. Рыжкина) в одно целое [6, с. 110]. Мазелевская характеристика I части Пятой симфонии Шостаковича [6, с. 89] передана почти в тех же выражениях, что и у Рыжкина, анализировавшего также и образы Шестой симфонии Чайковского [18, с. 74]. В одной из своих статей Мазель ссылается на Рыжкина, но только на работу более позднего времени – 1947 года [17, с. 56], признавая, что некоторые мысли о тематических связях в Пятой симфонии Бетховена частично совпадают с наблюдениями И. Рыжкина [10, с. 139]. Однако мазелевские статьи о Бетховене написаны почти на четверть века позже упомянутой статьи своего коллеги.

Тем не менее, будучи в начале исследований бетховенского творчества под большим впечатлением концепции Рыжкина, Мазель впоследствии находит свой собственный путь. Он выделяет две взаимосвязанные проблемы, в которых по-новому освещает творчество композитора. Ученый в бетховенских сонатно-симфонических произведениях исследует *диалектику развития и предвосхищение в них позднейших стилей*. Отличительной особенностью здесь является видение развития в его произведениях сквозь призму *диалектической спирали, своеобразных концентрических кругов*, иначе – закона отрицания отрицания [10, с. 127]. Круги эти Мазель рассматривает в русле местного значения: главная партия – тезис, побочная – антитезис, она же может носить функцию синтеза¹ по отношению

к противоречивым элементам предшествующего развития². Действия кругов проступают и в пределах главной партии, как в I части фортепианной сонаты Бетховена ор. 10 №1, которую Мазель назвал «манифестом диалектического развития» [8, с. 270].

Развитие по принципу концентрированных кругов Мазель также отмечает и в масштабах всего цикла, что, по наблюдению ученого, обусловлено остроконфликтной диалектикой борьбы. Она вытекает из самого характера бетховенских концепций, в которых отражается жизненное содержание. И, наконец, для Мазеля важны отдельные этапы диалектического круга, превращения *тезиса в антитезис и в синтез*. Особый интерес для ученого представляет *предсинтетический* этап борьбы в произведениях Бетховена, в которых происходит наибольшее обнажение конфликта тезиса и антитезиса. Этот этап Мазель характеризует как затаенный, подобный предгрозовой тишине напряженно-неустойчивый. Он проявляется в кодах, заключительных партиях, финалах, некоторых репризах, а иногда и в экспозициях: в примыкающей к заключительной партии части побочной, которую Мазель называет «областью сдвига» [10, с. 128; 7, с. 131]³. *Синтез* же, по наблюдению ученого, – это развязка драматических событий, выраженная в виде неожиданного и вместе с тем подготовленного динамического взрыва. Такие взрывы проявляются в разработках, доминантовых органических пунктах перед репризой или кодой, неустойчивых разделах внутри код.

Проследивая возросшую роль предсинтетических и синтезирующих разделов в произведениях Бетховена, Мазель при этом рассматривает принципы взаимодействия скерцозно-динамических и лирических элементов мелодии, на основе чего приходит к двум выводам: о господстве в музыке Бетховена лирического начала в результате борьбы отмеченных элементов и проявлении в бетховенском творчестве в результате такого господства романтических черт.

*Подобное явление в творчестве Бетховена Мазель считает художественным открытием*⁴. В Пятой симфонии, благодаря максимальному контрасту, достигнутому Бетховеном между партиями, эти черты выражаются в создании такой побочной темы, в которой Мазель видит связи с «бесконечной» вагнеровской мелодией. Характерными ее чертами, по наблюдению ученого, являются постепенные и напряженные нарастания, посредством которых происходит завоева-

ние кульминации и постоянное отдаление от завершающего каданса⁵. Одной из особенностей такого нарастания, как в побочной первой части Пятой симфонии, Мазель считает сочетание секвентности с повторами мотивов или звуков, вследствие чего создаются преграды для мелодических восхождений, сопровождающиеся невероятным усилением напряжения.

Вместе с тем, на примере развития главной партии «Аппассионаты» Мазель выявляет и другой, контрастный предыдущему тип построения мелодии, с помощью которого также осуществляется *переход к позднеромантической музыке*. В этом типе тема рассредоточивается на относительно самостоятельные, близкие к значению лейтмотива, отделенные паузами фрагменты, причем сами паузы тоже становятся значительными и несут большую выразительную нагрузку⁶. Такой тип мелодии, согласно наблюдениям Мазеля, наиболее очевидно предвещает вагнеровские мелодии, в которых «...отдельные мотивы уже перестают подчиняться теме как протяженной, цельной и замкнутой структуре, выпадают из нее» [7, с. 106].

Для выявления бетховенской диалектики и нового тематизма в Пятой симфонии Мазель сначала устанавливает основные этапы конфликтно-динамического развития и типы тем, на которых строятся главные партии, а затем в их развитии выделяет состоящий из трех-пяти этапов концентрированный круг [см.: 7, с. 55, 56]:

- внутренне противоречивый тезис с конфликтно-драматическим элементом;
- антитезис, в котором выявляется потенциальная сила подчиненного элемента в тезисе (его развитие направлено на вытеснение прежде господствующего);
- синтез – утверждение тезиса в новом качестве: вне противоречий, в доминировании активного начала, объединении с существенными чертами антитезиса.

Между отмеченными разделами исследователем выделяются еще два:

- предсинтетический – наиболее конфликтный, скрытый, затаенный;
- синтезирующий – развязка событий в виде взрыва.

Два последних раздела в момент начала развязки в совокупности представляются самой мощной кульминационной зоной произведения, с помощью которой осуществляется главный качественный скачок в развитии [там же, с. 56].

В характеристике же собственно бетховенского тематизма Мазель выявляет три типа: *контрастный, скрыто или потенциально контрастный*, а также их *синтез* [10, с. 131–132]⁷. Примером последнего является главная партия I части Пятой симфонии⁸, где раскрывается единство психологически сложного образа и в то же время допускается его свободное перевоплощение. В этом единстве ученый выявляет *скрытый антитезис*: хореическую секундовую интонацию, в которой содержится некий росток певучести (es – d). В дальнейшем он преобразуется в задерживание, имеющее большое значение в интонационной основе побочной партии симфонии и лирического речитатива гобоя.

Значение отмеченного антитезиса Мазель подчеркивает в содержательном и конструктивном отношении. В слиянии антитезиса с предсинтетической зоной главной темы перед готовящимся скачком в собственную противоположность возникает ее новое качество (затаенное звучание в контрастном напряженно-динамическом контексте), благодаря которому происходит внезапный взрыв в синтезирующей кадансовой фразе⁹. Синтез в очередной раз осуществляется на новом качественном уровне: развитие главной темы дается в сочетании с громкостной динамикой вступительной фанфары и с характерной для нее ферматой, что, по наблюдению Мазеля: «раскрывает напряженный внутренний психологизм устремленного движения с почти театральной наглядностью контрастных противопоставлений элементов и имитационной переключки голосов» [там же, с. 135]¹⁰.

В другой конфликтной зоне экспозиции – предсинтетической (последние такты побочной партии) и синтетической (заключительная партия) Мазель фиксирует «область сдвига», где в единое целое переплавлены активное ритмическое движение главной партии и светлый мажорный колорит побочной. Такое развитие концентрическими кругами в масштабах всего цикла, основанное на последовании предсинтетических и синтезированных зон, Мазель рассматривает как диалектический метод, построенный на сходстве в различии [там же, с. 139]. Условием подобного единства у Бетховена является свойство его тем отражать лирические образы посредством выразительных героических средств и наоборот. Яркий пример – Andante Пятой симфонии (затаенная предсинтетическая зона перед прорывом в сферу громогласной динамики и ослепитель-

ного мажора), в котором происходит перевод героики в сферу лирических размышлений и героизации лирики¹¹.

Высшим проявлением бетховенской диалектики Мазель считает включение в единую симфоническую концепцию III части (скерцо), выполняющей роль предсинтетической зоны. Ее взрывной переход в финал («генеральный синтез» – терминология Мазеля), который осуществляется без традиционного перерыва между частями, ученый определяет как *фундаментальное художественное открытие*. Объединение двух последних частей, так же, как и отмеченное Мазелем слияние других граней формы в концертных кругах меньшей амплитуды (побочная на стыке с заключительной, сплавленные в единую кульминационную зону разработка и реприза I части), служит здесь выражением диалектического единства концепции, подтвержденного тематическим родством всех частей симфонии. В этом единстве Мазель также видит предвосхищение черт более поздних композиционных решений: сжатие цикла до одночастной структуры, а также предчувствование принципов мотивных преобразований из лирических в энергично-маршевые [там же, с. 146, 147].

В итоге анализа Пятой симфонии Мазель делает двусторонние выводы:

- трактовка короткого мотива (судьбы) как источника наивысшей выразительности, посредством чего ему были приданы самостоятельные, типичные для романтиков черты лейтмотива,
- создание лирических тем, которыми был предварен характер романтической мелодики и принципы ее развития (при достижении максимально-го контраста между тезисом и антитезисом)¹²;
- благодаря небывалому тематическому единству в симфонии и его сквозному развитию, композитор предвосхитил романтическую одночастную форму, принципы монотематизма и расщепления тематических элементов в ткань произведения,
- открытие Бетховеном нового типа динамического тематизма: бесконфликтного, но с устремленным развитием¹³. Этот процесс у композитора Мазель квалифицирует не как абстрактный, а тесно связанный с действительностью.

Выводы Мазеля по тематизму на материале анализа Пятой симфонии Бетховена дополняются исследованием «Аппассионаты» в его развернутой статье *«Заметки о тематизме и форме*

в произведениях Бетховена раннего и среднего периода творчества». В качестве самой неожиданной новаторской находки Бетховена он выделяет появление короткого зловещего мотива в басу, близкого «мотиву судьбы», посредством которого раскрывается суть драматического конфликта двух контрастных элементов главной партии [см.: 7, с. 100]. Мотив этот, по наблюдению Мазеля, фактически является фактурным элементом – традиционным «барабанившим басом» (терминология Мазеля), но в переосмыслении Бетховена получает самостоятельную содержательную функцию: резюмирующую и активизирующую (а не техническую – расчленяющую), благодаря чему мотив приобретает значение индивидуализированной третьей контрастной темы главной партии. Его внутренняя напряженность при внешнем аскетизме фактически производит устрашающий эффект, который многократно усилен в последующем бетховенском «взрыве».

В подобном мышлении Бетховена Мазель усматривает тенденцию взаимопроникновения *разных типов драматизма*: «с одной стороны – отказ от многих внешних средств начального контраста (прежде всего от динамического противопоставления), особая слиянность четырехтактового контрастного ядра, общая психологическая углубленность образа, с другой же стороны – ярко “персонифицированный” басовый мотив, вступающий в диалог со вторым элементом начального контраста и подчиняющий его своей логике» [там же, с. 113]. Такая тенденция так же, как и характер мотивной структуры «Аппассионаты», была, согласно Мазелю, устремлена в романтическое искусство.

В итоге проведенного разбора следует подчеркнуть, что ученый, наметив в анализе Пятой симфонии двустороннюю проблему (диалектика в творчестве Бетховена и предвосхищение им будущего), исследовал ее как *целостное, связанное с действительностью явление*. Такое понимание его музыки лежало в основе мировоззрения Бетховена, которое подтверждается его мыслями о первичности природы и вторичности искусства: «жизнь вечна, а искусство коротко» [цит. по: 14, с. 351].

В опоре на философский фундамент Л. Мазель в целом анализе следовал аналогичным тенденциям, характерным для его коллег: И. Рыжкина, Ю. Тюлина, В. Цуккермана. Но отличительной его чертой было внимание к тому, что со-

ставляло в музыке эффект художественного открытия, который обеспечивался решением двух задач: *выявлением диалектической сущности произведения и диалектическим осмыслением ее роли в развитии музыкального будущего*. Выявление диалектики здесь производилось адекватным методом диалектического анализа.

В итоге, раскрыв принципы логического мышления Бетховена, Мазель показал, что никто из его предшественников не реализовал их так последовательно, убедительно и с таким динамическим размахом. Свидетельство тому – фундаментальные художественные открытия композитора в его динамизированной трактовке тематизма и формы, имевшие огромное значение как для бетховенской эпохи, так и для музыкального искусства последующего времени. Большую роль здесь играл новый, неконтрастный тип тематизма, посредством которого увеличивался (при сохранении театрально-конфликтного драматизма) удельный вес углубленно-психологического содержания. Отсюда и более высокий, чем у предшественников, уровень индивидуализации образов. Особое значение имело осмысление лирики Бетховена как многогранного феномена, понимания ее как оборотной стороны героики и средства драматизации тематизма, выявления в лирике новых, предромантических возможностей.

Принципиально важным явилось то, что логику симфонического мышления композитора Мазель рассмотрел сквозь призму философских законов: единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, отрицания отрицания. Последний (при взаимодействии с остальными) нашел здесь непосредственное выражение в диалектической триаде: тезис-антитезис-синтез и стал ведущим. Таким образом, Мазель в исследовании произведений Бетховена использовал метод многоуровневого диалектического анализа, с помощью которого рассмотрел бетховенское творчество как целостное явление.

Примечания

¹ Такого рода развитие, характеризовавшееся преодолением равновесия, а затем восстановлением, было выражено Асафьевым в его известной формуле музыкального динамизма: *i: m: t* [4, с. 66].

² Понятия: «тезис», «антитезис», «синтез» в анализе музыки до Мазеля были применены Г. Риманом в его диссертации «*Musicalische Logic*» (исследованию которой посвящена дис-

сертация Л. Мазеля) в связи с трактовкой главных ладовых функций: T, S, D. [Об этом см. у Мазеля: 11, с. 259].

³ Термин «сдвиг» ранее встречался в исследовании Курта: предвосхищающие явления сдвиги [5, с. 273], аккордовые сдвиги [там же, с. 276, 278], мелодические сдвиги [с. 329], тональный – яркая вспышка сдвига [с. 277], в хроматическом сдвиге, в *непосредственности* сопоставления [с. 277]. Мазель, по всей видимости, заимствовал этот термин у Курта.

⁴ Аналогичная проблема предвосхищения романтических принципов в творчестве Бетховена исследуется на примере Менуэта из бетховенской Седьмой сонаты для фортепиано. Но здесь, в отличие от Пятой симфонии, анализируется взаимодействие лирических черт с галантно-танцевально-скерцозными [9, с. 264].

⁵ Романтическую тенденцию отодвигания кандаса и, в частности, вытеснения аккорда тоники Э. Курт связывает с эффектом затенения гармонии и даже целой последовательности созвучий [см.: 5, с. 126], посредством чего «избегается ощущение покоя в аккордике» и «в тональной сфере» [5, с. 128], а также обеспечиваются условия для бесконечной мелодии, которая «противодействует всякому ощущению разграничения и законченности в самом широком смысле и стремится к превращению четко обрисованных контуров в неопределенные и расплывчатые очертания, к растворению аккордовых оборотов в бесконечном аккордовом потоке» [5, с. 129].

⁶ Большое выразительное значение пауз в романтической музыке выявил Курт, подчеркнув в них две характеристики – импрессивную и экспрессивную: «импрессивная пауза – это затухание, преодолевшее звук и аккорд, экспрессивная пауза – противоположность этому, полная эмоционального напряжения борьба за звучащее выражение» [5, с. 407].

⁷ Отмечая тематический контраст в одновременности, В. Цуккерман рассматривает бетховенский тематизм в развитии и выявляет два ведущих принципа в творчестве центрального периода. Один связан с *ростом внутри музыкальной мысли*, выраженным в *структуре суммирования*, где совмещаются ее важные свойства: *восходящий характер мелодико-тематического развития* при большой цельности и ясности замысла. Особенности данной структуры в том, что начало основано на малых мотивах, а результиру-

шая часть – на развернутых мелодических построениях энергетического характера, и между ними возникает причинно-следственная связь. В сочетании с различными типами мелодического движения: вращения и наступательности, накопления и прорыва в бетховенской структуре суммирования сложился специфический тип развития, отличающийся динамической трактовкой «моторного мелогенеза» (терминология В. Цуккермана) – возникновением «активной мелодии из малых, но концентрирующих энергию интонационных зачатков» [21, с. 278].

Другой принцип в воссоздании роста внутри музыкальной мысли – «отрицание в кульминации» (терминология В. Цуккермана), где Бетховен, доводя развитие тематизма до высшей точки, производит перелом с помощью отказа от предыдущей тональности. Такой принцип нередко сочетается со структурой суммирования: «“отрицание кульминации” при суммировании» [21, с. 280].

⁸ Аналогичный характер Мазель находит и в главной теме I части «Аппассионаты». В ней при сохранении контрастного ядра сам контраст уведен внутрь [7, с. 99]. В объяснении истоков таких неконтрастных главных партий у Бетховена Мазель ссылается на мнения двух музыковедов: А. Быкова и В. Конен. Первый считает, что новый тип главных (неконтрастных) тем, основанных на сочетании прежних контрастирующих элементов (движения по звукам трезвучия и секунды вздоха), создал Бетховен. В. Конен полагает, что такой тип тем, охарактеризованный ею как оперный героико-трагический, существовал еще в творчестве повлиявших на Бетховена Баха и Генделя. Общим и наиболее важным в наблюдениях Конен и Быкова Мазель считает вывод о возрастании в содержании однородных тем Бетховена психологической значимости [там же, с. 109, 110, 112].

⁹ Аналогичный диалектический принцип качественного скачка Мазель видит в развитии антитезиса внутри главной партии из I части Пятой фортепианной сонаты Бетховена [8, с. 272].

¹⁰ Устремленное движение к динамической трансформации В. Цуккерман осмысливает как восходящую направленность в развитии значительных по содержанию произведений и объясняет ее «общим преобладанием в музыке активных процессов над пассивными», типовым развитием образов, усилением их ранее показанных черт на высшем уровне напряженности: «(от лирики, по-

вестовательности или спокойной картинности – к драматизму, экстазичности и т. д.)» [22, с. 45].

¹¹ Мысль о новом принципе развития (драматизации лирического), не известном добетховенской симфонии, высказана Рыжковым в анализе Третьей и Пятой симфоний Бетховена в 1947-м году [17, с. 53, 56].

¹² В бетховенской певучести его лирического симфонизма С. Скребков видит ростки, устремленные в «бесконечную» мелодию Вагнера, где значение интонации, согласно Скребкову, приобретает не только мелодический оборот, но и каждый звук, даже его мгновение. Распевностью обладают и сопровождающие голоса, причем они, как пишет Скребков: «не просто “поют”, но и *по-разному* “поют”!» [19, с. 254]. «Поющими» становятся и гармонии, следующие «непрерывно льющимся многоголосным потоком» [19, с. 253]. Подобное явление находилось в русле тенденции XIX века. О значительности отдельного тона в мелодике писала Т. Бершадская: «Тон как таковой больше берет на себя инициативу выразителя ладовой функциональности» [3, с. 162], а аккорд становится «функционально подчиненной тону гармонической краской» [3, с. 159].

¹³ Ю. Тюлин на примере 28-й сонаты для фортепиано Бетховена показывает принципы формирования бесконфликтного тематизма с помощью «сплошной цепляемости музыкального материала». По его наблюдению, в развитие темы главной партии I части «все время включаются все новые и новые интонационные обороты, органически вытекающие один из другого, но не контрастирующие (...) таким образом, здесь возникает необычайно протяженная непрерывная цепь музыкальных фраз, намечающиеся грани которой сейчас же сглаживаются все новым подхватыванием, образуя в целом единую линию развития до самого конца экспозиции» [20, с. 265–266]. С помощью подобной цепляемости тематизма, осуществляемой в произведении на большом протяжении, создается, согласно наблюдениям Тюлина, впечатление «длительного, сосредоточенного, вдумчивого размышления, таинственного “разговора с самим собой”» [20, с. 266].

В. Берков находит у Бетховена предвосхищение шумановских тем и называет их «шуманизмами», отмечая в этом явлении «не просто преддверие какой-то шумановской лирической темы, а прозрение целой вереницы образов, обладающих шумановским характером» [2, с. 322].

Библиографический список

1. Асафьев Б.В. Памяти Петра Ильича Чайковского // «О музыке Чайковского». Избранное. – Л.: Музыка, 1972. – С. 38–58.
2. Берков В.О. О гармонии Бетховена. На пути к будущему // «Бетховен». Сб. ст. Вып. I. / Ред.-сост. Н.Л. Фишман. – М.: Музыка, 1971. – С. 298–332.
3. Бершадская Т.С. Лекции по гармонии. – Л.: Музыка, 1978. – С. 1–200.
4. Глебов И. Музыкальная форма как процесс. – М.: Музыкальный сектор, 1930. – С. 1–191.
5. Курт Э. Романтическая гармония и ее кризис в «Тристане» Вагнера. – М.: Музыка, 1975. – С. 1–552.
6. Мазель Л.А. Главная тема Пятой симфонии Шостаковича и ее исторические связи // Мазель Л. Этюды о Шостаковиче. Статьи и заметки о творчестве композитора. – М.: Советский композитор, 1986. – С. 82–113.
7. Мазель Л.А. Заметки о тематизме и форме в произведениях Бетховена раннего и среднего периода творчества // «Бетховен». Сб. ст. / Ред.-сост. Н.Л. Фишман. Вып. I. – М.: Музыка, 1971. – С. 36–160.
8. Мазель Л.А. О главной партии *Molto allegro e con brio* из Пятой фортепианной сонаты Бетховена // Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. – М.: Советский композитор, 1978. – С. 270–279.
9. Мазель Л.А. О Менуэте из Седьмой // Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического анализа и эстетики. – М.: Советский композитор, 1978. – С. 255–270.
10. Мазель Л.А. О тематизме и форме Пятой симфонии Бетховена // Мазель Л.А. Статьи по теории и анализу музыки. – М.: Советский композитор, 1982. – С. 126–151.
11. Мазель Л.А. Проблемы классической гармонии. – М.: Музыка, 1972. – С. 1–616.
12. Мазель Л.А., Цуккерман В.А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм. – М.: Музыка, 1967. – С. 1–752.
13. Николаева Н.С. Бетховен и новые стилистические явления в музыке XIX века // «Бетховен». Сб. ст. / Ред.-сост. Н. Фишман. Вып. I. – М.: Музыка, 1971. – С. 276–297.
14. Письма Бетховена. 1812–1816 / Сост., автор вст. ст. и комм. Н.Л. Фишман. Пер. Л.С. Товалевой и Н.Л. Фишмана. – М.: Музыка, 1977. – С. 1–528.
15. Рыжкин И.Я. Бетховен и классический симфонизм. – М.: Московская Филармония, 1938. – С. 1–32.
16. Рыжкин И.Я. Задачи советского симфонизма // Советская музыка. – 1935. – №6. – С. 3–27.
17. Рыжкин И.Я. Сюжетная симфония [О 5-й симфонии Бетховена] // Советская музыка. – 1947. – №2. – С. 51–65.
18. Рыжкин И.Я. Шестая симфония Чайковского // Советская музыка. – 1940. – №1. – С. 70–83.
19. Скребков С.С. Художественные принципы музыкальных стилей. – М.: Музыка, 1973. – С. 1–448.
20. Тюлин Ю.Н. О произведениях Бетховена последнего периода. Цепляемость музыкального произведения // «Бетховен». Сб. ст. Вып. I. / Ред.-сост. Н.Л. Фишман. – М.: Музыка, 1971. – С. 251–275.
21. Цуккерман В.А. Бетховенский динамизм в его структурных и формообразующих проявлениях // «Бетховен». Сб. ст. Вып. II. / Ред.-сост. Н. Фишман. – М.: Музыка, 1972. – С. 275–291.
22. Цуккерман В.А. Динамический принцип в музыкальной форме // Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М.: Советский композитор, 1970. – С. 19–120.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕЖИССУРЫ В СФЕРЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена актуальной проблеме адекватной интерпретации творчества автора художественного произведения телережиссером для перекодировки текста в экранный продукт – телеверсию в контексте художественной программы. Режиссер-интерпретатор реконструирует текст в традициях историзма, социокультурного и личностно-психологического опыта автора, опираясь на телеологический аспект собственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: интерпретация, современная ТВ режиссура, художественный текст, исторический, социокультурный, личностно-психологический, телеологический аспекты.

Текстовая действительность представлена телережиссеру в определенных авторских образах, в его понятийных вербальных структурах. Соответственно – для телережиссера актуальной становится задача адекватной интерпретации творчества автора как целостной системы, как всеохватного синтеза текстовой действительности и ее символов. Слово в текстовой реальности, преломленное в идеи жизненной реальности начинает соответствовать огромному множеству сходных, но не тождественных между собой явлений, процессов, включающих в себя многочисленные случаи взаимопроникновения. Идея стоит на первом плане в творчестве любого художника, а интерпретация и есть идея, «которую (ссылаясь на У. Эко) знак порождает в сознании интерпретатора» [7, с. 303].

Исходя из обсуждаемой проблемы и опираясь на теоретические исследования философов А.Я. Зись, И.П. Ильина, Ю. Кристевой, Н.Б. Маньковской и др., можно считать, что телережиссер проходит путь интерпретации в три этапа:

- 1) перевод опыта иного и переносного смысла, заложенного автором в тексте на язык современности, денотативное осмысление текста;
- 2) реконструкция текста – воспроизведение истинного смысла или ситуации возникновения смысла, моделирование мест авторской недоговоренности;
- 3) диалог с текстом – формирование нового, субъективно-режиссерского смысла.

Для того чтобы пройти первый этап постижения текста, телережиссер, помимо теоретического, художественного осмысления текста, погружается во внутренний мир автора. По Ф. Шлейермахеру [6], это означает создание условий для эмпатии через процедуры фиксации содержа-

тельного и грамматического планов текста, вчувствования в субъективность автора и воспроизведение его творческой мысли.

Рассматривая проблему телевизионной версии литературного произведения, мы хотели бы углубиться в понятие текстового анализа как одной из методологических стратегий постмодернистской текстологии. Текстовый анализ не ставит себе целью описание структуры произведения и не регистрирует некую устойчивую структуру, а производит подвижную структуризацию текста (которая меняется от читателя к читателю на протяжении истории), проникает в смысловой объем произведения в процессе означивания.

Думается, что необходимой предпосылкой свободы интерпретации художественного текста телережиссером, если опираться на теорию

Р. Барта [1], выступает адаптация исследователем таких презумпций постмодернистской текстологии, как:

- 1) презумпция семантическим открытием текста: его выход в другие тексты, а не окончательное исчерпывающее изучение;
- 2) презумпция интертекстуальности: текст существует лишь в силу межтекстовых отношений;
- 3) презумпция принципиальной неполноты любого прочтения любого текста.

В рамках интерпретационных действий автор обретает статус ключевой семантической фигуры в процессе интерпретации текста: понимание последнего полагается возможным именно посредством реконструирования исходного авторского замысла, то есть воспроизведения в индивидуальном опыте телережиссера-интерпретатора фундирующих этот замысел фигур личностно-психологического и социокультурного опыта автора, а также сопряженных с ним смыслов.

Одним из важных элементов системы «автор – текст», анализируемую в нашем исследовании, можно выделить (как подсистему) «замысел – текст». Этой проблемой занимались такие ученые, как М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, Вяч. Вс. Иванов и др. Как отмечает Ю.М. Лотман, в процессе движения от замысла к тексту выделяется общая закономерность, которую можно вывести из изучения творческих рукописей ряда писателей. Она заключается в последовательной смене этапов. При этом установка на символичность, многозначность, многомерность семантики текста уступает место стремлению к точности выражения мысли. Определение границ этих этапов, в которых в тексте возникают отношения асимметрии, непереводимости, влечет за собой генерирование новых смыслов режиссером телевизионных художественных программ.

В контексте проблемы идентификации автора для создания телевизионной версии, интересно понятие постмодернистской философии «смерть автора» – как идея порождения смысла в акте чтения, «активная интерпретация» по Ж. Дерриде. В этом контексте Дж.Х. Миллером, Р. Бартом и др. формулируется положение о Читателе как источнике смысла, когда каждый читатель «овладевает» произведением и налагает на него «определенную схему смысла». Фигура телережиссера-читателя, что важно в рамках данного исследования, тем самым конституируется в этой версии как фигура «не потребителя, а производителя текста». Автор, Телережиссер-Читатель и Текст растворяются в едином вербально-дискурсивном пространстве. В аспекте генерации смысла как чтение телережиссером, так и написанный автором текст становятся уже не правдой одного человека (автора или телережиссера), а правдой языка – режиссерский замысел (хотелось бы добавить, что это и телевизионная монтажная правда, так как текст перекодируется в соответствии с концепцией всей передачи).

Интерпретация художественного текста при создании его экранной версии является когнитивной процедурой установления телережиссером содержания понятий и значения элементов формализма посредством их аппликации на литературное произведение. Результатом данной процедуры и может стать телевизионная версия литературного текста. «Согласно герменевтической традиции, интерпретация относится не к конкретному произведению (или – не только к конкрет-

ному произведению), а к культурной традиции как таковой: например, традиция Платона – это философствование как диалог. Так выглядит образец герменевтической интерпретации» [3, с. 148].

В философской концепции В. Дильтея интерпретация герменевтически трактуется как постижение смысла текста, причем смысл понимается как объективно заложенный в текст и связывается с феноменом автора. При интерпретации текста по В. Дильтею, возникает двухэтапное постижение текста герменевтом [2, с. 419]:

- аппликация на опыт Автора (как в индивидуально-психологической, так и в культурно-исторической его артикуляции), совмещение текста с узловыми семантическими и аксиологическими значениями этого опыта;

- последующая аппликация его на личный опыт интерпретатора, реконструкция в нем указанных узловых значений.

Режиссерское прочтение художественных текстов представляет собой совокупность интерпретаций, в результате которых возникает перерождение языка литературы в телевизионный язык.

В силу того, что экранное произведение – комбинация телевизионных систем, более или менее интегрированных в «глобальный проект», оно становится объектом манипуляций и постоянной работы режиссера телевизионных художественных программ и телезрителя по структурированию телевизионной версии литературного произведения. Интерпретация зависит от точности определения герменевтом субъективной исторической и социальной ситуации творца. Для эффективности телережиссер-герменевт должен располагать конкретным и исчерпывающим знанием историко-культурных обстоятельств, в которых имело место художественное высказывание.

Замысел создания телевизионной передачи не может ограничиваться общением режиссера с художественными текстами. Монологический язык режиссера телевизионных художественных программ обретает реальность через герменевтический опыт осмысления текста и социального контекста, непрестанно продолжает интермедially выражать себя средствами языка других видов и жанров искусства (театр, живопись, кино и т.п.). Соответственно, в широком смысле задача телережиссера-герменевта состоит в осмыслении социального бытия, в узком – во владении совокупностью правил и техник истолкований текста.

Адаптация художественного текста для создания его телевизионной версии в большей или меньшей степени сохраняет нарративный строй произведения, тогда как дискурсивная структура подвергается радикальным изменениям в результате перехода к совершенно иным способам художественного высказывания. При адаптации текста телережиссером осуществляется перевод литературной основы в действенные формы с использованием выразительных средств из арсенала телевидения (кадр, крупность плана, монтаж, направление движения камеры). При работе над текстом допускаются самые различные операции: купюры, перекомпоновка, стилистическая правка, сокращение текста с целью концентрирования внимания на самых ярких эпизодах; введение фрагментов других текстов, монтаж и коллаж инородных элементов, изменение финала и самой фабулы в зависимости от идеи телевизионной версии.

Стилевой феномен авторского произведения закреплен в определенных знаках и представляет собой знаковые механизмы, чье назначение интерпретатору можно и нужно эксплицировать и рационально объяснить. У. Эко считает, что в тексте «существует сложная система кодов и субкодов», которую он называет «энциклопедической компетенцией» [7, с. 36]. В семиотическом аспекте интерпретация рассматривается как способ представления – с помощью других знаков – того, что интерпретатор расшифровал из выбранного конкретного объекта.

Не раскрыв символическую значимость литературного произведения, режиссер-интерпретатор конструирует произведение на том уровне смысла, который ему явственным образом дается, или, другими словами, оно для него есть лишь то, чем оно ему кажется. Так или иначе, в данном случае у телережиссера нет ни повода, ни отправной точки для анализа. Образы в тексте сами по себе являются уже сложными продуктами творческой фантазии автора, и они, подчас, с трудом поддаются переводу на язык телевизионных выразительных средств.

Каждое из авторских определений – это установившееся понятие, оно бывает тем или иным, но никогда неопределенным. Вот почему для реконструкции мест неполной авторской определенности служат разного рода языковые образования, являющиеся авторскими «сигналами», «подсказками» интерпретатору для перевода литературного языка на язык телевидения.

В отдельно взятом литературном произведении можно употребить лишь ограниченное конечное количество слов и предложений. Из этого следует, что каждый изображенный в литературном произведении предмет предстает перед телережиссером как продукт авторской индивидуальности, обладающий бесконечным множеством черт. Общие авторские названия, обозначающие своим вещественным содержанием целые комплексы черт определяемых ими предметов, обуславливают также то явление, которое, к примеру, Р. Ингарден назвал «схематичностью» или «неполной определенностью» изображенных в литературном произведении предметов [4, с. 51].

Общие авторские названия базируются на денотативной основе смыслообразования и тем самым, как ни парадоксально, позволяют расширить интерпретационное поле телережиссеру. Действенность и эффективность способа расшифровки произведения при выявлении мест «неполной определенности» в тексте определяется его прагматическими последствиями. Прагматический подход при интерпретации текста телережиссером закономерно направляет последнего к анализу действенной структуры литературного текста, заполняя событийным рядом текстовые «белые пятна».

«Приводя в движение» текстовую основу литературного источника, режиссер телевизионных художественных программ создает так называемую актантную модель (схема или код) постановочного дискурса. Данное понятие утвердилось в семиологических исследованиях (А. Греймас, П. Павис, Д. Польги, В.Я. Пропп, А. Юберсфельд и др.) основных действующих сил произведения и их влияния на само действие. Своим признанием эта модель обязана возможности прояснить проблему драматической ситуации, динамику ситуации и персонажа, механизмы возникновения и разрешения конфликта.

В каждом режиссерском замысле вырабатывается свой собственный код, демонстрируемый или же тщательно скрываемый, который порождает свой зрелищный текст, коды затем развиваются в течение телевизионного зрелища. Процесс «установления» кода телережиссером-интерпретатором направлен на гипотетического адресата, так как телезритель, воспринимающий телеэкранное произведение, становится герменевтом и решает прочесть определенный аспект телепроизведения в соответствии с предложенным ему определенным кодом.

Вот почему в интерпретационной деятельности художника немаловажную роль играют коммуникативные технологии. Коммуникация ориентирована на достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента. Телевидение, как «виртуальная реальность», дает возможность телережиссеру деконструировать художественный текст, взрывать в нем потенциальную энергию и силу в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общежития.

В этом контексте уместно ввести понятие многомерности текста как «ризомы» (Р. Барт, Ж. Делёз, Ж. Деррида, Ю. Кристева, У. Эко), которое задает объективные предпосылки поливариантности интерпретации и центрированности текста на читателя, являющегося субъективной ее предпосылкой. Ризома представляет собой регулятив по отношению к организации текста, как в процессе его создания, так и в процессе его интерпретации и восприятия.

Свободная семантическая конфигурация цитат при ризоморфном подходе задает бесконечность возможных вариаций понимания, организует пространство текста в качестве взаимодействия множества «текстуальных миров», реализующих себя каждый в своем языке и стиле. Ризоморфны, вне всякого сомнения, кодовые существительные, глаголы, ризоморфен ритм произведения и его звукопись, ризоморфны места авторской недоговоренности.

Развитие коммуникативных практик телережиссера при интерпретации текста неразрывно связано с его деятельностным контекстом и интеллектуальными процессами: мышлением, пониманием, рефлексией. Результатом интерпретационной работы телережиссера с художественным текстом является нарративное его осознание, что схематично можно выразить с помощью диалогического принципа Ю. Кристевой [5]. Понятно, что диалогизм является принципом любого высказывания. Наррация выступает как диалог между субъектом повествования (С) и его получателем (П). Именно получатель (в нашем случае телезритель) преобразует субъекта (телережиссера) в субъекта высказывания-процесса (Свп – режиссерский замысел) и субъекта высказывания-результата (Свр –

телевизионная версия), так возникает моделирование телевизионной интерпретации художественного текста. Следовательно, субъект высказывания-результата играет по отношению к субъекту высказывания-процесса ту же роль, что и получатель – по отношению к субъекту (П к С).

Уже в силу самого нарративного акта субъект повествования обращается к кому-то другому, так что все повествование структурируется именно в процессе ориентации на этого другого.

Экранное произведение, как считают исследователи художественных программ на телевидении (Е.Я. Дубнова, Т.А. Марченко, С.Б. Рассадин, Е.С. Сабашникова, Т. Шах-Азизова и др.), – не замкнутая система; с одной стороны, оно подключено к внешнему миру, а с другой – к глобальному экранному сюжету. Оно предусматривает критическое отношение телевизионного зрителя, продиктованное его личным опытом. Открытость произведения для интерпретации обусловлено его использованием в качестве предтекста, предполагающего ряд интерактивных вмешательств, основой которых является различное взаимодействие текста, телережиссуры и телезрителя.

Библиографический список

1. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 616 с.
2. *Дильтей В.* Сущность философии. – М.: Интрада, 2001. – 159 с.
3. *Злотникова Т.С.* Часть мира... театр: Очерки теории и истории театра. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 340 с.
4. *Ингарден Р.* Исследования по эстетике / Пер. с польск. А. Ермилова и Б. Федорова; предисл. В. Разумного. – М.: Иностран. лит., 1992. – 572 с.
5. *Кристева Ю.* Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с фр. – М.: Рос.-полит. энцикл. – Я (РОССПЭН), 2004. – 656 с.
6. *Шлейермахер Ф.* Речи о религии. Монологи. – М.; К.: «REFL – book» – «UCA», 1994. – 432 с.
7. *Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста / Пер. с англ. и итал. С.Д. Серебряного. – СПб.: «Сипозиум», 2005. – 502 с.

РЕГИОН КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО МИРА: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Регион представляет собой особую социокультурную реальность со специфической системой образов мира и культурных коммуникаций. Регионализм присущ всем типам современных обществ. На сегодняшний день именно регион является значимой реальной базовой единицей, на которую можно опираться при взаимодействии на разных уровнях.

Ключевые слова: регион, социокультурное пространство, диалог культур, полиэтничность, региональная культура.

Интерес к проблеме регионов в современном мире связан прежде всего с глобальными процессами, приводящими к изменению соотношения между глобальными и региональными составляющими мирового сообщества. Поиски компромиссного варианта во взаимоотношениях центральной власти и региональной, баланс между централизацией и децентрализацией приводит к изучению глубинных возможностей региона, который становится основным действующим фактором в пространстве современного мира.

Реалии последнего десятилетия приобретают особую значимость для осмысления дальнейшего пути России, а потому требуют серьезного анализа. Одним из ведущих направлений научного исследования сегодня становится обращение к изучению отдельных регионов, где «многообразие связей типологически подобно общероссийскому, но в силу локализованности во времени и пространстве они носят более очевидный характер» [7, с. 2].

В современном мире складывается интересная ситуация, когда национальное государство, ограничив себя в суверенитете, ослабляет свои позиции, а наднациональные организации еще не готовы решать все нарастающие проблемы, основывая свою деятельность в большей степени на экономических интересах. «Экономика в современном мире становится все более глобальной, социальная же сфера остается локальной» [1, с. 189]. Глобализация экономики еще не достигла такого масштаба, чтобы охватить весь мир. Пока можно наблюдать региональную дифференциацию мировой экономики, что подтверждает особую значимость региона во всех отношениях.

Регионализм – естественный принцип территориальной организации социальных, политических, экономических и культурных процессов. Он

нацелен на практическое использование тех возможностей, которые вытекают из естественного территориального деления современных обществ. Понятие региональности обозначает особый способ существования в мире. Регионализм внутренне присущ всем типам современных обществ, независимо от их размеров, уровня развития, особенностей политических структур и т.д. в силу того, что на территории любого региона рано или поздно происходят определенные трансформации, препятствующие признанию определенного региона *тем же самым*, и о нем начинают говорить как об *ином* региональном образовании.

Каждый регион имеет свои особенности, вызванные географическими, историческими, климатическими, демографическими и социально-экономическими условиями. По мере развития регион превращается в особую социокультурную реальность со специфической системой образов мира и культурных коммуникаций, представлениями о Локусе, его взаимоотношениях с Центром, государством в целом. На этой основе формируется определенная модель жизни, ценностных ориентаций и поведения, посредством которых обеспечивается групповая идентичность индивида, правила интерпретации фактов и явлений с точки зрения принятого в сообществе образа мира. В философском плане регион как раз и понимается как «особый микрокосм с нечеткими границами, жители которого обладают особым менталитетом» [4, с. 9].

Регион – ограниченная территория, объединенная общими признаками и функционирующая для оптимальных условий обитания жизни населения. Как целое, он рассматривается в физико-географическом, историко-культурном, антропологическом и др. аспектах. Исследования взаимодействия природных и социально-экономических процессов дают представления о цело-

стности природно-территориального или природно-социального образования.

В этнологии понятие «историко-культурной» области, под которой понимаются территории проживания нескольких этносов, обретающих вследствие обитания длительное время в сходных природных условиях и взаимообщения аналогичные черты традиционной культуры, вполне подходит под определение «региона», где последний понимается как сообщество людей, а не просто территория.

В отечественной трактовке «регион» чаще выступает как политико-административное или производственно-территориальное подразделение, которое не всегда совпадает с регионом как природно-территориальным образованием. Упор делается на координацию и управление региональными процессами. В этом случае говорят об административной территории в составе одной страны, имеющей свою историю формирования, институты власти, своеобразную экономическую, социальную, этническую и культурную жизнь. Именно такой принцип лежал в основе деления территории в СССР, где регионы рассматривались как совокупность «географически сопряженных производственно-технологических площадок, совместно обеспечивающих сбалансированность и самодостаточность экономики, ее динамичный рост» [9]. Поэтому региональное развитие страны производилось планомерно и включало размещение производительных сил, распределение по территории населения для освоения северных и восточных земель. До сегодняшнего дня в России изучение региональной жизни в основном ведется в политическом ключе, и у определенной части исследователей даже складывается мнение, что регионалистика России сегодня – это «поле прикладной политологии» [10, с. 150]. В таких исследованиях основной упор делается на анализ формирования региональных политических элит, выборы на всех уровнях власти, многопартийность в регионах, отгесняя на второй план проблемы с самоидентификацией и определением направлений собственного развития.

Однако регионализм далеко не всегда принимает политический облик. Он лишь создает условия для рационального распределения власти и ресурсов среди различных групп населения и проявляется в менталитете, обычаях, культурных особенностях и т.д. Именно этот вид регионализма определяется общей идентичностью, культурой, историей, географией.

Одним из ведущих направлений научного исследования сегодня становится обращение к изучению отдельных регионов, где «многообразие связей типологически подобно общероссийскому, но в силу локализованности во времени и пространстве они носят более очевидный характер» [7, с. 2].

Исследование региональной проблематики рассеяно по отдельным областям знаний, а потому и целостное знание о регионе пока представляется достаточно проблематичным. Попытка дать определение региону наталкивается на устанавливаемые самим исследованием границы, фокусируясь на избирательном анализе отдельных фрагментов и связанных с ними географических мест и немногих людей. А значит, собственно «регион» обычно утрачивается как **целое**. Так, если мы говорим о культурных достопримечательностях региона, то игнорируем неживописные фрагменты ландшафта. Выделяя культурный ландшафт, лишь вскользь упоминаем (и то не всегда) социальную и экономическую стороны жизни региона.

Регион – сложная и многоуровневая категория и в научной литературе проблемы регионов рассматриваются в различных аспектах, ведущими из которых являются:

- геополитический: в контексте проблем глобализации и регионализации;
- социологический: анализ деятельности определенных социальных групп;
- историко-краеведческий: описание специфических особенностей жизни данной территории;
- демографический: в плане анализа проблем расселения населения, динамики миграции, размещения трудовых ресурсов.

Для создания целостной картины жизни отдельных регионов страны необходимы междисциплинарные исследования, «интегрирующие различные аспекты, опирающиеся на представление о культуре как уникальной форме бытия человека в конкретных историко-географических условиях» [8, с. 6]. Поэтому междисциплинарный подход предполагает взаимодействие исторического (временного) и географического (пространственного) аспектов с позиций комплексного исследования временной динамики и трансформации регионального сообщества.

Важно помнить, что регион не только объект, данный для наблюдения и воздействия, но и субъект, формирующийся и реализующий себя в ходе

регионального самоопределения. «Регион – текст, что сам себя пишет. Регион сам есть рамка, окно в реальность; понятно, сколь многое зависит от того, как сделано, куда смотрит это окно, и чисты ли в нем стекла» [5, с. 115].

Региональная история складывается как результат взаимодействия ряда этносов, традиционно проживающих в данном регионе, вырабатывающих за длительный период совместной жизнедеятельности немало общих элементов в хозяйственной деятельности, общественном и семейном быте, культурных ценностях, характерных для всего региона как историко-культурной общности.

Нельзя игнорировать и «малые» ценности, присущие небольшим местным общинам, иначе будет непонятным существование многих деталей культурного ландшафта, среду промыслов и многое другое. Позиции, представляемые только «активными группами» чаще всего дают искаженное представление о многих регионах (например, Астрахань как исключительно рыбный край, Кубань – всесоюзная житница, Мичуринск – прекрасные яблоки и т.д.).

Каждое социокультурное пространство – это единое целое, составные части которого объединены **общими ценностями**. Оно не только формирует особые человеческие типы и стили поведения людей, но и наделяет людей, населяющих его, чувством особого переживания пространства [3, с. 237]. Складывается региональная система ценностей, находящая свое выражение и в формировании социальных мифов, оказывающих определяющее влияние на жизнь региона.

Поэтому для изучения региона и его культуры необходимо:

- исследовать воздействия устойчивых и экстраемальных факторов на специфику складывания регионального социокультурного потенциала;
- выявить территориальные особенности духовной сферы жизни общества, их детерминированность природно-климатическими условиями и полиэтнофункциональными характеристиками населения данной территории;
- постоянно соотносить историю и современность региона;
- определить роль города (административно-центра) в региональных процессах;
- рассмотреть существенные характеристики регионального самосознания (самоидентификации), начиная от исходного археологического уровня до современности;

– исследовать региональную специфику, соотношение «центр – периферия» и установить связь истории региона с историей страны;

– найти и обосновать существующие в регионе базовые общечеловеческие ценности, которые могут стать основой для взаимодействия разных народов на территории региона, всей страны и всего мирового сообщества.

Региональный дискурс – диалог развернутых пространств, концепций, языков, схем. Регион прежде всего восприниматься как конкретное географическое пространство, закрепленное в сознании людей. Можно выделить тип личности, сформировавшийся на конкретной территории в определенное время. Но личность связывает воедино *внешние условия* существования (геосоциальные условия и историческую обусловленность) со своим *внутренним* миром (миропонимание и деятельность в соответствии с ценностными ориентациями). И потому чтобы увидеть регион как целостную систему связей, необходимо, осмысление людьми своей территории жизнедеятельности как нечто значимое. Ведь определенный способ связи с местом жизни, проявляющийся в создании определенной картины мира и формировании особого миропонимания вырабатывается постепенно.

Целостность региона определяется рядом факторов:

- регион как политическая целостность;
- регион как экономическая целостность;
- регион как культурная целостность;
- регион как информационная целостность.

Политическая целостность определяется сложившейся в регионе политической деятельностью. Экономическая целостность в советских административно-территориальных центрах при их включенности в процессы межтерриториального взаимодействия может не быть проявлена, или только начинает появляться. Иное дело с культурной целостностью, которая определяется типом культуры и «доминирующим укладом и стилем жизни, детерминируемым и природно-географическими условиями региона, и его этническим составом, и преобладающими в нем типами деятельности, и т.п.» [11, с. 34]. Информационная целостность достигается определенным составом и структурой СМИ, региональными собственниками СМИ, региональной «привязкой» журналистов к заказам на оплачиваемую информацию.

Таким образом, регион – это «специфическое социокультурное пространство, в котором преломляются конкретные экономические, социальные, демографические, национальные, религиозные и иные особенности территории» [2, с. 209].

Существует определенное несоответствие между представлениями федерализма о регионе и географическими образами самих регионов, которые складывались веками. Это приводит к тому, что и понимание современных процессов развития регионов складывается в столице и имеет достаточно слабое отношение к реальной жизни. По-прежнему в российском понимании регион несет негативный смысл и отождествляется скорее с провинцией, отсталой и весьма далекой от современных темпов жизни. Этим во многом объясняется и проект перевода региональных Вузов на ступень ниже, оставив Университеты только в столичных городах.

Не менее проблематичен и план укрупнения регионов, что будет способствовать просто обезличиванию территорий, формируя некую аморфную массу, которая уже и противостоять никому не сможет. А ведь таким путем можно потерять и само образно-географическое пространство России. Примером может служить создание Южного Федерального Округа, куда Астраханский край был буквально «притянут за уши». Находясь в Дельте Волги и представляя собой самое, что ни на есть Нижнее Поволжье, он был изъят из этой категории и административно переведен в Северо-Кавказский округ, к которому ни территориально, ни тем более ментально не имеет ни малейшего отношения. Поэтому ЮФО не отражает целостности и существует только «на бумаге».

Осмысливая культуру такой страны, как Россия, необходимо учитывать множество факторов, повлиявших на ее облик. Выше уже отмечался многонациональный и многоконфессиональный состав страны, но невозможно не обратить внимания на огромную территорию, освоение которой не закончено до сих пор. Проблема пространства в судьбе российского государства приобретает особую важность и имеет глубокие исторические корни. Каждый регион обладает уникальными чертами, формирующимися с помощью особенностей природного ландшафта, святых мест, региональных реликвий, этнических своеобразий культуры. Региональная история в мифах показывается и интерпретируется через образы особой миссии региона и его населения в ис-

тории страны, а возможно и мирового сообщества.

Российская цивилизация по самому своему происхождению была ориентирована на межцивилизационные, межэтнические, межкультурные связи внутри себя самой. Процесс присоединения земель сопровождалось ассимиляцией и освоением «местных» культур, технических достижений, новых пространств. Россия как сообщество этносов складывалась долго, и исследователи отмечают «чрезвычайно замедленное формирование нации» [6, с. 12]. Способ образования российской полиэтнической общности характеризуется присутствием «целого набора» объединительных этнических процессов: ассимиляции, этнической миксации, этнической интеграции.

Распад СССР казалось бы произошел достаточно безболезненно. Разделение произошло по границам советских союзных республик. Однако эта простота только кажущаяся. Дисперсия властной вертикали стала олицетворением обычного «дерегулирования». Уровень муниципальной власти по сей день имеет реальную самостоятельность только «на бумаге».

Все народы вовлечены в единый мировой исторический процесс и обладают общими ценностями. Но у каждого народа, каждого региона существует «особая структура общих для всех элементов» [6, с. 19], которая и составляет национальный образ мира. Регионализация постсоветского пространства привела к появлению новых регионов, которые заявили о своей относительной самостоятельности и рассматриваются как особые культурные и социо-экономические образования. Проблема в том, что унаследованное от прошлого сильнейшее внутреннее разнообразие невозможно привести к единству за короткий срок.

Таким образом, каждый регион, сохраняя свое историческое, языковое, культурное своеобразие, обладает серьезным потенциалом сотрудничества, являясь важнейшим фактором, определяющим направление развития многих государств. И потому сегодня особую актуальность приобретает глубокий анализ этнокультурных и национальных отношений в регионах. Особо требуется выявление соотношения региональных, национальных и общегражданских ценностей, как основы для формирования единого сильного государства. Эти проблемы вполне можно назвать определяющими в постсоветской регионалистике.

Библиографический список

1. *Азроянц Э.* Глобализация: катастрофа или путь к развитию? – М., 2002.
2. *Белобородова И.* Региональная идентичность как фактор формирования социально-территориальной общности // Региональное самосознание как фактор формирования политической культуры в России / Под ред. М.В. Ильина, И.М. Бусыгиной. – М.: ООО «Издательский центр научных и учебных программ», 1999.
3. *Беспалова Ю.М.* Региональная культура в социокультурном пространстве России / Под ред. Яблонской. – Тюмень, 1999.
4. *Бусыгина И.М.* Концептуальные основы европейского регионализма // Регионализм и регионы в странах Запада и России. – М.: Интердиалект, 2001.
5. *Каганский В.* Методологические основания регионального анализа как культурной практики // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Информ. сборник. Вып. 3. – М., 1997.
6. *Киценко Р.Н.* Полиэтничность России как предмет философского анализа: Автореф. дис. ... канд. наук. – Волгоград, 2003.
7. *Мурзина И.Я.* Методологические аспекты изучения региональной культуры // Проблемы образования, науки и культуры. Сб. науч. тр. Вып. 15. – Екатеринбург, 2004.
8. *Мурзина И.Я.* Феномен региональной культуры: бытие и самосознание: Автореф. дис. ... д-ра наук. – Екатеринбург, 2003.
9. Проблемы социально-экономического развития регионов Российской Федерации. Режим доступа: www.archipelag.ru.
10. *Сергунин А.А.* Проблемы и возможности регионалистики // ПОЛИС: Политические исследования. – 1994. – №5.
11. *Солодкая М.С.* Методологические основания, социальные идеалы и пути обеспечения надежности социотехнических систем управления // Теоретический журнал «Credo». – Оренбург. – 1992. – №1.

ИСТОКИ РОССИЙСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ (историографический обзор)

В статье раскрываются позиции крупнейших историков, исследовавших события начала XX века. На основе сопоставительных позиций, оценок, мнений, дан критический анализ наиболее заметных исследований по данной теме.

Ключевые слова: политическая борьба, историографический обзор, источниковедческая база, партийная идеология, власть и политическая борьба, роль большевиков в событиях 1917 г., социальные последствия политической борьбы.

О политической борьбе в России по поводу войны и мира в период Первой мировой войны написано немало. В 1914–1916 годах вокруг проблемы войны и мира велась непрерывно возрастающая борьба политических партий, достигшая своего апогея в 1917 году. Именно события 1917 года представляют особый интерес с точки зрения исследования противоборства политических сил вокруг проблемы войны и мира.

Условно историографию этой проблемы было бы справедливо разделить на три этапа.

Первый – советский – характеризуется политической конъюнктурой, стремлением подавляющего большинства авторов несколько приукрасить ситуацию, выдвинув в качестве главной политической силы партии большевиков.

Второй – постсоветский – был полной противоположностью предшествовавшему этапу. Обличение РСДРП-РКП(б) во многих публикациях того времени становилось едва ли не самоцелью, что не способствовало отражению реальных исторических процессов в российском обществе того времени.

Третий – начался в конце 1990 – начале 2000-х гг. и продолжается до сих пор. Ему свойственны взвешенность оценок и стремления авторов к объективному и всестороннему изучению истории политической борьбы в России по поводу войны и мира в период Первой мировой войны.

Развитие современных позитивных исследовательских тенденций возможно лишь на основе достижений предшественников, несмотря на излишнюю политизированность и конъюнктурность большинства публикаций.

Следует признать, что советские историки внесли значимый вклад в изучение истории противоборства различных политических сил во время Первой мировой войны. Безусловно, в конфликте между ними вопрос о войне и мире играл ключевую роль. Бесспорно то, что в 1914 году среди членов многих политических партий и частично даже революционных, очень сильны были патриотические настроения. Однако по мере неудач русской армии на фронте настроения в обществе и в политических партиях заметно изменились. Среди представителей не только революционных, но и либерально-демократических сил постепенно утверждалась точка зрения о том, что Россия должна в кратчайшие сроки попытаться выйти из войны.

В советские годы одним из наиболее авторитетных ученых, исследовавших эту проблему, был академик И.И. Минц. В первом томе его трехтомного труда «История Великого Октября» четвертая глава «Партия большевиков в борьбе за превращение империалистической войны в войну гражданскую» полностью посвящена проблеме борьбы политических партий за право влиять на дальнейший ход военно-политических событий [9, с. 177–275]. В главе подробно описывалась борьба большевиков с «социал-шовинистами и центристами» в Петрограде, Москве, Поволжье и других регионах Российской империи. Делался акцент на активную работу революционеров среди военнослужащих действовавшей армии. Складывалось впечатление, что РСДРП-РКП(б) действовала в одиночку, хотя на самом деле на протяжении всего периода боевых действий она активно сотрудничала с другими революционными парти-

ями, в особенности с левыми эсерами, меньшевиками, анархистами. Разумеется, в главе нет ни слова о просчетах в деятельности большевиков. При этом И.И. Минц ссылался на многочисленные опубликованные статьи В.И. Ленина мемуары М.В. Родзянко, А.Е. Бадаева, теоретические статьи Г.В. Плеханова, и других лидеров политических партий. Автором был введен в научный оборот крупный пласт архивных документов из фондов ЦГАОР СССР (ныне – ГАРФ). У большевиков после «Октября» было больше общего с левыми эсерами, чем с меньшевиками и эсерами. Сотрудничество с левыми эсерами дало большевикам образованных, интеллектуально ярких, закаленных революционных лидеров, таких как «звезды», которыми обогатило большевиков объединение с Межрайонным комитетом Троцкого в 1917 г. Особенно это показала ситуация в Петрограде [1, ф. 1817, оп. 1, д. 32, л. 15]. В августе 1918 г. восстания крестьян против советской власти происходили по всей России, включая Северную коммуны. С точки зрения большевиков, посылать левых эсеров расследовать эти дела значило подливать масло в огонь.

Все это отнюдь не говорит о том, что сотрудничество между большевиками и левыми эсерами продолжилось бы, не будь разногласий по поводу Брестского мира. Возможно, как только левые эсеры стали серьезной угрозой для удержания власти большевиками, как это случилось в июне – начале июля 1918 г., столкновение между ними было неизбежно. Сотрудничество между большевиками и левыми эсерами было достаточно корректно, несмотря на выход их из состава Совнаркома в знак протеста против подписания Брест-Литовского договора в марте 1918 года, пока не было нарушено событиями в Москве. Принимая все это во внимание, было бы небезосновательным отметить, что раскол между большевиками и левыми эсерами в июле 1918 г. был поворотным пунктом в ранней советской истории, если бы этого не произошло, то гражданская война, по всей вероятности, была бы значительно менее болезненной.

Большевики и левые эсеры работали рука об руку в Петроградском совете и районных советах. Тесное сотрудничество большевиков и левых эсеров отражено в частности в протоколах районных советов за май и июнь 1918 г. См., например, протокол заседания Рождественского районного совета, состоявшегося 30 мая, на котором

левые эсеры с энтузиазмом встретили нелепые нападки большевистских ораторов на меньшевиков, эсеров и Чрезвычайное собрание уполномоченных фабрик и заводов Петрограда. См. также и протокол другого заседания этого совета 17 июня, на котором левые эсеры поддержали большевиков по вопросу о правилах выборов в Петроградский совет, которые обеспечивали большевикам большинство [2, ф. 3, оп. 1, д. 1, л. 37, 37 об., 54 об.; 2, ф. 1430, оп. 1, д. 3, л. 1–5 об.]

Левые эсеры и большевики, несмотря на их фундаментальные политические разногласия, избегали жестких дебатов и старались сделать все возможное для решения критических проблем. Например, М.А. Спиридонова была в Петрограде несколько дней в начале июня, чтобы принять участие в первом съезде ПЛСР Северной области. Спустя несколько недель, она снова приехала в Петроград в связи с выборами в Петроградский совет. Из ее высказываний на заседаниях Крестьянской секции и собраниях ЦК левых эсеров перед этими поездками ясно, что она сильно разочарована Брестским договором и подвергает жесткой критике продовольственные реквизиции – главным образом из-за их разрушительных последствий для крестьянства. Однако во время пребывания в Петрограде во время бесконечных речей она сдерживала свое неодобрение курса Совнаркома. И на своих выступлениях она призывала слушателей, игнорировать все более громкие требования повторного созыва Учредительного собрания, которые она приписывала меньшевикам и эсерам, проснуться от политической летаргии и сосредоточиться на важнейшей задаче восстановления промышленного производства и продолжения борьбы против буржуазии. По ее словам, меньшевики и правые эсеры стали неотличимыми от черносотенцев и кадетов. Они использовали голод для того, чтобы мобилизовать массы против советской власти и большевиков, которые «несут бремя государственного управления, пытаясь защитить до конца завоевания народа» [3, с. 255].

В петроградских речах Спиридоновой красной нитью проходит мысль о том, что Европа находится на грани грандиозного революционного взрыва, что запас терпения по отношению к германскому империализму иссякает. Однако, учитывая, что немецкие войска были у ворот Петрограда, сомнительно, что многие слушатели понимали разницу между ее словами и призыва-

ми большевиков укреплять оборону города. Несмотря на недавние нападки В.И. Ленина на левых эсеров, она не связывала эту критику с ним.

На уровне рядовых членов партии, склонность петроградских организаций левых эсеров группироваться вокруг ЦК и платить за верность ему исключением из органов власти и потерей руководящих должностей в политической структуре советской России отражена в протоколах советов Выборгского, Нарвского, Петергофского, Василеостровского и Рождественского районов [2, ф. 148, оп. 1, д. 43, л. 66–71; ф. 9618, оп. 1, д. 229, л. 61, 63; ф. 101, оп. 1, д. 39, л. 117; ф. 47, оп. 1, д. 26, л. 60 об., 65 об. – 66 об.; ф. 3, оп. 1, д. 1, л. 90; 1, ф. 165, оп. 1, д. 3, л. 16]. Впоследствии левые эсеры были исключены с ответственных постов в советах Петрограда. Более того, во время дискуссий на пленарных заседаниях советов, независимо от того, что обсуждалось – мобилизация, рабочие беспорядки, даже проблемы здравоохранения – к левым эсерам всегда относились недоброжелательно, они эсеры не назначались на ответственные посты в петроградских советах. Это не означало, что левые эсеры совершенно исчезли из правительственных учреждений. Петроградские большевики испытывали такую острую нехватку кадров, что у них не было иного выбора, как в ряде случаев положить на левых эсеров.

Одной из особенностей историографии советского периода было то, что крупные монографии о революции и ее прологе – Первой мировой войне выпускались, как правило, к очередным юбилейным датам. Подтверждением тому служит, например, коллективная монография «Великий Октябрь и защита его завоеваний», выпущенная в 1987 году [8]. В этой монографии авторами было убедительно доказано, что борьба вокруг проблемы войны и мира велась не только между политическими партиями. В период власти Временного правительства она велась и внутри него самого. Так, в монографии отмечалось: «Военный министр Верховский заявил в закрытом заседании комиссии по обороне и иностранным делам Временного Совета Российской республики («Предпарламента»), что Россия воевать больше не может и для спасения буржуазной власти необходимо срочно заключить перемирие с Германией и убедить союзников разрешить русской армии временный выход из военных действий» [8, с. 166]. Министр иностранных дел М.И. Терещенко объявил это невозможным. Спор был перенесен во

Временное правительство и привел к отставке Верховского. Описывая этот эпизод, авторы ссылались на известную монографию В.И. Старцева «Крах керенщины», вышедшей в Ленинграде в 1982 году.

Заметный вклад в исследование деятельности политических партий по поводу войны и мира внес Х.М. Астрахан, доказывавший, что большевики, борясь за выход из Первой мировой войны, были вынуждены жестко соперничать с многочисленными политическими партиями, стоявшими на диаметрально противоположных позициях [4]. Отдавая дань своему времени, автор несколько идеализировал большевистскую деятельность, определяя все действия их оппонентов как заведомо неправильные и антинародные.

Так В.И. Ленин требовал от большевиков, чтобы они разъясняли массам, как империалистический характер продолжающейся войны, так и отличие ее от войны революционной. «Мы не пацифисты, – говорил он, – и не можем отрешиться от революционной войны» [5, с. 352]. Война империалистическая может кончиться лишь с переходом власти в руки революционного класса, а поскольку Временное правительство является правительством капиталистов, то единственный путь достижения подлинного демократического мира – передача всей власти Советам.

В.И. Ленин связал воедино внутри- и внешнеполитические задачи российского пролетариата, показал неразрывную связь его национальных и интернациональных задач. Войну, которую развязали империалисты, нельзя закончить усилиями революционного класса одной только страны. В одиночку ни одна страна не в состоянии добиться подлинно демократического мира на основе освобождения всех колоний, всех угнетенных, насильственно присоединенных и неполноправных народностей. Для этого нужны совместные усилия рабочих и крестьян всех стран, всех наций – больших и малых. В этих условиях подлинно интернационалистская позиция означала признание пролетариатом за всеми нациями права на самоопределение и образование самостоятельного государства. По мнению ряда авторов вся работа Апрельской конференции прошла под знаком сплочения большевистской партии вокруг В.И. Ленина. Ни одна из политических партий России – особенно мелкобуржуазных не могла похвастаться таким единством своих рядов.

Менялось отношение Советов и к так называемому «Заему свободы», выпущенному Времен-

ным правительством для финансирования войны в апреле 1917 г. Первоначально этот заем поддерживали Петроградский, Московский, Киевский и другие Советы. Передовыми отрядами пролетариата он был встречен отрицательно. На предприятиях столицы началась кампания за досрочные перевыборы депутатов, принимавших участие в голосовании за «Заем свободы». Эта тенденция развивалась повсеместно. 5 мая собрание рабочих и солдат Киева приняло резолюцию, в которой говорилось: «Члены Совета рабочих и солдатских депутатов... сделали недопустимую ошибку перед рабочим и крестьянским классом всего мира и своим голосованием способствовали усилению шовинизма во всех воюющих странах» [11, с. 119].

В сознание пролетариата все более глубоко проникала большевистская идея о необходимости изменения партийного состава Советов, прекращения поддержки ими антинародного правительства. Важную роль в политической активизации пролетариата сыграл опубликованный в «Правде» 7 мая «Проект наказа при выборах депутатов в Совет рабочих и солдатских депутатов», который обсуждался в рабочей среде. Агитация большевиков за «демократический мир» не могла не привлечь симпатий широких слоев населения особенно рабочих.

В результате проведенных в мае 1917 г. выборов заметно повысилась численность депутатов-большевиков, а в ряде исполкомов Советов они впервые оказались в большинстве. Так, на выборах исполкома Совета 1-го Городского района Петрограда большевики получили 93 голоса, а меньшевики и эсеры – 67 голосов [13, с. 117]. Во всех пролетарских районах столицы – Выборгском, Василеостровском, Петроградском и Нарвском – к лету 1917 г. Советы стали большевистскими. Численность большевистской фракции в Петроградском Совете увеличилась почти в 5 раз и составила в рабочей секции 50%, в солдатской – не менее четверти [см.: 11, с. 119–120].

Независимо от хода партийной борьбы вокруг Советов и внутри их к лету 1917 г. роль этих органов пролетарской демократии в политической жизни страны существенно возросла. Само слово «Совет» стало одним из наиболее употребительных в тогдашнем политическом лексиконе. По примеру рабочих и солдатских Советов создавались не только крестьянские Советы, но и Советы офицерских депутатов, Советы торго-

во-промышленных и фабрично-заводских служащих и даже Советы депутатов трудовой интеллигенции [см.: 2, с. 33–35]. Вполне понятно, что их появление отражало тенденцию к корпоративной самоорганизации средних городских слоев, но вместе с тем это свидетельствовало и о том, что под влиянием пролетариата вся политическая структура общества развивалась в направлении, противоположном традиционному типу парламентарной республики.

Громадное значение имела проходившая с 30 мая по 3 июня 1917 г. I конференция фабзавкомов Петрограда. На ней присутствовало 513 делегатов от 383 фабзавкомов, представлявших 406,8 тыс. рабочих Петрограда и его окрестностей. Кроме того, в работе конференции принимали участие еще 69 делегатов от общественных организаций, профсоюзов, воинских частей, прессы, других промышленных центров. Представительство столичных рабочих достигало 96–97%, т.е. практически был представлен весь пролетариат главного центра революции [см.: 11, с. 35–36].

Война потребовала мобилизации в армию 47,4% всех трудоспособных мужчин [см.: 13, с. 167]. Значительная часть крестьянских хозяйств лишилась работников. И это в первую очередь ударило по беднейшим хозяйствам. Классовая смычка пролетариата и беднейшего крестьянства усиливалась как в политическом отношении (через отношение к империалистической войне), так и в социальном (служба в армии). В городах пролетариат соседствовал с громадной разнородной массой средних слоев, составлявших 37% городского и 8% всего населения страны [см.: 6, с. 248–250, 268–270]. Эти слои занимали промежуточное положение.

Настроение солдатских масс длительное время характеризовалось поддержкой лозунга «Война до победного конца!», а затем иллюзией, «революционного оборончества». Это обусловлено было не только воздействием буржуазной и соглашательской пропаганды, но и тем, что бывшие крестьяне первоначально считали победоносное завершение войны непременным условием достижения своей главной цели – получения земли.

После победы Февраля, когда оружие оказалось под контролем солдатской массы, «способной по своей силе решить все» [7, с. 325], перед большевиками встала задача прояснения политического сознания одетых в шинели миллионов

вчерашних крестьян. Деятельность партии большевиков в армии активизировалась в апреле 1917 г. С созданием Военной организации при ЦК РСДРП(б) началась планомерная кампания по разъяснению солдатам буржуазного характера Временного правительства, революционной программы мира и позиции партии пролетариата по аграрному вопросу. Во фронтовых и тыловых частях стали создаваться большевистские организации. К этому времени в армии уже существовала разветвленная сеть солдатских комитетов.

Наиболее остро ставил вопрос о деятельности политических сил по поводу войны и мира В.И. Старцев. Его идеи уже в 1960–1980-е годы носили новаторский характер. В результате многолетних исследований он пришел к качественно новым результатам. Особенно рельефно они проявились в 1990-е годы, когда ученый сумел дважды провести научные исследования в архивах США. Уже после его смерти, была опубликована его монография, в которой в значительной мере подвиг итог авторских изысканий, связанных с противоборством политических партий и отдельных персоналий по поводу войны и мира в 1917 году [11]. Убедительно доказав, что нашумевшие в свое время «документы Сиссона», в которых на весь мир было заявлено о сговоре большевиков с германским военным командованием, это фальшивки, подготовленная Петербургским журналистом Ф. Оссендовским, В.И. Старцев детально описал политические баталии вокруг проблемы войны и мира. В частности, В.И. Старцев отмечал: «Оссендовский, отражая мнения определенных кругов оборончески настроенной, близкой к правой части меньшевиков и эсеров русской интеллигенции в Петрограде, пытался нащупать и обнажить уязвимые места в политике большевиков, разоблачить их, показать антинациональный характер их политики. И конечно, он рассчитывал убедить союзников французов, англичан, американцев оказать давление на большевиков, заставить их прекратить мирные переговоры с немцами, возобновить войну, а лучше всего – свергнуть!» [11].

Оценивая вклад этого ученого в изучении событий 1917 года, в 2006 году его памяти был посвящен сборник научных статей «Политическая история России первой четверти XX века» [16], в которые вошли публикации Б.Д. Гальпериной, А.Г. Калмыкова, Т.М. Китаниной, и других авторов, расширивших представление о сложности и бескомпромиссности политической борьбы в России вок-

руг проблемы войны и мира в 1917 году.

Анализ публикаций убеждает в том, что большевики и их политические союзники стремились к утверждению мира, как гаранта внутривосточной стабильности в России, в то время как их политические соперники были заинтересованы в продолжении войны, что давало им шанс захвата политической власти в стране.

Библиографический список

1. ЦГАИПД СПб, ф. 1817, оп. 1, д. 32, л. 15; ф. 1430, оп. 1, д. 3, л. 1–5 об.; ф. 165, оп. 1, д. 3, л. 16.
2. ЦГА СПб, ф. 3, оп. 1, д. 1, л. 37 об, 54 об, 90; ф. 348, оп. 1, д. 43, л. 66–71; ф. 9618, оп. 1, д. 229, л. 61, 63; ф. 101, оп. 1, д. 39, л. 117; ф. 47, оп. 1, д. 26, л. 60 об., 65 об. – 66 об.
3. Первая конференция рабочих и красноармейских депутатов 1 Городского района: стенографический отчет. 25 мая – 5 июня. – Пг., 1918. – С. 255.
4. Астрахан Х.М. Большевики и их политические противники в 1917 г. Из истории политических партий России между двумя революциями. – Л.: Лениздат, 1973.
5. Городские средние слои в Октябрьской революции и гражданской войне. – М., 1984.
6. Изменение социальной структуры советского общества. Октябрь 1917 – 1920 г. – М., 1976.
7. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во «Политическая литература», 1974. – Т. 31.
8. Минц И.И. Великий Октябрь и защита его завоеваний. Победа Социалистической революции. – М.: Наука, 1987.
9. Минц И.И. История Великого Октября. – М.: Наука, 1978. – Т. 2.
10. Старцев В.И. Крах керенщины. – Л., 1982.
11. Старцев В.И. Немецкие деньги и русская революция; ненаписанный роман Фердинанда Оссендовского. – СПб.: 1994.
12. Степанов З.В. Фабзавкомы Петрограда в 1917 года. – Л., 1985.
13. Рабочий класс – ведущая сила Октябрьской социалистической революции. – М., 1976.
14. Рашин А.Г. Формирование рабочего класса России. – М., 1958.
15. Петроградские большевики в Октябрьской революции. – Л., 1957.
16. Политическая история России первый четверти XX века. Памяти профессора Виталия Ивановича Старцева. – СПб.: Д.А.Р.К., 2006.

ДЕНЕЖНЫЕ ДОХОДЫ РАБОТНИКОВ ПАРТИЙНЫХ ОРГАНОВ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1950-Х ГОДАХ

Статья посвящена малоисследованной теме – доходам и уровню материального обеспечения советской партийной номенклатуры. Автор приводит нигде ранее не публиковавшиеся данные по Свердловской области, являющейся одним из крупнейших промышленных регионов страны. Они наглядно и достаточно полно характеризуют денежные доходы указанной категории населения в исследуемом периоде. Источниковой базой исследования послужили прежде всего архивные материалы Центра документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО).

Ключевые слова: доходы, партийные органы, руководители, секретари, обслуживающий персонал, оклады, зарплаты, привилегии.

Денежные доходы работников партийных органов в начале исследуемого нами периода были относительно велики, особенно с учетом так называемых «конвертов» (то есть незаконных доплат, не облагаемых налогом). Так, в 1951 денежный оклад секретарей Свердловского областного комитета Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков) равнялся 1800–2000 рублей в месяц (первого – 2000, второго и двух других секретарей – 1800 рублей), заведующего отделом – 1800 рублей, заместителя заведующего отделом – 1400 рублей, заведующего сектором – 1250 рублей, инструктора – 1050–1150 рублей.

(Для сравнения приведем несколько цифр. Среднемесячная зарплата рабочих промышленности в указанном году составила 1041 рубль. В июне того же года зарплата мастера составила: на Уральском заводе тяжелого машиностроения – 983 рубля, на приборостроительном заводе №50 – 879 рублей. За тот же период времени зарплата технолога составила: на УЗТМ – 1 472, а на Верх-Исетском заводе – 1 562 рубля¹.

Кроме того, все партийные функционеры получали раз в год примерно столько же в качестве так называемых «больничных»². Но и это было еще не все: представители верхнего слоя партийной номенклатуры до 1956 ежемесячно получали значительные суммы в упомянутых «конвертах». Ни один известный нам источник не отвечает прямо на вопрос, сколько же денег вкладывалось в эти конверты. Но если внимательно изучить лицевые счета, например, работников Свердловского обкома партии того периода, то можно обнаружить интересные закономерности.

Так, все работники обкома дружно приобретали облигации государственных займов, причем на определенные суммы, отсчет которых велся

от размера должностного оклада. При этом бросается в глаза, что в том же 1951 году одни из них подписались на займ в размере до одного оклада или чуть более (все работники до уровня заместителя заведующего отделом включительно), другие – чуть более двух с половиной окладов (заведующие отделами), третьи – примерно на четыре с половиной оклада (секретари обкома, кроме первого), а четвертые (точнее – четвертый, первый секретарь обкома) – даже пять с половиной. (При окладе 2000 рублей он подписался на займ в сумме 11000 рублей)³.

Можно, конечно, предположить, что по мере карьерного роста повышалась и «сознательность» работника, толкающая его на дополнительные материальные пожертвования в пользу государства. Но нам представляется более логичным допустить, что партийные работники, получающие доплаты в «конвертах», несли (один раз в год) и соответствующую этим доплатам денежную повинность. Наше предположение подтверждается тем, что как только в 1956 «конвертные» доплаты были отменены, то сразу же почему-то резко снизилась и «сознательность» руководящих партийных работников: в следующем, 1957-м, году они подписались на очередной займ как все остальные работники – в размере половины оклада⁴.

Отсюда, по нашей логике, следует, что «конвертные» доплаты в обкоме партии получали чиновники, начиная с уровня заведующего отделом. Размеры же этих ежемесячных доплат, как мы обоснованно полагаем, были примерно следующими: заведующие отделами – 2–3 оклада, секретари обкома (кроме первого) – 3–4 оклада, первый секретарь обкома – 5 окладов.

На низших этажах партийной иерархии оклады были, естественно, ниже. При этом все райкомы Свердловской области (а, например, в 1957 го-

Таблица

Штаты работников аппарата Свердловского обкома КПСС на 1958 год

Должность	Число ставок	Оклад	Месячный фонд зарплаты
Первый секретарь	1	5 000	5 000
Второй секретарь	1	4 000	4 000
Секретарь	3	4 000	12 000
Помощник секретаря	2	1 250	2 500
Заведующий отделом	8	3 000	24 000
Заместитель заведующего отделом	10	1 400	14 000
Заведующий сектором	4	1 250	5 000
Руководитель лекторской группой	1	1 400	1 400
Лектор	5	1 250	6 250
Инструктор	65	1 150	74 750
Заведующий сектором учета кадров	1	1 250	1 250
Инструктор по учету кадров	1	1 050	1 050
Заведующий особым сектором	1	2 500	2 500
Заведующий частью	2	1 050	2 100
Ответственный шифровальщик	1	1 150	1 150
Заведующий финансово-хозяйственным сектором	1	2 500	2 500
Главный бухгалтер	1	1 150	1 150
Инструктор-контролер	3	1 050	3 150
Председатель партийной комиссии	1	3 000	3 000
Член партийной комиссии	2	1 400	2 800
Инструктор партийной комиссии	2	1 150	2 300
Итого	116	40 950	171 850

Источник: ЦДООСО. Ф.4. Оп.58. Д.201. Л.69.

ду их было 37) делились на 3 группы по степени важности. К первой (высшей) группе относились 18 из них, ко второй – 16 и к третьей – 3 (Буткинский, Гаринский и Таборинский). Соответственно дифференцировались и оклады партийных руководителей: например, инструктор Зайковского РК КПСС, относящегося ко 2-й группе, в 1958 году имел оклад 900 рублей⁵.

Для наглядности мы приведем штаты работников аппарата Свердловского обкома партии и их зарплаты на 1958 год (см. таблицу).

При этом подчеркнем, что это только штаты аппарата обкома партии, то есть основных его работников. Но этих работников обслуживала довольно большая группа вспомогательного и младшего обслуживающего персонала: уборщицы, дворники, швейцары, лифтеры, полотеры, технические секретари, машинистки, стенографистки, статистики, учетчики, кладовщики, делопроизводители, переплетчики, архивариусы, курьеры, экспедиторы, работники типографии и бухгалтерии, шоферы, электромонтеры, слесари, кочегары, и даже мастера по пишущим машинкам и по мебели, а также чайницы (то есть разносящие чай по кабинетам обкома. Была даже должность старшей чайницы).

Соответственно все эти люди также получали свои зарплаты, но только гораздо меньшие. Так, в середине 1950-х годов лифтер в обкоме партии получал 260, швейцар и чайница – 270, уборщица и курьер – 290, кочегар – 335, дворник – 360, электромонтер – 410, экспедитор, делопроизводитель и архивариус – 425, полотер – 440, переплетчик – 450, стенографистка – 500, кладовщица – 550 рублей в месяц⁶.

Между тем в 1957–1958 годах зарплаты многих партийных чиновников (прежде всего – высшего звена) были повышены: первый секретарь обкома стал получать 5000 рублей в месяц, его заместители – 4000, заведующие отделами – 3000 (данные приведены в таблице). Нетрудно догадаться, почему больше всех были повышены оклады у высших чиновников, начиная с заведующих отделами – надо было компенсировать упомянутые «конверты». При этом зарплаты младшего обслуживающего персонала повысились незначительно: например, уборщица и курьер обкома партии стала получать на 10–20 рублей больше, швейцар – на 30, старшая уборщица – на 40, рабочий – на 60⁷.

Интересен тот факт, что руководители партийных организаций крупных предприятий (так на-

зываемые парторги ЦК КПСС) имели более высокие денежные оклады, чем даже штатные работники обкома партии. Партийные руководители такого ранга имелись на всех важнейших экономических объектах области: предприятиях машиностроения (заводы «Уралэлектроаппарат», Турбомотормный завод, Уральский завод тяжелого машиностроения, завод «Уралхиммаш», Уральский вагоностроительный завод), военного назначения (например, завод №9 и других), черной и цветной металлургии (Богословский алюминиевый, Верх-Исетский металлургический, Красноуральский медеплавильный, Новотагильский металлургический, Первоуральский новотрубный, Пышминский медеплавильный, Северский металлургический, Серовский металлургический, Уральский алюминированный и другие), горнодобывающей промышленности (Гороблагодатский рудник, Дегтярское рудоуправление, разрезы №1 и №2 треста «Вахрушевуголь» и другие), строительных трестов («БАЗстрой», «Тагилстрой», «Уралалюминстрой» и другие), электростанций (Туринская и Среднеуральская ГРЭС, Красногорская ТЭЦ и другие), химии (Коксохимический завод) и других отраслей.

Все вышеперечисленные парторги получали свои зарплаты через бухгалтерию обкома партии, где велись их лицевые счета. При этом месячные оклады данных партработников, как нам удалось установить, в 1951–1956 годах находились в пределах 2000–3000 рублей. Но интересно, что из них самые высокие были у парторга артиллерийского завода №9 – 3000 рублей – и у парторга «Уралалюминстроя» – около 2700 рублей (с надбавками). Большинство остальных получали 2000 рублей в месяц. Правда, есть веские основания полагать, что кроме этого они получали вторую зарплату на курируемых ими предприятиях (это, видимо, заменяло парторгам упомянутые «конверты»).

Во всяком случае, такой вывод можно сделать по обнаруженной нами в архиве справке. Она была выписана парторгу завода «Уралэлектроаппарат» бухгалтерией районного комитета партии для предъявления в бухгалтерию обкома в том, что он «...работает парторгом ЦК КПСС на заводе «Уралэлектроаппарат» с 13 июля 1955 года. Заработную плату выплачивали из расчета 1400 рублей в месяц. С 3 октября 1955 года по 21 октября 1955 года находился в отпуску за счет завода (выделено нами. – В.М.)»⁸. В то же время, согласно лицевому счету данного парторга

в бухгалтерии обкома партии, его «партийный» оклад составлял 2000 рублей в месяц.

Что касается освобожденных секретарей первичных партийных организаций, то их оклады в общем были невелики и несколько разнились в зависимости от числа состоящих на учете членов партии. Например, освобожденный секретарь партийной организации Красноярского леспромхоза треста «Серовлес» получал в месяц 940 рублей (его коллега по профсоюзной организации в этом же коллективе имел 1058 рублей), секретари парторганизаций Двинской, Кармакской и Яровской МТС – по 906 рублей, а Зайковской – даже 1300 рублей. Приблизительно столько же получали секретари колхозных парторганизаций (например, в Тугулымском районе таких было пять – в колхозах им. Чапаева, «Россия», им. Куйбышева, «Заветы Ильича» и «Первое мая», и у всех оклады были около 900 рублей). Секретари парторганизаций крупных колхозов Зайковского района – «Заветы Ленина» и им. Свердлова – имели оклады в 1300 рублей в месяц⁹.

Особой заботой правящего режима пользовались ученые и преподаватели таких общественных дисциплин, как история (прежде всего – история правящей партии), политэкономия и философия. В ВУЗах такое «покровительство» проявлялось в снижении учебной нагрузки, а в академических институтах – в высокой оплате труда. Например, в 1954 году директор Института истории партии при Свердловском обкоме КПСС имел месячный оклад 4000 рублей, его заместитель по научной работе – 3200, старший научный сотрудник с ученой степенью кандидата наук – 2200 (без степени – 1150), младший научный сотрудник – 980. (В то же время, например, дворник упомянутого института получал в месяц 360 рублей, а уборщица – 280)¹⁰.

Еще более высокие оклады профессорско-преподавательского были в Высшей партийной школе при Свердловском обкоме партии – там заведующий основной кафедрой мог получать до 6000 рублей, прочих кафедр – до 4500, руководитель военной подготовки – до 3335, преподаватели истории партии и политэкономии – до 2700 рублей, преподаватели прочих дисциплин – до 2000. В то же время в «обычных» ВУЗах партийные историки получали до 1650 рублей, а прочих дисциплин – до 1500¹¹.

Через обком партии получали свое денежное «довольствие» и партийные руководители неко-

торых бюджетных структур, прежде всего силовых (парткомов УМВД – Управления министерства внутренних дел, УМГБ – Управления министерства государственной безопасности, УКГБ – Управления комитета государственной безопасности по Свердловской области) и даже Уральского артиллерийского полигона. Например, освобожденный секретарь парткома УМВД по Свердловской области в 1951 году получал (с доплатами за звание и выслугу лет) 4140 рублей, а секретарь парткома УМГБ (структуры, входившей тогда в Министерство внутренних дел) – 3910 рублей в месяц¹². В дальнейшем, после смерти И. Сталина и по мере либерализации социально-экономической жизни страны бюджеты спецслужб были ограничены, что отразилось и на денежном довольствии их партийных руководителей.

Так, в 1954 году тот же освобожденный секретарь парткома УМВД получал оклад (с надбавками) в размере 3075 рублей. А сменивший его в этом же году коллега, будучи младше по званию и выслуге лет, имел доход в размере 2662 рубля в месяц. В 1956 году секретарь парткома УМВД получал 2706 рублей (2000 оклада плюс 706 надбавок). Секретарь же парткома УКГБ в том же году получал денежное довольствие в сумме 2990 рублей в месяц (1700 оклад и 1290 надбавок), а вскоре сменивший его более молодой коллега – 2760 рублей (соответственно 1700 плюс 1060 рублей). И, наконец, в 1958 и в 1959 году секретарь парткома УМВД получал 3450 рублей (2300 плюс 1150 рублей), а его коллега в УКГБ – 4025 рублей (2400 плюс 1100 за звание плюс 525 за выслугу лет)¹³.

Кроме того, в помощь освобожденным партийным секретарям силовых структур придавались еще и освобожденные технические секретари (обычно ими были женщины-служащие соответствующих органов). При этом технический секретарь парткома УМГБ в 1951 году получала денежное довольствие в размере 1870 рублей (1700 оклад и 170 надбавок), в 1954 году (УМГБ уже превратился в УКГБ) – 1265 рублей (1100 плюс 165), а в 1956–1959-м – 1270 рублей в месяц¹⁴. Техничес-

ким же секретарем УМВД с 1954 года работала вольнонаемная женщина с окладом 880 рублей¹⁵.

Подводя итоги изложенному в статье материалу, можно сделать вывод, что денежные доходы партноменклатуры (особенно высшего ее слоя) в исследуемом периоде в среднем были выше, чем у большинства населения. К тому же помимо денежных партийные чиновники имели и доходы неденежные. Это выражалось, например, в предоставлении жилья (лучшего по качеству и в значительно более быстром порядке). Например, только за 1958 год в Свердловской области предстояло построить 20 «партийных» объектов на общую сумму 13153,7 тыс. рублей, в том числе 15 жилых домов (249 квартир) на сумму 4208,8 тыс. рублей¹⁶. Кроме того, доходы партийных чиновников и уровень жизни их семей повышались за счет наличия закрытых распределителей и ряда других льгот. Но неденежные привилегии партийных руководителей – это уже тема другого исследования.

Примечания

¹ Государственный архив Свердловской области (ГАСО), ф. Р1813, оп. 14, д. 900, л. 1–32; д. 2789, л. 85; оп. 49, д. 260.

² ЦДООСО, ф. 4, оп. 49, д. 260.

³ Там же.

⁴ Там же, оп. 57, д. 213.

⁵ Там же, оп. 49, д. 260; оп. 58, д. 116, л. 119.

⁶ Там же, оп. 55, д. 195.

⁷ Там же, оп. 57, д. 213; оп. 58, д. 213.

⁸ Там же, оп. 55, д. 195, л. 215.

⁹ Там же, оп. 58, д. 114, л. 159; д. 116, л. 119.

¹⁰ Там же, оп. 53, д. 187.

¹¹ Там же, л. 6, 13.

¹² Там же, оп. 49, д. 260.

¹³ Там же, оп. 53, д. 198; оп. 55, д. 195; оп. 58, д. 211, 213.

¹⁴ Там же, оп. 49, д. 260; оп. 53, д. 198; оп. 55, д. 195; оп. 58, д. 211, 213.

¹⁵ Там же, оп. 58, д. 213.

¹⁶ Там же, д. 201, л. 41–42.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Автор статьи, опираясь на философскую методологию исследования, раскрывает функциональную природу экономической и социальной сфер общества в процессе поиска их оптимального взаимодействия.

Ключевые слова: экономика, социальная сфера, функция, общество, диалектика.

Размышления на эту тему на протяжении многих лет привели автора к необходимости формулирования принципиально иной концепции понимания соотношения экономического и социального в развитии общества и всех его локал образований (семья, школа, завод).

В основу этого концептуального подхода положена серия базовых принципов:

а) в исторической системе развития общества сформировались две его функциональных ориентации: «производство вещей и производство людей» (К. Маркс);

б) развитие производства предметно-вещного потенциала общества исторически формировало экономический аспект его развития, который в силу ряда причин и стал именоваться экономической сферой общества. С XVIII века к этому понятию не только привыкли, но и содержательно анализировали, что и привело к возникновению множества теорий экономической сферы: теория производства, торговли, финансов, маркетинга, банков, инвестиций, инноваций. Экономический абсолютизм с XIX в. восторжествовал в общественной науке. Этот подход отнюдь не исходил из марксистского понимания общества, о чем Ф. Энгельс неоднократно писал в 90-е гг. XIX века в своих письмах и работах;

в) социально-демографическая (гуманистическая) составляющая общественного развития не только базировалась на экономическом потенциале, но своим развитием обеспечивала воспроизводство этого потенциала. Поэтому «человеческий фактор» стал все более учитываться и в программах экономического развития с начала XX века. Не надо доказывать, что именно человек с его универсальным (физическим, психическим, интеллектуальным) потенциалом не только создает всю материально-предметную среду об-

щества, но и способствует ее развитию. Следовательно, вложения в развитие, сохранение, реабилитацию, восстановление человеческого потенциала стали рассматриваться как важнейшие аспекты деятельности стран и предприятий. Это и получило название «социальной политики», «социального развития», «социальной защиты».

Данные соображения позволяют сформулировать принципиальный методологический подход к анализу отношения экономического и социального аспектов развития общества: *нужен не субстратный, а функциональный подход.*

По субстратному основанию любое общественное образование — от семьи до страны — объективно является единством экономических и социальных функций, аспектов, граней. Следовательно, логично говорить не об экономическом или о социальном, или о социально-экономическом планировании, развитии, а об общественном развитии, в структуре которого в каждом образовании общества необходимо выделять два слагаемых: экономическое и социальное.

Эта констатация единства экономического и социального аспектов развития общества не решает проблемы их диалектической связи. Плюрализм, эклектика, постмодернистские трактовки всеядности, совмещения разных подходов себя не оправдали. Задача состоит именно в диалектическом анализе связи экономических и социальных функций. Здесь и работает методология разграничения субстратного и функционального подходов.

Дело в том, что в разных сферах общества отношение субстрата и функций исторически меняется. Осуществляется диалектическая трансформация места, роли, функций, аспектов общественных образований. Если школа как общественное образование по своему субстрату (со-

циальное) решает задачи воспроизводства человеческого потенциала, то ее функционирование требует соответствующих финансовых, предметных, материальных (экономических) затрат. Эти экономические слагаемые не отражают основную цель образовательного учреждения. Если, с другой стороны, завод по своей цели и сущности является экономическим образованием общества, поскольку создан для производства материально-вещного потенциала общества, то функционировать он может только при наличии «человеческого фактора», который требует решения серии социальных проблем: здравоохранение, образование, переподготовка кадров, обеспечение досуга, развитие физкультуры и спорта, органов самоуправления.

Мы полагаем, что только диалектический подход к анализу связи экономического и социального, субстратного и функционального, предметного и человеческого аспектов развития общества позволяет грамотно поставить и эффективно решить данную проблему.

Как показывает анализ, существенным недостатком серьезных научных исследований являлось, как правило, противопоставление внутренних взаимосвязанных между собой сторон локального и глобального развития, в то время как проблема заключается не только в диагностике, но и, условно говоря, в социальной «профилактике» и социальной «терапии» протекающих в обществе социально-экономических процессов, а область научных интересов замыкается или ограничивается только диагнозом одной из некоторых перечисленных проблем.

Экономические проблемы:

- спад производства или замедление темпов его роста, инфляция;
- эксплуатация и несправедливое распределение доходов, безработица;
- наличие мощных промышленно-финансовых групп, разделивших мир на сферы своих жизненных интересов.

Социальные проблемы:

- чрезмерная концентрация и скученность населения;
- насилие и преступность;
- разобщенность людей, основанная на факторах приобретенных по мере развития человека (религия, культура, язык);
- дискриминация, основанная на факторах, передаваемых по наследству.

В серии проблем, актуальных для определения стратегических программ развития стран, регионов, в соответствии с рекомендациями Международной конференции ООН (Рио-де-Жанейро, Бразилия, 1992), можно выделить 3 группы проблем: а) экологические; б) экономические; в) социальные.

Экологические проблемы в течение последних нескольких десятилетий трансформировались для человечества в серьезные проблемы экологического кризиса: прогрессирующее истощение естественных ресурсов, нарастающее угрожающими темпами загрязнение окружающей среды с возникновением необратимых климатических явлений.

Совершенно очевидно, что экологические проблемы являются следствием неразумного, неэффективного осуществления экономической и социальной политики стран, регионов.

Хищническая эксплуатация: не возобновляемых естественных ресурсов нефтегазовых месторождений и лесных богатств планеты во имя достижения экономических интересов, часто временных, порождает серию экономических проблем.

При этом экстенсивное использование природного богатства стран-экспортеров не оборачивается, как правило, ростом социального и экономического благосостояния стран, регионов-доноров. За исключением, пожалуй, ряда стран Ближнего Востока (Арабские Эмираты, Кувейт, Бахрейн). Трудно назвать другой регион Планеты, который бы получил социальный выигрыш от экономической эксплуатации своих природных ресурсов в философской перспективе.

Исторически особое место России на Планете как мощного универсального сырьевого, энергетического источника развития определяет неординарность самой проблемы исследования экономического и социального аспектов в базисной экологической проблеме России.

Мы имеем право сказать, что внешние данные проблемы экологического кризиса на самом деле являются вторичным следствием экономических и социальных кризисов.

Эффективная экономическая политика регионов, стран, основанная на гармонизации природной и социальной среды обитания человека, закономерно снимает саму экологическую проблему.

Гуманистическая ориентация социальной политики стран, регионов и всей системы ООН в соответствии с задачей всестороннего развития

личности человека является целью общественно-го развития. А это его развитие обеспечивается гармоничным сочетанием с природной средой, в результате экологическая проблема также оказывается снятой социальной проблематикой.

Таким образом перед человечеством стоят две проблемы: экономическая и социальная.

Если будет осуществляться эффективная экономическая политика с ориентацией не на прибыль, а на человека, то экологическая проблема будет снята.

В то же время и социальная политика должна быть ориентирована на человека как высшую ценность, что уже давно декларировано в развитых западных странах концепцией социально ориентированной экономики, то есть экономики, ориентированной на человека, на его потребности.

Вывод: правильное, грамотное решение экономических и социальных проблем позволяет снять экологическую, поверхностную проблему, и сформулировать задачу развития общества как поддержание сбалансированного развития экономической и социальной сфер общества.

Мировой опыт развития общественных систем в последнем столетии достаточно убедительно доказывает, что ни капиталистической «рыночной» экономике ни «директивной» экономике социализма не удалось решить этих проблем. Термины «рыночная» и «директивная» в данном случае отражают жесткое слепое следование заявленным принципам.

Анализ теории и практики развития: экономических систем показывает, что экономическая система одной и той же страны не остается: постоянной. Ни одна реально существующая система не лишена в своем развитии негативных моментов и проблем. Директивная система, характеризуется, в первую очередь, наличием дефицита и относительно слабым влиянием научно-технического прогресса на развитие экономики, не компенсирующим снижение темпов прироста добычи топлива и других природных ресурсов, численности занятых, основных фондов, что приводит к сокращению личного потребления и увеличению нагрузки на окружающую среду. Инфляция и безработица существуют в директивной системе в скрытой форме и имеют скорее экономические, чем социальные проявления.

В отличие от этого в предпринимательской системе хронически присутствуют инфляция и безработица в их явном проявлении. Рыночная

экономика постоянно находится под угрозой инфляционного роста цен и усиления безработицы, конкурентной борьбы на поражение.

Как в директивной, так и в рыночной экономической системе существуют проблемы малоимущих слоев населения, нет надлежащей охраны окружающей среды и рационального природопользования, заботы о развитии социальной сферы.

Более того, многие из перечисленных выше проблем тесно переплетены между собой, так что решение одной из них не является решением проблем системы в целом и, как правило, порождает с достаточно большой степенью вероятности новую проблему. На сегодня существуют три основных признака, позволяющие признать наличие общемирового кризиса.

Первый – кризисные проявления и противоречия в развитии основных сторон обществ и стран: экономической, социальной, национальной, политической, культурно-нравственной, выражающиеся в опасной односторонности, несбалансированности, не системности.

Второй – исторически сложившееся региональное разделение стран мира на богатейшие страны «семерки» (США, Канада, Великобритания, Германия, Франция, Италия, Япония) и другие богатые страны Запада, географически находящиеся на Севере, а также бедные и беднейшие развивающиеся страны, бывшие колониальными странами, расположенные на Юге: в Азии, Африке, Латинской Америке. Это обычно выражается формулой разрыва Севера и Юга, то есть пропастью во всех сторонах жизни и повседневного бытия: в уровне потребления, в экономике, в образовании, культуре. Взаимоотношения Севера и Юга в продолжение последних столетий строились на угнетении, порабощении, ограблении, жестокой эксплуатации.

Третий признак общественного кризиса – нарастающее противоречие между развитием общества, человека и природы. Экономический взлет ведущих капиталистических стран Запада достигнут ценой огромных невосполнимых потерь природных ресурсов, сопровождающихся физической деградацией и «духовной эрозией» конкретных людей.

Соперничающие сегодня модели общественного развития вместо стремления обеспечить развитие общества как целостной и единой качественной системы включающей экономическую, социальную, национальную, политическую, ду-

ховную стороны, отдают предпочтение в силу своих внутренних сущностных направленностей определенным сторонам общественного развития.

Цель капиталистического способа производства – достижение максимальной прибыли – делает средства достижения (рыночные механизмы, научно-технический прогресс и информационно-управленческое обновление) приоритетами развития данной модели общества. В то же время жесточайшая конкуренция требует новых жертв в социальной и духовной среде, формирует человека-потребителя, узкого профессионала.

Стремление к развитию человека как главной цели, улучшению социального положения людей и установлению справедливых общественных отношений при социалистическом способе производства выводит на первый план уравнилельное социальное распределение как средство достижения цели в ущерб эффективности общественного производства, экономической предприимчивости, инициативе и конкуренции, широко внедрению достижений науки и техники.

Таким образом, актуальность проблемы взаимодействия экономической и социальной сфер заключается в общепланетарном значении определения эффективных взаимосвязей экономического и социального как для стран, выбравших капиталистический или социалистический способ производства, так и для развивающихся стран.

Анализ общественных систем позволяет выделить основное противоречие в их развитии как несоответствие в развитии сфер общества: между экономической сферой общества и социальной жизнью, социальной справедливостью, социальным равенством.

Экономическая сфера общества имеет тенденцию вырабатывать все большее количество продукции, имеющей ценность в экономическом смысле, в то время как некоторая часть продукции, выпускаемой в экономической сфере, должна быть вложена в социальную сферу общества в качестве факторов производства, необходимых для ее нормального развития и функционирования.

Социальная сфера общества способствует непрерывной интенсификации деятельности в экономической сфере через создание и совершенствование социальных отношений и институтов, а также через создание новых видов деятельности посредством развития науки, искусств, художественных и культурных ценностей, изобретений.

В общественной жизни стран разных систем, в результате взаимодействия экономической и социальной сфер, сложились четыре проблемные области, от сбалансированности экономического и социального в которых, зависит гармоничное развитие общества.

Баланс нарушается, когда в той или иной системе обнаруживается преобладающая ориентация:

1) на рыночные механизмы или на государственное регулирование;

2) материально-потребительские товары и ценности или на материально-культурные ценности и достижения;

3) индивидуализм, индивидуальные способности и таланты или на коллективизм, общность людей в труде, жизни и быту;

4) бытовое, преимущественно материальное, потребление или на духовно-нравственные качества и ценности труда, жизни.

Исследование четырех проблемных зон подтверждает фундаментальное значение взаимодействия экономического и социального в структуре общества.

Представляется, что гармония в развитии экономической и социальной сфер общества, позволяющая иметь идеальную общественную систему, пока видится как довольно далекая перспектива на фоне трех парадигм, существующих одновременно: неоклассической, кейнсианской и марксистской.

Краеугольное положение *неоклассической парадигмы* гласит: равновесие в обществе, обеспечивающее отсутствие безработицы в условиях капиталистической рыночной экономики, означающее, что предложение удовлетворяет спрос на всех рынках, в принципе может быть достигнуто и будет сохраняться до тех пор, пока цены и заработная плата будут гибкими. Приводятся доводы, что в условиях равновесия, достигнутого при оговоренных условиях, имеет место оптимальное распределение ресурсов и целесообразное распределение доходов. Из сказанного следует; что основные экономические проблемы производства, распределения и потребления товаров и услуг, которые приходится решать каждому обществу, должны решаться с помощью механизма экономического самоуправления свободных рынков.

Причинами возможного появления безработицы и нарушения равновесия, по мнению сторонников этой теории, являются неправильная

политика и ненужное регулирование государства. По существу, государственное регулирование считается здесь нарушением гармонии рыночной экономики. Международная свободная торговля внесет гармонию в интернациональную экономику и обеспечит справедливое распределение общемирового дохода. Следовательно, основанный на принципе невмешательства государства в экономику свободный капитализм представляет собой идеальную систему для оптимального удовлетворения личных экономических интересов и, вместе с тем, обеспечивает свободу.

Кейнсианская парадигма исходит из того, что современный капитализм утратил механизм рыночного саморегулирования вследствие запаздывания согласования цен и заработной платы, что обусловлено одновременной деятельностью олигополии и профсоюзов, а также наличием негосударственного регулирования. Безработица и нарушение экономического равновесия являются, главным образом, следствием жестких цен и уровня заработной платы. Поэтому для восстановления нарушенного рыночного равновесия и обеспечения полной занятости государство вынуждено вносить коррективы в налоговую и денежно-кредитную политику, а также использовать прочие рычаги государственного регулирования экономики. Согласно установкам кейнсианства, расстройство мировой экономики, обнищание населения в развивающихся странах также обусловлены жесткостью капиталистической системы и ненадлежащим функционированием международных рынков. Поэтому экономическое равновесие в международном масштабе и справедливое распределение общемирового дохода должны обеспечиваться путем проведения соответствующей политики и регулирования экономики такими международными организациями, как ООН, Всемирный банк и Международный валютный фонд, а также политическими акциями отдельных государств (например, введением протекционистских высоких пошлин на некоторые ввозимые товары; ограничением или полным запрещением ввоза, введением оптимальных тарифов и квот).

Марксистская модель экономики основана на следующем фундаментальном положении: капиталистическая экономика в принципе обречена на постоянные нарушения нормального функционирования вследствие классовых противоречий и несправедливого распределения доходов между капиталистами и рабочими. Следова-

тельно, армии безработных, экономические кризисы и обнищание рабочих являются продуктом самой экономической системы капитализма. Даже если будет достигнуто идеальное состояние экономического равновесия в условиях неоклассической экономики и будет обеспечена полная занятость рабочих, они все же будут подвергаться эксплуатации. Анализ отдельных компонентов мировой экономики показывает, что менее развитые страны оказались в экономической зависимости от развитых капиталистических стран и страдают от абсолютного обнищания.

Указанные три модели экономического развития общества по самой своей природе взаимно исключают друг друга по целям и средствам их достижения и никакой четвертой альтернативы в области экономики в перспективе не предвидится.

Таким образом, ключевой характер приобретает проблема синтеза достижений и достоинств каждой модели, получившая название конвергенции.

В 1960 г. основоположник русской и американской социологических школ П.А. Сорокин опубликовал свое конвергенционное эссе «Взаимное сближение Соединенных Штатов и СССР к смешанному социокультурному типу». Особенную ценность ему придает то обстоятельство, что оно написано, когда каждая из сторон твердо была убеждена в правильности своих позиций и выбранного пути развития. Эссе начиналось со слов: «Западные лидеры уверяют нас, что будущее принадлежит капиталистическому («свободное предпринимательство») типу общества и культуры. Наоборот лидеры коммунистических наций уверенно ожидают победы коммунистов в ближайшие десятилетия. Будучи не согласным с обоими этими предсказаниями, я склонен считать, что если человечество избежит новых мировых войн и сможет преодолеть мрачные критические моменты современности, то господствующим типом возникающего общества и культуры, вероятно, будет не капиталистический и не коммунистический, а тип специфический, который мы можем обозначить, как интегральный. Этот тип будет промежуточным между капиталистическим и коммунистическим строем и образом жизни. Он объединит большинство, позитивных ценностей и освободится от серьезных дефектов каждого типа».

Безусловно, путь конвергенции социализма и капитализма, по нашему мнению, является ог-

раниченным в силу ряда обстоятельств и может рассматриваться лишь как предшествующий, переходный этап к качественно новому типу глобального общественного и мирового развития.

Опыт, противоречия, катаклизмы, столкновения и жесточайшие войны XX в. дают основание считать, что путь конвергенции социализма и капитализма в предшествующие годы давал и дает сегодня несомненно положительный результат только до определенных качественных пределов, за которыми стоят существенные стороны, основы и черты того и другого общественного строя. Видоизменение за определенными пределами ведет к подмене оснований, нарушению принципов целостности, объективности рассмотрения предметов и явлений и, в конечном итоге, приводит к эклектике как серьезному тормозу общественного развития. «Подделка эклектизма под диалектику легче всего обманывает массы, дает

кажущееся удовлетворение, якобы учитывает все стороны процесса, все тенденции развития, все противоречивые явления и прочее, а на деле не дает никакого целостного и революционного понимания процесса общественного развития»¹. Однако этот этап нужен для подготовки на основе правильного взаимодействия экономической и социальной сфер общества нового типа системного, сбалансированного, комплексного, гармоничного, справедливого и устойчивого развития.

В связи с этим ключевой характер на этот подготовительный период приобретают исследования и. поиск оптимального взаимодействия экономической и социальной сфер общества для прогнозирования перспектив развития планеты, страны, региона.

Примечание

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 33. – С. 21.

УДК 165.19

А.В. Бондаренко

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ КЛАССИФИКАЦИИ ФОРМ ИНТУИЦИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТУИЦИИ

Интуитивное познание и преобразование действительности – одна из недостаточно изученных философских тем, в которой центральное место занимают теоретико-методологические проблемы изучения интуиции, а также вопрос о соотношении научной и художественной ее форм. Их рассмотрение будет способствовать современному осмыслению научного и художественного творчества, выявлению места и роли интуиции в нем.

Ключевые слова: научная интуиция, художественная интуиция, чувственная интуиция, интеллектуальная интуиция, профессиональная интуиция.

Одна из наиболее известных концепций классификации форм интуиции разработана Н.О. Лосским – русским религиозным философом. По его мнению, существует несколько форм интуиции. Вот как об этом пишет сам философ: «Можно наблюдать чувственные качества предметов, цвета, звуки; это – чувственная интуиция, и данные этого опыта, цвета, звуки суть не субъективные психические состояния человека, а свойства самих материальных процессов внешнего мира. ...Можно наблюдать идеальную сторону мира, например математические идеи; это – интеллектуальная интуиция, умозрение. Можно иметь опыт, направленный на металоогическое (конкретно-идеальное) бытие; это – мистическая интуиция» [7, с. 337].

Рассмотрим теперь более детально каждый из трех предложенных видов интуиции.

Первоначальной, по мнению Н.О. Лосского, является чувственная форма интуиции, т.е. созерцание, осуществляемое при помощи органов чувств. Наиболее значимым в этом аспекте познания является вопрос о субъективности чувственных качеств и чувственного восприятия. Основные группы фактов, побуждающих к интуитивному, по мнению Н.О. Лосского, таковы:

«1) различные раздражения, действуя на один и тот же орган чувств, вызывают восприятие одного и того же типа чувственных качеств...;

2) наоборот, одно и то же раздражение, действуя на различные органы чувств, вызывает восприятие различных чувственных качеств...;

3) два наблюдателя нередко воспринимают один и тот же предмет неодинаково...» [7, с. 161].

Подобно объясняется и обратное явление: если транссубъективный состав раздражения сложен и воспринимается лишь часть этого сложного состава, то разные органы воспринимают различные стороны процесса. Так же определяются и различия в восприятии одного предмета, когда из неоднородного состава внешнего предмета один наблюдатель осознает одну его сторону, а другой – другую. Т.о., в актах выбора мы субъективны, но то, что мы выбираем, – транссубъективно [7, с. 162].

Акту чувственной интуиции, в его учении, всегда сопутствует интеллектуальная интуиция: «Воспринимая яблоко, мы находим в нём единство таких свойств его, как цвет, твёрдость, аромат и принадлежность их к субстанции; единство, принадлежность, субстанция – все это идеальные стороны предмета, доступные только интеллектуальной интуиции, умозрению. Даже ... когда мы воспринимаем и опознаем только цвет ... в восприятии соучаствует интеллектуальная интуиция: цвет создается как определенность, ... нечто иное, чем все остальные определенности, ... что уже есть идеальный аспект предмета». В интеллектуальной интуиции также следует различать субъективную и объективную стороны – интенциональный акт интуиции и идеальный предмет, на который он направлен (понимание и понимаемое) – для правильного осознания смысла восприятия отношения между идеальным [7, с. 191].

Достаточно интересным и значимым аспектом гносеологии Лосского является учение о мистической интуиции (познании внелогических, металогических форм бытия). Как уже выше было сказано, в чувственной и интеллектуальной интуиции, по его мнению, познается бытие, «определенное согласно законам тождества, противоречия и исключённого третьего». Эта определенность, соответствующая этим законам, есть, по Лосскому, онтологическая форма, «характерная для проявлений субстанциальных деятелей в пространстве и времени и отвлеченно-идеальному бытию». Такую форму философ называет логической, т.е. необходимой для познаваемости предметов и выразимости их в суждениях. Но есть по Лосскому и металогическое, конкретно-идеальное бытие, «которое не подчинено законам тождества, противоречия и исключённого третьего». Мистическая интуиция выступает в учении Лос-

ского об интуиции как «познание в подлиннике сверхпространственных и сверхвременных субстанциальных деятелей, среди них и Сверхсистемного начала, равнопервоначального им по своему бытию, а также запредельного трансцендентного Бога» [7, с. 259–261].

Таким образом, если чувственная интуиция у него связана по преимуществу с познанием реального бытия, а интеллектуальная интуиция – идеального бытия, то мистическая интуиция – это путь осознания металогического бытия [7, с. 197, 283].

Такое оригинальное видение в решении вечных вопросов гносеологии дает нам великий русский философ Н.О. Лосский. Таким образом, в его учении о классификации форм интуиции мы находим серьезное обоснование первостепенности именно этого метода познания по сравнению со всеми предшествующими методами.

В духе концепции Н.О. Лосского советский философ В.Ф. Асмус в процессе классификации форм интуиции выделял среди них чувственную, характерной чертой которого является «прямое усмотрение истины с помощью внешнего чувства», и интеллектуальную, главной особенностью которой является «прямое постижение умом истины» [1, с. 139].

Другой советский исследователь – В.А. Цапок – говорил о необходимости разграничения профессиональной (следователя, врача, например), научной и художественной форм интуиции [8, с. 6].

Зарубежный философ М. Бунге различал чувственную и интеллектуальную интуицию. При этом он усматривал в чувственной интуиции такие ее виды, как восприятие и воображение, а в интеллектуальной – разум и оценку [3, с. 94–122].

А.С. Кармин и Е.П. Хайкин подразделяют интуицию на две формы: «эйдетическую» и «концептуальную». По их мнению, концептуальная интуиция представляет собой процесс возникновения новых понятий на базе наличных, известных ранее наглядных образов, а эйдетическая интуиция – формирование новых наглядных образов на основе существовавших ранее понятий. Их точку зрения разделяют В.Р. Ирина и А.А. Новиков [5, с. 33; 4, с. 129–130].

Отмеченные концепции классификации форм интуиции позволяют поставить вопрос о разграничении этих форм по разным основаниям.

Прежде всего, целесообразно вести речь о мировоззренческом основании такой классификации. В этой связи следует вспомнить, что, напри-

мер, современный российский философ А.Н. Чанышев предлагает выделить пять разновидностей мировоззрения: философское мировоззрение; художественное; мифологическое; религиозное; научное [9, с. 234]. Есть смысл добавить к этому перечню еще один тип мировоззрения – мистический, учитывая то, что такая точка зрения проясляется в философской литературе [2, с. 47].

Обозначенные шесть типов мировоззрения включают в свое проблемное поле и компоненты интуиции. Исходя из этого, можно – по мировоззренческому основанию – назвать следующие формы интуиции: мифологическую, художественно-образную (или просто художественную), религиозную, научную, мистическую и философскую.

Вместе с тем такое разграничение форм интуиции свидетельствует о том, что в концепции классификации форм интуиции, разработанной Н.О. Лосским, применяются, фактически, три основания: гносеологическое, когда говорится о чувственной и интеллектуальной интуиции, онтологическое, когда обращается внимание на связь чувственной, интеллектуальной и мистической интуиции с реальным, идеальным и метафизическим бытием соответственно, мировоззренческое, когда потенциально речь идет о мистической интуиции как особом типе мировоззрения. Не этим ли объясняется тот факт, что В.Ф. Асмус решился сказать лишь о чувственной и интеллектуальной формах интуиции, а более ранние авторы, говоря о чувственной или интеллектуальной интуиции, не выделяли ее мистической формы?

В то же время исключение мистической формы из общего перечня форм интуиции многими философами позволяет несколько по-иному посмотреть на эту гносеологическую классификацию. По всей видимости, чувственная интуиция – это один из способов развития чувственного познания, а интеллектуальная – один из способов бытия рационального уровня исследования.

Но в таком случае целесообразно, в процессе классификации форм интуиции, сочетать, соотносить разные подходы с учетом неоднозначных оснований такой классификации. Так, например, интересующие нас формы интуиции – научную и художественную – следует разграничить с чувственной и интеллектуальной формами интуиции. В рамках такого соотношения научная интуиция представляется одной из форм интеллектуальной интуиции по преимуществу, а художественная – как главным образом разновидность чувственной интуиции.

Это отнюдь не означает, что нет взаимодействия между научной и чувственной, между художественной и интеллектуальной формами интуиции соответственно. Однако отмеченная их взаимосвязь будет представлять собой особые – негосподствующие – виды существования как научной, так и художественной интуиции.

Необходимо разграничить и разновидности научной интуиции, исходя из того, что она своеобразно проявляется в границах известных уровней развития научного познания. Вероятно, нужно обозначить такие ее виды, как: эмпирический, теоретический и метатеоретический.

Отмеченный аспект разграничения прослеживается, хотя и весьма специфически, и в художественной интуиции. По всей видимости, есть смысл выделить в ней музыкальную, прозаическую, собственно художественную и поэтическую формы.

Вместе с тем при рассмотрении научной и художественной форм интуиции с позиции отмеченной концепции их классификации надо учитывать как их философское осмысление, так и рассмотрение этих форм в проблемном поле частных наук. При этом особое внимание вызывают к себе математика, физика, физиология, и психология. Именно в них чаще всего идет речь о применении и нередко ведущей роли интуиции в научных открытиях. Как тут не вспомнить об отношении наиболее известных ученых к данной проблеме.

В свою очередь, изучение научной и художественной форм интуиции в значительной мере зависит и от того, как видные деятели искусства смотрели на художественную интуицию и ее роль в художественном творчестве.

Творчество в науке и искусстве во многих аспектах обусловлено научной и художественной интуицией соответственно.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сказать, что первым уровнем применения выбранной нами классификации форм интуиции является рассмотрение современных концепций исследования научной и художественной интуиции.

Библиографический список

1. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. Очерк истории: XVII – начало XX вв. – М.: Высшая школа, 1965. – 312 с.
2. Бондаренко В.Н. О мифологическом аспекте метафизики // Трансформация общества: наука, педагогика, производство. – Уфа: Изд-во Башкирского гос. пед. ун-та. – Ч. 1. – С. 47– 50.

3. Бунге М. Интуиция и наука. – М.: Прогресс, 1967. – 187 с.

4. Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции: интуиция и разум. – М.: Наука, 1978. – 191 с.

5. Кармин А.С., Хайкин Е.П. Творческая интуиция в науке. – М.: Наука, 1971. – 216 с.

6. Литвинова А.Л. Роль интуиции в научном познании // Философия о предмете и субъекте научного познания: сб. ст. / Под ред. Э.Ф. Караваева. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2002. – С. 135–150.

7. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. – М.: Республика, 1995. – 399 с.

8. Цапок В.А. Взаимосвязь интуитивного и дискурсивного в творческом процессе: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / Кишиневский гос. ун-т. – Кишинев, 1974. – 20 с.

9. Чанышев А.Н. Мировоззрение и философия // Мысль и жизнь: сб. ст. – Уфа: Изд-во Башкирского гос. ун-та, 1993. – С. 226–241.

УДК 165.19

Н.В. Виноградова, А.В. Бондаренко

ЧУВСТВЕННЫЙ ОБРАЗ: СУЩНОСТЬ И ЕГО РОЛЬ ПРОЦЕССЕ ИНТУИТИВНОГО ПОЗНАНИЯ

Проблема чувственного познания, формирования чувственного образа, его объективной и субъективной составляющих, материальной или идеальной природы входит в сферу интересов разных областей научного знания. Данное исследование показывает специфику чувственного познания и его реализацию в интуитивном мышлении.

Ключевые слова: чувственный образ, художественный образ, чувственное познание, интуиция, художественное творчество.

Ряд российских философов (А.Г. Спиркин, И.Т. Фролов, В.П. Кохановский и др.) простейшим чувственным образом называют ощущение. С точки зрения психологии, ощущение – это процесс отражения прямого воздействия стимулов на органы чувств и возникающее в результате него субъективное (психическое) переживание силы, качества, локализации и других характеристик воздействия на органы чувств [1, с. 363]. То есть, это процесс первоначального обнаружения и кодирования энергетических сигналов, посылаемых окружающей средой или внутренними органами человека. Ощущения могут быть как единичные, так и сложные. Единичные ощущения, как правило, выступают частью комплекса сложных ощущений. Например, раздражение вкусовых рецепторов языка молекулами химических соединений вызывает у человека сразу комплекс ощущений (предположим, кислое – сладкое, вкусное – невкусное и т.п.). Однако для того, чтобы у человека сложился именно образ внешнего предмета этого недостаточно. Необходимо воздействие на другие чувствительные нервы. Как только сложное ощущение переступает порог сознания, оно становится частью восприятия и, соответственно, об-

раза. Иными словами, ощущения отражают лишь отдельные свойства предметов и явлений, воздействующих на анализаторы. Важнейшей же особенностью образа является целостность, поэтому понятие образа применимо более к восприятию, как следующему после ощущения этапу чувственного познания. Исключение составляет психологическое понятие «последовательный образ» или «послеобраз», которое обозначает ощущение, возникающее после прекращения действия раздражителя, «след» раздражителя [1, с. 400].

В отношении восприятия среди философов и психологов существует более согласованная точка зрения. С одной стороны, восприятие – это сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа, с другой, это сам субъективный образ предмета, явления или процесса, воздействующего непосредственно на анализатор или систему анализаторов. Восприятие целостно отражает свойства и отношения окружающей действительности. В процессе восприятия задействованы такие понятия, как смысл, взаимосвязи, контекст, субъективная оценка, предшествующий опыт индивида и память [5, с. 24]. В зависимости от модальности анализатора различают зрительное, слуховое, осязательное,

вкусовое и обонятельное восприятия. При этом во всех видах восприятия важную роль играют двигательные (кинестетические) ощущения, даже если они отчетливо не воспринимаются человеком. Так, например, зрительное восприятие включает движения глаз, осязательное – движение рук или других частей человеческого тела, вкусовое – движение языка. Следовательно, в создании целостного образа участвуют, как правило, ощущения нескольких модальностей. Кроме того, ощущения могут и не осознаваться человеком, восприятие же (то есть чувственный образ) всегда осознанно и осмысленно. Человек живёт в мире ощущений и может не замечать их, в этом случае ощущения можно назвать пассивными. Процесс восприятия или создания образа всегда активен, требует от субъекта преднамеренности, направленной воли и определённой деятельности. На восприятие накладывают отпечаток индивидуально-психологические качества личности, его опыт, знания, эмоциональное состояние. Всё это даёт возможность человеку как бы мысленно достраивать образ до некоторой целостной формы. Предположим, если человек видит только часть какого-либо предмета, он способен воссоздать в сознании весь предмет полностью. Когда мы слышим музыку, мы не рассматриваем её как комплекс различных ощущений (высоты звуков, их расчленённости во времени), а воспринимаем целостный образ музыкального произведения.

Аналогичные тенденции достраивания образом можно также проследить при создании художественных произведений. Если придерживаться концепции синергетики, то выходит, что механизм самодостраивания включает в себя ориентированность на зарождающееся целое. Например, многие талантливые художники способны взглянуть на создаваемое ими полотно как бы с расстояния «птичьего полета», т.е. художник способен держать в своей голове весь замысел, план планируемого произведения. На этот самый план, или можно обозначить его еще как скелет, насаживаются все компоненты опыта и знания. Например, А.С. Пушкин, как отмечают исследователи его творчества, а также его современники, с которым им посчастливилось общаться, имел привычку составлять краткий план поэмы, в котором при помощи ряда мелких деталей (образов, рисунков) как бы схватывал ритм всей поэмы. А Л.Н. Толстой писал свои многотомные романы ради двух или трех сильно любимых

им сцен, которые концентрировали вокруг себя все остальное содержание произведения [3, с. 113]. Естественно, что концентрированный план, положенный в основу будущего творческого проекта, не должен носить чисто логическое выражение, а должен представлять скорее невербализуемый «сгусток смысла», но который выливается в будущем в выражение мыслей в вербализованной форме. Также надо отметить, что план в синергетике служит непосредственным стимулом, вызывающим резонансное воздействие на сознание-подсознание. План непосредственно стимулирует работу подсознания и является как бы катализатором процесса вербализации значимых мыслей и суждений, запертых в сфере бессознательного. Например, у А.С. Пушкина это выражалось в следующем: за контурами и линиями, своеобразным образом «расположенных на листе бумаги, стоял целый комплекс смыслов и ритмов, зовущих к творчеству» [3, с. 113–116].

Несомненен и тот факт, что на данном этапе определенная роль принадлежит интуиции. Большое значение в процессе творчества играют два разных и противоположных процесса, а именно: ассоциация и концентрация. Под ассоциацией понимается установление значительного количества связей, а под концентрацией – напротив, фиксация на определенном, специфическом, но обязательно целостном процессе. А конечной целью этих вышеуказанных процессов является непосредственно самоорганизация в сфере творческого мышления, т.е. выстраивание целостной структуры, включающей все необходимые для этого компоненты. Например, в гештальт-психологии данный процесс получил название «кинсайтная перестройка», который характеризуется организацией правильной «красивой мозаичной структуры». Этот описываемый выше процесс представляет не простое объединение единого из разных элементов, а «самовырастание» целостного вследствие «самоусложнения» этих компонентов. По мнению Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, процесс самодостраивания весьма схож с механизмами распознавания образов. Процесс этот, по мнению вышеотмеченных авторов, выглядит следующим образом: «существует специальный механизм (называемый авторами «генератором случайности»), который создает вокруг рассматриваемого образа поле блужданий». Основная функция данного «генератора» заключается в уходе от четкой преднамеренности и в пе-

реходе к процессу, заключающемуся в случайном пробеге по линиям образа, ведь «недаром древние учили интуиции, обучая правильному зрению, умению видеть и тренировать память». Вышеприведенные сторонники синергетического подхода утверждают, исходя из данного указанного момента, что тренировка видения есть не что иное, как тренировка чувственной интуиции. А что касается интеллектуальной интуиции, то здесь присутствует еще более качественно новый тип самодостраивания, на котором происходит, если это можно так выразить, эволюция до уровня более сложной структуры [1, с. 116–117].

Синергетический подход в представлении механизма работы интуитивного мышления как самодостраивания вполне может быть применен и для объяснения художественного творчества: вначале происходит формирование главного значимого образа, либо ключевой фразы, которая из общего хаоса образов и мыслей выводит все стихотворение в упорядоченном виде [3, с. 118]. Вот как метко выражен данный вышеописанный процесс в следующем стихотворении Максимилиана Волошина:

Рождение стиха

Бальмонту

В душе моей мрак грозовой и пахучий...
Там выются зарницы, как синие птицы...
Горят освещенные окна...
И тянутся длинные,
Протяжно-певучи
Во мраке волокна...
О, запах цветов, доходящий до крика!
Вот молния в белом излучении...
И сразу все светло и велико...
Как ночь лучезарна!
Танцуют слова, чтобы вспыхнуть попарно
В влюбленном созвучии.
Из недра сознания, со дна лабиринта
Теснятся виденья толпой оробелой...
И стих расцветает цветком гиацинта,
Холодный, душистый и белый.

[Цит. по: 3, с. 118].

На наш взгляд, в художественном творчестве существует органическая взаимосвязь интуитивных и дискурсивных моментов, при доминировании внелогической составляющей. Причем превосходство внелогического момента над логическим проявляется на различных уровнях, ведь, к примеру, уже тот факт, что в холодный мрамор, серый холст, в простые прозаические слова художник способен «вдохнуть жизнь», является чудом «преодоления логики материала»

и тем самым показывает победу интуиции над логикой.

И только творец-скульптор, вкладывая частичку своей души, обращает камень (мрамор) – символ безжизненности и мертвенности, в глубоко-мысленный образ, несущий в себе жизненные силы и одухотворенность, ярким примером чего является скульптура «Венеры Милосской». Другой не менее известный пример, когда при прослушивании первых восьми звуков (четырех музыкальных нот) Пятой симфонии Бетховена слушатели мгновенно повергаются в состояние тревоги, несмотря на то, что эти ноты не несут в себе прямого, конкретно-содержательного смысла и логически бессодержательны.

Особо хотелось бы остановиться на эмоциональной составляющей чувственного образа. В широком смысле понятия «чувственный», «чувства» включают в себя человеческие эмоции, переживания, которые так же являются особой формой отражения действительности. В связи с этим обратимся к понятию «художественный образ», эстетической категории, особенностью которой является отражение действительности в конкретной чувственной форме. Можно сказать, что это понятие включает в себя понятие «чувственный образ», так как художественное произведение – это, в первую очередь, результат чувственного восприятия действительности автором. С другой стороны, произведение создается для того, чтобы быть воспринятым другими людьми. Иначе говоря, чувства-эмоции автора воплощаются в художественном произведении, а оно, в свою очередь, рождает чувства-эмоции у воспринимающего субъекта. Именно на примере художественного образа ярче всего демонстрируется, что в процессе восприятия «постоянно взаимодействуют собственно эмоциональная и когнитивная составляющие» [2, с. 26]. Схематически это возможно представить так: «действительность → чувственные ощущения + эмоции + память → восприятие-образ → художественное произведение ← восприятие (ощущения + эмоции + память) – образ → эмоции».

Очень тесно с понятием «художественный образ» связано психологическое понятие «эйдетический образ» – образ, который сохраняет в себе четкие детали объекта, очень яркий, красочный и точный. Даже при отсутствии источника восприятия эйдетический образ кажется субъекту перцептом, то есть образом восприятия. В нём сочетаются

ся, казалось бы, несовместимые характеристики послеобраза и представления памяти. Хотя подобной способностью обладают немногие люди, данный вид чувственного образа существует.

Промежуточным звеном между восприятием и теоретическим мышлением является представление – наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта путём его воспроизведения в памяти или воображении. В зависимости от этого образы представления делят на уже упоминавшиеся представления памяти и представления воображения. По сравнению с образами восприятия образы представления менее ярки и детальны, но более обобщены и схематизированы.

УДК: 316.334

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
2. Дриккер А.С. «Энергетика» художественного воздействия // Человек. – 2006. – №6. – С. 21–34.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание // Философские науки. – 1994. – №2. – С. 110–122.
4. Носов Н.А. Виртуальная психология. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
5. Шиффман Х. Ощущение и восприятие. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с.

Р.С. Волков

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ТАМОЖЕННОЙ СИСТЕМЫ И ПУТИ ИХ ОПТИМИЗАЦИИ

Статья посвящена нестабильному функционированию социальных механизмов таможенной службы. Автор раскрывает основные причины нестабильного функционирования социальных механизмов таможенной системы. Предлагает основные методы по оптимизации работы социальных механизмов.

Ключевые слова: социальный механизм, таможенные органы, коррупция, государство.

В последнее время в науке усиливается тенденция ко все более глубокому системному исследованию взаимоотношений в государственной сфере [1]. В этом смысле необходимо осознать и роль таможи в общей системе социальных процессов общества: что же она дает людям и какое место занимает в их жизни?

В основе таможи, как социальной системы, регулирующей взаимоотношения и поведения людей при перемещении товаров через границу, лежит фискальная доктрина, основанная на реализации интересов правительства и государства на данном историческом отрезке времени. Реализация этих интересов не всегда совпадает с интересом отечественного производителя, и порой входит в противоречие с осуществляемым экономическим курсом государства. В основе методов работы существующей ныне таможи лежат административные меры.

Социальный механизм общества – понятие, впервые введенное Контом для объяснения целостности и жизнеспособности общества как «социального тела». По его мнению, каждое общество имеет свой социальный механизм, обеспе-

чивающий его выживание и развитие. В дальнейшем, концепция социального механизма в различной форме нашла отражение в трудах практически всех классиков социологии (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Веблен, К. Маркс, Т. Парсонс и др.).

Рост коррупции, региональные проблемы таможенного оформления и контроля, связанные с исторически сложившимся несовершенством законодательной базы, не только оказывают негативное влияние на осуществление фискальной функции таможи, но и на образ жизни общества в целом.

Основными причинами нестабильного функционирования социальных механизмов таможенной системы являются:

– несовершенство законодательной базы, высокий уровень документооборота и бюрократии, затяжные сроки оформления товаров;

– функции таможенных органов, функционирования всей таможенной системы в целом и функциональных недостатков, таких как: присутствие аспектов теневой экономики при перевозке товаров (коррупция, представление недо-

стоверных сведений таможенным органам с целью ухода от уплаты пошлин и ускорения процессов оформления), отсутствие культурной и профессиональной этики в работе таможенных органов, наличие пробелов в нормативно-правовой базе, регламентирующей внешне-экономическую деятельность, недостаточная техническая оснащенность таможенных постов, несоответствие прибыли и выгод затратам на осуществление внешнеэкономической деятельности;

- качество работы таможенных органов при тарифном и нетарифном таможенном регулировании, оказывающие сильное влияние на расходы на перевозку товаров во внешнеэкономической деятельности;

- несоответствие прибыли затратам на осуществление внешнеэкономической деятельности;

- коррупция в таможенных органах, которая чревата рядом негативных последствий. Отечественный производитель, стремящийся расширить рынок сбыта своей продукции до мирового уровня, столкнувшийся с коррумпированностью работников таможенной службы, собственные неформальные расходы, которые ему порой приходится употребить для подкупа, относит на издержки, что неизменно повышает цену экспорта. Из-за этого падает конкурентоспособность отечественной продукции на мировом рынке и снижается спрос на нее, что ведет к сокращению экспорта, а, значит, и к некоторому падению производства и, соответственно, объема ВВП. Кроме того, снижаются тарифные поступления от экспорта – один из основных источников формирования доходной части бюджета. Это представляет серьезную угрозу экономической безопасности страны.

По критерию контролируемости в рамках легальной экономики выделяется ее теневая составляющая.

Факторами негативного влияния масштабной теневой активности на экономическую безопасность страны выступают: коррумпированность госаппарата; снижение роли права и судебной системы, образование в экономической сфере устойчивых властно-хозяйственных структур, блокирующих конкуренцию на финансовых и внешнеэкономических рынках.

Фактор коррупции выступает как экзогенный фактор, к которому необходимо адаптироваться всем экономическим субъектам, включенным в полисубъектные контрактные отношения. Стабильность равновесного уровня коррупции

в сложившихся взаимоотношениях между организациями власти и другими экономическими субъектами делает издержки коррупционной деятельности составляющей постоянных издержек. Такая адаптация сопряжена с повышением среднего уровня транзакционных издержек, что детерминирует снижение количества сделок и отрицательно сказывается на благосостоянии и темпах экономического роста и, следовательно, на уровне экономической безопасности.

Таможенное регулирование так или иначе сказывается на свободе обмена, следовательно, это отражается на величине транзакционных издержек как в легальном, так и теневом секторах. Снижение таможенных пошлин и ликвидация дискриминирующих протекционистских мер еще не является залогом повышения экономической эффективности национальной экономики. Стратегия более открытой или протекционистской экономической политики должна учитывать институциональную структуру национальной экономики, а также структуру внешних экономик, включенных в международные отношения. В противном случае открытость экономики может привести к консервации эволюционных институциональных преобразований взамен импорта институтов, что, в частности, способствует разрастанию неформальных экономических отношений и теневого сектора, коррупции в регулирующих и контролирующих органах.

Воздействие формальных методов (включая урегулирование ситуаций нарушения законодательства в области таможенного дела официальным путем) по повышению качества функционирования социального механизма границы в 3 раза сокращает планируемые расходы на перевозку товаров и уменьшает воздействие на работу социального механизма таможенного регулирования на границе, нежели использование методов коррупции и контрабандных перевозок. Должна быть усилена работа по усовершенствованию законодательства с целью минимизации коррупции и девальвации аспектов теневой экономики.

Качество работы таможенных органов должно быть повышено государственными и дисциплинарными методами, так как оказывает значительное влияние на возникновение конфликтных ситуаций на границе, что способствует сбою в работе социальных механизмов на границе. Положительный результат сразу скажется на уровне жизни населения, социальном самочувствии.

Человеческий фактор должен быть искоренен посредством усиления ответственности для таможенников за нарушения в области таможенного дела, учитывая, что между добросовестными и недобросовестными таможенниками не существует достаточно большого различия по социальному статусу и выполняемым функциям, проще говоря, имеет место присутствие человеческого фактора при выборе жизненных приоритетов (брать взятки или нет).

Значительно влияет на добросовестное исполнение служебных обязанностей должностными лицами таможенных органов уровень жизни. В этой связи должны быть установлены мотивационные параметры для таможенников, которые будут нацелены на добросовестное исполнение должностных инструкций, такие как дотации, материальные поощрения, решения квартирных вопросов и т.д.

Среди других методов совершенствования работы социальных механизмов таможенной службы необходимо совершенствование законодательной базы, в частности в нормативно правовых актов таможенной и внешнеэкономической деятельности в целом; создание социальных институтов по повышению квалификации и по переквалификации кадров таможенных органов, основной задачей которых будет повышение культурной и профессиональной этики; совершенствование методов тарифного и нетарифного регулирования, а также удаление пробелов из законодательных актов, регламентирующих такие методы; создание и обновление существующих таможенных механизмов урегулирования конфликтов на границе (таких как автоматизированные системы досрочного приема платежей, депозиты и гарантийные сертификаты и т.д. – все это действует, но недостаточно законодательно-дополняющих актов); оптимизация функционирования границы и пунктов пропуска, улучшение технической оснащенности таможенных органов, с целью ускорения сроков оформления, при этом максимальное присутствие таможенного контроля; усиление ответственности и контроля для участников ВЭД, так как по результатам анализа их действия в большинстве случаев являются первопричиной конфликтов взаимоотношений на границе.

Политические и правовые рычаги могут значительно активизировать деятельность таможенной системы в процессах преобразования и модернизации.

1. Экономическая обоснованность режимных мер должна определяться не только критериями большой политики ВЭД, безопасностью страны, сопоставлением расходов и приобретений, но и оценками качества экономического развития. А оно выражается в ускорении научно-технического прогресса. Лучший способ остаться в лидерах – это быть активнее соперников. Ограничительные барьеры, какими бы привлекательными они ни казались силам безопасности, фактически подрывают плодотворное научное сотрудничество. В этой связи едва ли можно считать приемлемым, когда ставки таможенных пошлин формируют, вводят, отменяют, организуют взимание и одновременно взимают органы исполнительной власти, а на практике – келейно узкий круг, хотя и довольно высокопоставленных, но все же – чиновников министерств экономического развития и финансов при участии ФТС России, функционирующих под эгидой соответствующей правительственной комиссии.

Между тем в России принято идти своими особыми путями. Возьмем к примеру проблему коррупции. Она приобрела на российской таможне черты своеобразного бизнеса. Никто, безусловно, не предлагает мятые доллары таможенному инспектору. Существуют специальные фирмы таможенных брокеров, которые оказывают услуги по таможенной очистке грузов. Этот бизнес во многом учитывает личные интересы таможенников.

2. Необходимость самостоятельно принимать решения приводит к росту значимости информационных потребностей людей. Все это происходит в условиях отсутствия новой сформировавшейся культуры, а значит, при отсутствии знакомых образцов поведения, сложившихся правил игры. Общество на данном этапе непредсказуемо, поведение индивидов и социальных групп неопределенно и нестабильно, а рост количества потребляемой информации есть не что иное, как попытка уменьшить состояние неопределенности.

На характер информационной активности человека, количество и качество потребляемой им информации, оценки и ценности, способы воспринимать навязываемые модели поведения значительное влияние оказывает профессиональная среда. Здесь присутствуют интересы, отличные от интересов других групп. Так, для таможенной службы это – интересы безопасности государства, его экономическая мощь, сохране-

ние высокого социального статуса. Ориентировку на клановые интересы поддерживает само общество: устанавливает для своих членов нормы, правила и законы, вводит санкции за их нарушение. Все рассматривается через призму клановых интересов как помеха или средство для достижения клановых целей. Даже трансляция общечеловеческих ценностей искажается профессиональной группой в своих интересах. В связи с этим стоит рассмотреть взаимовлияние важнейших институтов профессионального воздействия на личность, которое носит достаточно противоречивый характер.

Причина этого противоречия кроется как в политической, так и в профессиональной культуре как самого общества, так и средств массовой информации. Старый тип культуры тоталитарного государства и новый еще только нарождающийся тип культуры часто подменяются теми или иными политическими силами для борьбы за свои собственные интересы.

3. Направления деятельности государства по обеспечению экономической безопасности РФ:

1. Разработка государственных прогнозов и выявление отклонений фактических показателей экономической безопасности от пороговых.

2. Разработка комплекса мер по преодолению или недопущению возникновения угроз экономической безопасности страны.

3. Экспертиза принимаемых решений по финансовым и хозяйственным вопросам с позиций экономической безопасности РФ.

4. Создание институциональной и информационно-аналитической системы контроля и обеспечения основных мероприятий по обеспечению экономической безопасности.

В общей системе обеспечения безопасности приоритет должен отдаваться своевременному применению регулятивных мер, основанных на балансировании интересов, несиловом согласовании и разрешении противоречий, устранении (с помощью политических, экономических, информационных, административно-управленческих и других несиловых мер) причин и условий, порождающих угрозы и способствующих их развитию, упреждающих наступление чрезвычайных ситуаций.

4. Возможные мероприятия по защите внутреннего рынка России:

– Защита отечественного производителя посредством регулирования ввоза иностранных товаров (повышение пошлин на отдельные товары,

снижение пошлин на другие товары, если необходимо – применение нетарифных мер).

– Применение экспортных пошлин и акцизов, вплоть до временного запрета на вывоз.

– Снижение масштабов предоставления таможенных льгот.

– Макроэкономическая политика в таких условиях должна включать «пакет» мер по защите отечественного товаропроизводителя во внешней торговле.

– Пресечение активности недобросовестных зарубежных конкурентов путем использования таможенных пошлин и нетарифных ограничений.

– Восстановление жесткого контроля за качеством импортируемых товаров.

– Ликвидация льгот для иностранного капитала.

– Введение ограничений на иностранные инвестиции в уязвимых для национальной безопасности отраслях и сферах деятельности.

– Укрепление и развитие Таможенного союза.

– Использование потенциала международных организаций для оптимизации геоэкономической политики государства.

5. Таможенное администрирование, как фактор модернизации социального статуса таможенной службы.

Успех в деятельности таможенных органов определяется многими факторами, существенное место среди которых занимает эффективное управление. В общем виде оно сводится к обеспечению единодействия сотрудников и подразделений в интересах достижения поставленных целей.

Интеграция России в мировую экономику требует продолжения таможенной реформы. Уже приняты меры по упрощению процедур и снижению уровня импортных тарифов. Но этого недостаточно. Необходимо коренное изменение системы таможенного администрирования.

Таможенные службы, действуя в среде мирового рынка, могут быть либо фактором, ускоряющим развитие внешней торговли и национальной экономики, если они соответствуют этой среде, либо фактором, тормозящим эти процессы.

В настоящее время существует заметное противоречие между требованиями, предъявляемыми со стороны Российского государства и общества к таможенной службе РФ, и результатами деятельности таможенных органов на современном этапе.

6. Модернизация кадровой политики таможенных органов.

Концепция кадровой политики таможенных органов Российской Федерации предусматривает развитие общественной активности персонала, побуждение их к добросовестному, сознательному выполнению своих должностных обязанностей. На повестку дня встает проблема качества кадров, их профессиональной пригодности и личного совершенства.

Результаты исследований [2], проведенные автором, определили, что ведущим мотивом является гарантия постоянной работы и материальная стабильность. Очевидно, если раньше ведущими были «стремление занять достойное место в обществе», «добиться улучшения жизни людей», «заслужить уважение окружающих», «войти в элиту», то сейчас подобные мотивы отошли на второй план. Это, в первую очередь, связано с появлением в стране свободного рынка труда.

Оценивая эти данные, нетрудно определить мотивы труда персонала таможенных органов, а также стимулирующие факторы их профессиональной деятельности и развития: оплата труда, денежное содержание (вознаграждение) сотрудников. К сожалению, существующая система оплаты труда не позволяет создать условия для привлечения высококвалифицированных специалистов.

Следует констатировать, что коррупция – болезнь, против которой ни у нас в стране, ни за рубежом пока не придумали методов, дающих 100% «излечения» [3]. Борьба с этим явлением осложняется тем, что большая часть преступлений, которые попадают под определение «коррупция», совершаются латентно, очень трудно выявить сам факт преступного сговора. Должностные преступления в таможенных органах характеризуются высочайшей степенью организованности. Громадные доходы, связанные с незаконным таможенным оформлением товаров, уклонением от уплаты таможенных платежей и т.п., позволяют организованной преступности выделять все более внушительные суммы на подкуп сотрудников таможенных органов.

Уровень коррупции в таможенных органах достаточно высок. 17% умышленных преступле-

ний совершается по мотиву получения взяток; 46% – по мотивам иной корыстной заинтересованности.

Следовательно, необходимо выстраивать систему цивилизованных экономических отношений, снижать уровень пошлин, упрощать процедуры таможенного оформления и контроля, увеличивать денежное довольствие и материальное стимулирование сотрудников таможенных органов с учетом роста потребительских цен.

Несмотря на принимаемые меры по усилению мотивации персонала таможенных органов, существует еще много нерешенных проблем. К их числу можно отнести:

- создание правовой базы для системного регулирования вопросов стимулирования, особенно денежного содержания сотрудников в целях достойного и адекватного вознаграждения их деятельности, поощрения дисциплины, ответственности и добросовестности в работе;
- предоставление сотрудникам устанавливаемых для них в законном порядке привилегий (льгот), связанных с выполнением служебных обязанностей и со статусным положением;
- поддержку специалистов, проявляющих склонность и способности к службе в таможенных органах, и осуществление мер, содействующих повышению значимости и привлекательности таможенной службы, росту престижа ее сотрудников.

Библиографический список

1. Блинов Н.М., Иванов В.Н., Кухаренко В.Б. От культа таможни к таможенной культуре. – М.: РИО РТА, 2000. – 268 с.
2. Анкетирование участников внешнеэкономической деятельности (было опрошено около 1000 участников ВЭД), проведенное автором, в регионе деятельности Смоленской таможни на российско-белорусском участке границы Российской Федерации.
3. Косалс Л.Я. Институционализация коррупции в постсоветской России // Социология коррупции. – М.: ИНИОН РАН, 2003.

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается необходимость комплексного подхода к правовому и духовно-нравственному обучению и воспитанию молодежи школьного возраста. Подчеркивается важность взаимодействия всех социализирующих институтов.

Ключевые слова: правовое образование, школьная молодежь, правосознание, комплексный подход, духовность, нравственность.

В условиях современной России обострение экономических проблем сопровождается углублением духовного кризиса. Если попытаться охарактеризовать его сущность в нескольких словах, то можно сказать, что он заключается в размывании важнейших ценностей, веками создаваемой культуры российского народа, а также в незрелом правосознании. В России на основе серьезных перемен в социальной жизни меняется и общественное сознание, что не удивительно, потому что в любой «...переходный период происходит существенное изменение мировоззренческих ориентаций» [9, с. 63].

В результате получили широкое распространение такие негативные явления, как низкая правовая активность, государственный и правовой нигилизм, всеобщее недоверие, отсутствие четкого понимания назначения и роли государства и права. «В наше бурное время мы невольно стали свидетелями того, как ослабевают нравственные устои общества и отодвигаются на задний план духовные ценности, создававшиеся на протяжении многих веков. Порой человек топчет то, что необходимо беречь» [8, с. 65].

Люди старшего возраста имеют более устойчивую жизненную позицию и ценности, поэтому они подверглись многим отрицательным влияниям в меньшей степени, чем подрастающие поколения, на долю которых выпало жить в переживаемом обществе, в период преобразований и реформ, т.е. в один из наиболее трудных периодов для нашей страны. «В своеобразный психоментальный капкан попала значительная часть людей, особенно молодежь, изверившихся в старых и не обретших новых ценностей» [6, с. 143].

Речь главным образом идет о молодежи школьного возраста. Школьный возраст является периодом формирования сущностных черт личности, ее главных мировоззренческих ориентиров. В это время приобретаются базовые знания, умения и навыки, которые будут необходимы во взрослой жизни. «Молодежь как поколение пе-

реходного периода от детства и отрочества к статусу в полной мере взрослых людей можно представить себе как единство прошлого, настоящего и будущего» [2, с. 133].

Школьники крайне восприимчивы ко всему новому, естественно, не только положительному, но и общественно вредному, в том числе к употреблению алкогольных напитков, курению, наркомании, половой распущенности, конфликтам с законом, неуважению к старшим, сквернословии и т.п. Но молодым людям предстоит жить в двадцать первом веке, быть достойными членами общества и гражданами государства, именно на них лежит задача по укреплению России. «Вот почему в настоящее время чрезвычайно актуальным становится создание эффективной системы формирования правового сознания населения, в первую очередь школьной молодежи, насчитывающей более 20 млн. человек, призванных в будущем определять судьбу страны» [4, с. 28].

Понятно, что многие негативные трансформационные процессы, происходящие в нашем современном российском обществе, серьезно препятствуют процессу формирования развитой в культурном и правовом отношении личности, личности гражданина, обладающего не только необходимыми знаниями в соответствующих областях (например, назначении государства и права и т.д.), но и имеющего активную жизненную позицию, стремящегося к саморазвитию и способного нести ответственность за свои действия. Именно такие люди нужны будущей России. Цель является настолько же сложной и труднодостижимой, насколько и высокой. «В постсоветский период развития российского общества проблема формирования правового сознания несовершеннолетних, к сожалению, не стала предметом необходимого внимания со стороны политиков, общественных деятелей, ученых, а ее значимость в правовом развитии общества, становлении правового государства, борьбе с преступностью явно недооценивалась. Правовое

воспитание неоправданно ассоциировалось с различными направлениями идеологической работы партийных, комсомольских, государственных органов прошлых лет» [4, с. 28].

Очевидно, что полумерами не обойтись. Необходимо всесторонний, комплексный подход, предполагающий также пересмотр школьного обучения с первого до выпускного класса. В первую очередь, требуется коренным образом изменить школьную учебную программу. Ее следует переосмыслить с точки зрения значимости входящих в нее предметов для последующей взрослой жизни, тщательнейшим образом продумать их практическую применимость. Понятно, что здесь требуются глубокие научные исследования. Исходя из полученных результатов, нужно будет перераспределить часы школьной программы между предметами пропорционально их важности, как для развития личности, так и для ее последующей профессиональной деятельности. Уже сейчас, в силу давно назревшей необходимости, можно прогнозировать появление нового полноценного учебного курса, системно освещающего государственно-правовые явления общественной жизни, на который выделялось бы не меньшее количество учебных часов, чем, к примеру, на математику или русский язык. «Школьное правовое образование в России сейчас развивается по двум направлениям. Первый путь – интегративный, когда право представлено в виде модульного курса в системе изучения основ других общественных наук: школьники наряду с изучением основ социологии, культурологии, политологии, этики осваивают базовые правовые знания. Второй путь, который сейчас становится очень популярным – это преподавание права в виде самостоятельного учебного предмета» [3, с. 2].

Уроки подобной направленности проводятся и сейчас, но не во всех школах. Отсутствуют единообразие и согласованность действий. На подобный предмет, во-первых, отводится всего несколько часов в год, во-вторых, он преподается зачастую начиная только с девятого класса средней школы, в-третьих, он пока даже не имеет единого названия и содержания и может именоваться по-разному: «основы государства и права», «основы правовых знаний», «основы права», «граждановедение», «конституционное право», «основы социологии и политологии» и т.д.

Следует подчеркнуть, что его введение должно осуществляться только путем перераспреде-

ления, а не увеличения часов общей программы, потому что она «не резиновая» и не должна создавать непомерную нагрузку для формирующегося организма, что пагубно отражается на здоровье школьников. Целесообразно даже некоторое ее сокращение.

Одновременно с уменьшением базовой части программы важно предоставить школьникам уже средних классов возможность посещать факультативные занятия по избранной ими специальности, в том числе по предметам государственно-правовой направленности (с целью содействия возможности выбора профессии и заблаговременной подготовки к поступлению в ВУЗ). Целесообразно создание профильных классов. Это нововведение убедительно обосновывает преподаватель московской школы №627, руководитель программы «Подросток и закон», С.В. Бусурин: «Уже сейчас негосударственный образовательный координационный центр дополнительного образования “Подросток и Закон” и московская школа №627 осуществляют набор в очередной 10-й юридический класс с углубленным изучением права. Курс в этом классе построен на основе программ для вступительных экзаменов ведущих юридических вузов г. Москвы (Московской государственной юридической академии, юрфака МГУ, Московской юридической академии МВД России и др.)» [1, с. 60]. Но ясно, что пока невозможно подтянуть сельские школы до уровня и возможностей московских.

Следует преодолеть стереотип, согласно которому цель школы видится только лишь в передаче суммы знаний. Школа должна не только обучать, но и *воспитывать*. Ее целью должно быть формирование личностных и волевых качеств, среди которых можно выделить активность, ответственность, самостоятельность и др. Необходимо содействовать демократизации школьной жизни, но под руководством педагогов, чтобы демократизация не вырождалась в попустительство и разнузданность. Нужно способствовать развитию личности школьника, его духовных качеств. «Именно духовность делает человека личностью» [7, с. 83].

Предложенные меры тормозятся из-за недостатка специалистов нужного профиля. Педагогические ВУЗы, по нашему мнению, должны вести работу по созданию специализированных факультетов или отделений по подготовке юристов, имеющих педагогические знания и способ-

ных работать в школе. Подобных специалистов можно будет также готовить и в других ВУЗах. Одновременно этот процесс необходимо сочетать с повышением престижности профессии учителя, что требует целого комплекса мер материального и морального поощрения учительского труда. Только при этом условии повысится мотивация молодых людей для поступления на соответствующие направления вузовской подготовки, а затем для преподавания в школе. «На эффективности работы по формированию правосознания школьной молодежи продолжает сказываться и такой фактор, как слабая правовая подготовка учителей. Казалось бы, ситуация кардинально изменилась в лучшую сторону, учитывая общее усиление правовой подготовки студентов педагогических вузов, а также начавшийся выпуск педагогов-юристов. К сожалению, действие последнего фактора в значительной мере сводится на нет нежеланием молодых специалистов из-за низкой заработной платы идти в школу. Хорошо хотя бы то, что многие из них устраиваются работать в правоохранительные органы, где заметно возросла потребность в работниках с соответствующей педагогической подготовкой» [4, с. 33].

Представляется, что школа не в состоянии справиться с задачей воспитания полноценной личности без активного содействия со стороны родителей школьников, государственных органов, средств массовой информации, различных общественных организаций и т.д. Уже на первых этапах необходимо добиться четкой согласованности действий различных субъектов социализации. Имеет первостепенное значение выработка государственной воспитательной политики. Только тогда можно будет ожидать высоких результатов. Кризисная ситуация в современной российской школе во многом является прямым следствием кризиса, постигшего наше государство и общество.

«...Для России характерна еще одна особенность: пошатнулся последний оплот общества — семья, породившая многочисленные дефекты семейного воспитания» [10, с. 62]. Задача воспитания детей лежит, конечно, и на самих родителях. Проблема здоровья института семьи стоит в нашей стране весьма остро. Внутрисемейные отношения и общее состояние семей оставляют желать лучшего. «...Многokратно и безоговорочно доказано, что в массе своей неполные семьи значительно чаще, чем нормальные по своей

структуре семьи, оказываются «территорией криминогенного риска» [2, с. 137–138].

Весьма значительная роль в воспитании молодого поколения, социализации личности, фактически принадлежит средствам массовой информации, главным образом телевидению. Современные подростки проводят существенную часть свободного времени за просмотром различных телепередач и фильмов, которые часто пропагандируют поведение, мягко говоря, не соответствующее моральным нормам. Излишне говорить, что психика подростка еще не сформирована, поэтому сильно восприимчива для негативного влияния. Сцены насилия, жестокости, секса воспринимаются ими как реальность и образец для собственного поведения. «...Через СМИ идет формирование таких ментальных черт, как безжалостность ко всем вокруг, отсутствие совести и стыда, любви к Отечеству, человека «рыночного общества». Пропаганда свободы без морали, без совести страшна, она может обернуться хаосом в душе, своеволием, произволом, даже преступлением» [6, с. 145]. Поэтому необходимо принимать неотложные меры по скорейшему преодолению разрушающего влияния СМИ. Возьмем, например, телевидение, «...которое в разумно организованном обществе может быть уникальным средством массовой пропаганды образцов высокого искусства, способствовать развитию в людях ментальных чувств собственного достоинства, порядочности, национальной гордости, восхищения отечественными достижениями в науке, искусстве и т.д.» [6, с. 145].

Становится вполне понятно, что задача воспитания подрастающего поколения, главным образом детей школьного возраста, является очень сложной, требующей комплексного подхода. Не обойтись без взаимодействия всех ключевых институтов социализации, таких как школа (и в целом система образования на всех уровнях), семья, СМИ, правоохранительные органы, общественные организации, государство и т.д. Проблеме преодоления общего духовного кризиса надо решать поэтапно, продумывая каждый дальнейший шаг, при этом учитывая социокультурную обусловленность процессов, происходящих в общественном сознании. Только при всестороннем подходе к духовно-нравственному и правовому обучению и воспитанию молодого поколения можно ожидать положительных результатов в оздоровлении общества. «...Правовое образование

может стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества и демократического правового государства в современной России, граждане которого смогут жить в социально-правовом согласии друг с другом и с государством» [5, с. 30].

Библиографический список

1. Бусурин С.В. Юридическое образование – государственный приоритет. Курс «Право и ответственность» – подготовка к ВУЗу // Государство и право. – 2002. – №1. – С. 59–60.
2. Крутер М.С. Молодежь как социальный наследник проблем периода несовершеннолетия // Философские науки. – 2001. – №4. – С. 132–143.
3. Певцова Е.А. Построение системы правового образования в школе // Основы государства и права. – 2002. – №5. – С. 2–5.
4. Певцова Е.А. Формирование правового сознания школьной молодежи: состояние, проблемы и перспективы // Государство и право. – 2005. – №4. – С. 28–36.
5. Поливанова К.Н. Концепция структуры и содержания правового образования в школе / К.Н. Поливанова, Б.И. Хасан, В.В. Спасская // Основы государства и права. – 2002. – №5. – С. 24–30.
6. Полищук И.С. К вопросу о российском менталитете // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 1. – С. 143–152.
7. Русская школа как система воспитания и образования: первая национальная программа // Государство и право. – 2002. – №1. – С. 80–84.
8. Сафонов В.Г. Понятие правового нигилизма // Государство и право. – 2004. – №12. – С. 65–69.
9. Сорокин В.В. Правосознание в переходный период общественного развития // Журнал российского права. – 2002. – №10. – С. 59–70.
10. Сочнев Д. Информационное и правовое воздействие на правосознание молодежи // Российская юстиция. – 2003. – №5. – С. 62–64.

УДК 316: 33.32

Л.Р. Исмагилова

НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА МЕЖДУ ПОЛАМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

В основе гендерного неравенства лежит неравное положение мужчин и женщин и сохраняющаяся в обществе традиционное распределение гендерных ролей. Очевидно, что изменение такого положения возможно только путем реализации комплекса мер, предусматривающих долгосрочное воздействие на общество и его институты. Одной из таких стратегий стал комплексный подход.

Ключевые слова: гендер, комплексный гендерный подход, обеспечение равенства, институциональная структура, механизм.

Анализируя состояние гендерной политики в Российской Федерации в последние годы, можно констатировать, с одной стороны, всё более явный институциональный кризис, сопровождающийся сворачиванием деятельности органов государственной власти, ответственных за её проведение, а с другой – недостаток идей, способных вдохнуть в неё новую жизнь. Так, были ликвидированы Комиссия по вопросам положения женщин в Российской Федерации, Комиссия по вопросам женщин, семьи и демографии при Президенте РФ, Департамент по делам семьи, женщин и детей Министерства труда и социального развития РФ. Заторможено рассмотрение такого политического доку-

мента, как «Гендерная стратегия Российской Федерации», законопроекта «О государственных гарантиях равных прав и свобод и равных возможностях мужчин и женщин в РФ», принятого Государственной Думой в первом чтении и покоящегося в парламенте нового созыва без движения. Дефицит политической воли и явное нежелание рассматривать гендерную политику в числе приоритетов деятельности органов государственной власти ведет к дальнейшему усилению гендерного и социального неравенства, углублению дискриминации по признаку пола. Так как проявления неравенства между женщинами и мужчинами продолжает иметь место во всех областях нашей жизни, требуются новые подхо-

ды, новые стратегии и новые методы работы для осуществления принципа равенства. «Традиционное» видение проблемы равенства полов чаще всего приводит к стратегиям приспособления к существующим условиям, а не преодоления препятствий. Необходима разработка более широкой концепции равенства полов, ориентированная на то, чтобы задействовать все возможные навыки и способности женщин и мужчин.

Одной из таких стратегий стал комплексный подход к проблеме равенства полов, который был предложен мировому сообществу в качестве принципа государственной политики в документах Четвертой Всемирной конференции ООН по проблемам женщин в Пекине в 1995 году [1, с. 94–95].

Попытаемся объяснить суть и теоретические возможности единого национального механизма, предметом деятельности которого является обеспечение гендерного равенства.

Комплексный гендерный подход (gender mainstreaming) представляет собой политический инструмент, обеспечивающий гарантии представительства интересов и мужчин, и женщин на уровне принятия решений [2, с. 7–9]. Это активная политика, имеющая целью интегрировать действия, направленные на укрепление равенства между полами во все политические стратегии и программы, анализирующая, в случае необходимости, до принятия любого решения их возможные последствия соответственно для мужчин и женщин [3, с. 94–95].

Вместо одной, унифицированной, политики продвижения гендерного равенства, равных прав и равных возможностей для мужчин и женщин комплексный гендерный подход предлагает множество политических инструментов. Особенность комплексного гендерного подхода состоит в том, что он не ориентирован на потребности гендерных групп по отдельности, а рассматривает именно гендерные отношения. Иными словами, речь идет о новом формулировании политических ориентиров, политической культуры, введения новых процедур и инструментов в рамках политического процесса. Подход исходит из того, что между мужчинами и женщинами существуют социальные, экономические и политические различия, которые надлежит учитывать во всем комплексе политических действий. Будучи основными действующими лицами в рамках осуществления комплексного подхода к равенству полов, политики играют довольно большую роль. Их

официальные функции состоят в определении политических приоритетов и в инициации программ, в которых равенство полов выступает как основа демократии и повышения качества жизни. Очень важны политическая воля и реальный настрой политиков. Будучи представителями государственных структур, они применяют гендерный комплексный подход на практике. Что касается национальных механизмов, созданных для поощрения и укрепления равенства между женщинами и мужчинами, они – составная часть государственной машины.

Национальный механизм обеспечения равенства между полами представляет собой институциональную правительственную и в некоторых случаях парламентскую структуру, созданную с целью содействовать повышению роли женщины и способствовать полноценному использованию женщиной своих прав. Его основной задачей является проследить и обеспечить применение закона, принципа не дискриминации и равенства между женщинами и мужчинами. Именно структуры на основе системного анализа вырабатывают управленческие решения, учитывающие интересы обоих полов, содействуют предотвращению и устранению негативных последствий тех политических действий, которые оборачиваются ухудшением положения населения, особенно женщин. Конечно, было бы ошибкой сводить национальный механизм по положению женщин только к наличию структурных подразделений в аппарате исполнительной и законодательной власти. Механизм имеет три основных измерения: правовое, организационное, содержательное. В основе создания и функционирования национального механизма обеспечения равенства полов лежат два принципа: подотчетность и независимость [4, с. 123–126].

Подотчетность представляет собой необходимое условие для функционирования национальных механизмов. Национальный механизм предполагает создание организационных структур (органов), принимающим во внимание различные интересы женщин и мужчин и социальные отношения между полами. Он должен быть открыт для различных точек зрения, опытов и многочисленных практических и стратегических интересов.

Национальный механизм действует на различных уровнях власти – местном, региональном, национальном и международном. Он выражает интересы женщин и представляет различные общественные объединения при правительстве, пар-

ламенте и при региональных и международных органах. В этом отношении, диалог с подобными объединениями и их поддержка усиливают законность национальных механизмов и укрепляют их. Женские объединения остаются основными участниками деятельности, направленной на достижение сбалансированного представительства полов в процедуре принятия решений. Оказанная ими поддержка наделяет демократической законностью усилия, направленные на обеспечение равенства полов, а также новые дискуссии и стратегии. В то же время, лица, в задачи которых входит обеспечение работы национального механизма, должны быть освобождены от безоговорочной политической ответственности и иметь возможность участвовать в дискуссиях.

В этом проявляется второй принцип – независимость. В соответствии с демократической практикой, представители различных интересов обладают определённым уровнем независимости, что позволяет им менять их точки зрения. Без независимости не существует гибкости и, следовательно, целесообразное осуществление политики становится невозможным.

Таким образом, комплексный подход может открыть новые пути и возможности, заменив тра-

диционные экономические и идеологические показатели, другими, отражающими степень благополучия и комфорта граждан. Он является существенным прорывом на пути к более человеческой и менее экономической оценке развития и системе управления демократическими обществами. При учете перспективы равенства между мужчинами и женщинами, при учете вопросов гендерного равенства политика будет более проработанной с точки зрения реальных потребностей женщин и мужчин, в интересах обеспечения более высокого качества их жизни.

Библиографический список

1. Айвазова С.Г., Хасбулатова О.А. Гендерные аспекты политической социологии. – М.: РОССПЭН, 2004. – С. 259.
2. Баллаева Е.А., Лунякова Л.Г. Комплексный гендерный подход – стратегия трансформации экономической и социальной политики в России. – М.: РОО МЦГИ, 2005. – С. 157.
3. Айвазова С.Г., Хасбулатова О.А. Гендерные аспекты политической социологии. – М.: РОССПЭН, 2004. – С. 259.
4. Абукирова Н.И. Что такое гендер? // ОНС. – 1996. – №6. – С. 123–126.

УДК 334.012.64

Л.Г. Марфина

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПОДДЕРЖКИ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РОССИИ

Наличие и значимость такого потенциально мощного и динамичного социального института, как малое предпринимательство, предполагает формирование и реализацию государственной политики, ориентированную на обеспечение национальных интересов и оснащенную четким механизмом реализации – со своей законодательной базой, ресурсным и организационным обеспечением.

Ключевые слова: малое предпринимательство (МП), государственная поддержка МП, государственное регулирование МП, комплексная программа поддержки МП, комплекс антикризисных мер.

Малое предпринимательство – неотъемлемый элемент рыночной системы хозяйства, без которого экономика и общество в целом не могут нормально существовать и развиваться. Мелкие предприниматели представляют собой наиболее многочисленный слой частных собственников и в силу своей массовости играют значительную роль не только в социально-экономической, но и в политической жизни страны. Мелкие предприниматели обеспечивают укрепление рыночных отно-

шений, основанных на демократии и частной собственности, а по своему экономическому положению и условиям жизни они близки к большей части населения и составляют основу среднего класса, являющегося гарантом социальной и политической стабильности.

Учитывая огромную социально-экономическую значимость сектора малого предпринимательства, правительства развитых и энергично развивающихся государств при формировании социально-экономической политики уделяют

особое внимание вопросам поддержки малого предпринимательства, с которым жизненно связаны интересы подавляющей части населения.

Сегодня слова о государственной поддержке малого предпринимательства в России мелькают очень часто. При этом рассуждающие о ней делятся на два больших лагеря.

Первые – экономисты – дают определение государственного регулирования предпринимательской деятельности [1, с. 38–48], или, в лучшем случае скажут, что государственная поддержка малого предпринимательства представляет собой одно из приоритетных направлений государственного регулирования экономики [3, с. 78–89].

Специалисты классической социологии (второй лагерь) понимают под термином «государственная поддержка» малого предпринимательства сознательное создание государственными структурами экономических, правовых, организационных условий, стимулов для эффективного, устойчивого развития малого предпринимательства с целью создания среднего класса [6, с. 67].

В европейской практике четко разграничиваются два понятия: «государственное регулирование» и «государственная поддержка» [5, с. 4].

Первое понятие характеризует использование контрольно-надзорных функций государства для подчинения определенного механизма и его частей, добиваясь нужного протекания какого-либо процесса.

Второе понятие включает меры, направленные на развитие экономики в целом, не создающие привилегий отдельно взятым предприятиям (обучение и подготовка кадров, развитие инфраструктуры, решение социальных задач).

С точки зрения системного подхода, государственная поддержка малого предпринимательства представляет собой сложную систему. В систему государственной поддержки малого предпринимательства входят:

1. Субъект управления – это лицо, группа лиц, специально созданный орган или общество в целом, которые воздействуют на управляемую систему в целях обеспечения ее функционирования и движения к заданной цели. В данном случае им являются структуры поддержки малого предпринимательства. Субъект управления осуществляет управленческую и организационную работу, принимает решения и обеспечивает достижение поставленных целей. Субъект управления называют еще управляющей системой.

2. Объект управления – это общество и его элементы (малый бизнес), на которые направлено управленческое воздействие в целях обеспечения их функционирования и развития. Объект управления иногда называют управляемой системой.

3. Содержание управления или процесс управления (собственно государственная поддержка малого предпринимательства). Основное в процессе управления – управленческие технологии. Технология управления состоит из информационных, законодательных, организационных и логических операций, выполняемых руководителями и специалистами различного профиля по определенному алгоритму вручную или с использованием технических средств.

4. Ресурсы (финансовые, нормативные, налоговые, административные и др.) [4, с. 18].

С точки зрения синергетического подхода, основным отличием государственной поддержки от государственного регулирования является «открытость» предпринимательской культуры и поддержание обратной связи с субъектами малого предпринимательства, особенно на региональном уровне [2, с. 19].

Малый бизнес имеет ярко выраженную региональную ориентацию и строит свою деятельность, исходя, прежде всего из потребностей и возможностей насыщения местного рынка. Поэтому поддержка малого предпринимательства является важнейшей задачей субъектов Российской Федерации и местных органов власти.

Важнейшим инструментом проведения согласованной государственной политики по развитию малых предприятий по стране в целом и в субъектах Российской Федерации является разработка и реализация комплексных программ поддержки, нацеленных на комплексное решение задач развития малого предпринимательства, эффективное использование финансовых и других ресурсов, создание методологии и организационного механизма, включая международную техническую помощь.

Согласно этим программам, главными направлениями в области поддержки малого предпринимательства являются: финансовая кредитная и инвестиционная поддержка; формирование нормативно-правовой базы поддержки и развития; формирование инфраструктуры; производственная и инновационная поддержка, создание рабочих мест; информационное обеспечение; научно-методическое и кадровое обеспече-

ние; социальная защищенность и безопасность малого предпринимательства; создание системы государственной и общественной поддержки.

Реализация этих направлений в соответствии с Федеральными и региональными программами осуществляется через определенные формы и инфраструктуры, включающие в себя: государственные и региональные структуры, общественные организации, ассоциации, центры содействия предпринимательству, технопарки, лизинговые компании, консалтинговые и аудиторские фирмы, агентства по поддержке малых предприятий, коммерческие банки и другие.

Мировой финансовый кризис затронул все сферы экономики России, в том числе сектор малого предпринимательства. Понимая важность государственной поддержки данного сектора экономики, был разработан комплекс государственных антикризисных мер, предусматривающий поддержку субъектов малого и среднего предпринимательства по 6 основным направлениям:

1. Обеспечение доступа малого предпринимательства к объектам инфраструктуры (недвижимому имуществу).

2. Обеспечения доступа к объектам инфраструктуры (присоединение к электросетям, газопроводам, тепловым и водоканальным сетям).

3. Повышения доступа малых и средних предприятий к финансовым ресурсам и оптимизации системы налогообложения субъектов малого и среднего бизнеса.

4. Упрощение процесса государственной регистрации малых и средних предприятий.

5. Стимулирование развития инновационного малого и среднего бизнеса предполагается.

6. Стимулирование развития промышленности за счет деятельности малых и средних предприятий [7].

Активная государственная поддержка малого предпринимательства в России позволит минимизировать социальную напряженность, создать в секторе малого предпринимательства множество новых высокооплачиваемых рабочих мест, компенсировать нарастание безработицы в других секторах.

Комплексная и эффективная реализация мероприятий государственной поддержки малого предпринимательства потребует проведения организационных преобразований, обеспечивающих взаимодействие и координацию всех вовлеченных в эту работу органов власти и институциональных структур.

Наряду с этим, необходимо обеспечить возможность активного участия авторитетных общероссийских, региональных и местных общественных объединений малого бизнеса в разработке и реализации мероприятий государственной поддержки малого предпринимательства.

Государственная поддержка малого предпринимательства является важнейшим инструментом достижения социально-экономических целей любого государства. В настоящее время данный тезис полностью поддерживается руководством страны, что позволяет с оптимизмом смотреть в будущее малого предпринимательства в нашей стране.

Библиографический список.

1. Безруков В. Формирование системы государственного регулирования в переходный период // Экономист. – 1996. – №6. – С. 38–48.

2. Борисова А.Н. Государственная поддержка малого предпринимательства: специфика региональных приоритетов (опыт Республики Татарстан): Дис. ... канд. социол. наук. – Казань, 2005. – 191 с.

3. Герчикова И. Государственное регулирование предпринимательской деятельности // Маркетинг. – 2000. – №5. – С. 78–89.

4. Голиков В.Д. Социология управления. Учеб. пособие. – Уфа: Восточный университет, 1999. – С. 18.

5. Предпринимательство: пределы государственно-правового вмешательства: материалы конференции. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2001. – С. 4.

6. Средние классы в России: формулы определения и эмпирические измерения / Е.М. Аврамова и др.; Рук. авт. кол. Т.М. Малеева; Бюро экон. анализа. – М.: ТЕИС, 2002. – С. 67.

7. Интернет-ресурс: <http://edinros.er.ru/er/text.shtml?36039/100026>.

СОВРЕМЕННЫЙ ЧЕЛОВЕК: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СУБЪЕКТ ИЛИ СИМУЛЯКР?

Актуальность статьи заключается в том, что она затрагивает важнейшие аспекты социального бытия современного человека. Основная цель работы – поиск ответа на вопрос является ли современный человек основанием социальных процессов, в которых участвует или же он существует в сети порядков неизмеримо более могущественных, нежели он сам?

Ключевые слова: современный человек, индивидуальный субъект, индивидуальный субъект эпохи модерн, концепции децентрации индивидуального субъекта, субъективизация.

Одна из основных тенденций развития современной западной философской и социологической мысли заключается в том, что человек все чаще осмысливается в перспективе его субъектности. Идея человека как субъекта, под-лежащего, независимого основания социальных процессов, кристаллизовавшаяся в эпоху модерна, является глубоко укорененной в современных социетальных практиках. Так, например, правовая система современного общества считает человека субъектом прав, обязанностей и ответственности. Однако, диалектичность ситуации в том, что современные политические отношения, социальные отношения в цикле производство-потребление нередко алгоритмом своего действия предполагают не субъекта, *ин-дивида*, как не-делимого и автономного, а *ди-вида* (Ж. Лакан), то есть «желеобразного» человека, психику которого можно вскрыть и запрограммировать по собственному усмотрению. Исходя из этого актуальным является вопрос: существует ли современный человек как индивидуальный субъект, или это лишь симулякр, означаемое без означающего, ярлык без ссылки? Сразу же заметим, что «современный человек» в нашем понимании – это аналитическая (исследовательская) конструкция, отражающая основные характеристики социального бытия множества отдельно взятых индивидов современного общества.

Размышления мыслителей эпохи модерн, за редкими исключениями (Ф. Ницше, З. Фрейд) не предполагали *не-рационального человека*, который бы не совершал свободного выбора, заботясь о собственной идентичности о собственном благосостоянии и удовлетворении. Однако представляется, что данный парадигмальный подход, основанный на принципах антропоцентризма и гуманизма, выявил свою ограниченность и должен быть пересмотрен. В «модерни-

стских» подходах к социальному анализу была пробита брешь.

Так, например, в Советской России пишет А. Кестлер, с настойчивостью проводилась мысль о наказании как элементе отщепенности и уплате общественного долга. Тогда как материалистическая философия этого режима (марксизм в советском варианте) фактически отрицала свободу воли в человеческом выборе, но, тем не менее, людей называли предателями, если они делали этот выбор [1, с. 110].

Приведем еще один пример. Трудность, на которую хотел указать А. Рено в «Эре индивида», заключается в том, что «...в нашем духовном мире осуждается основополагающая субъективность как определенная причина тоталитарного или технократического порабощения, и вместе с тем, чтобы описать это порабощение, используется некая идея человеческого существа, которому в полностью управляемом мире отказано в возможности (а значит и во всяком праве) быть основанием своих собственных мыслей и действий, быть *субъектом*, а не *объектом*, овеществленной опорой бесконечного манипулирования» [3, с. 21–22].

Данные примеры довольно верно указывают на двойственное положение современного человека в обществе: а priori считается, что он независим и автономен в своей экзистенции и принятии решений, однако существующие социетальные практики демонстрируют, что это далеко не всегда соответствует действительности.

Технологии массовой манипуляции психикой в современной политике подрывают индивидуальный потенциал современного человека как субъекта политического процесса. Политические свободы современного человека как ключевое звено формальных свобод, несмотря на то, что *de-jure* являются важнейшим составным элемен-

том политического процесса, de-facto не играют такой определяющей роли, ибо современные политические технологии позволяют их успешно нивелировать.

Современный человек востребован существующей системой именно как *потребитель*, что, конечно же, предполагает его в той или иной степени и в качестве производителя. В этой связи неологизм Э. Тоффлера «протребитель» обладает определенным эвристическим потенциалом. В отличие от других эпох, идентификация современного человека происходит во многом благодаря потреблению того или иного товара или услуги, которое сопровождается соответствующей психологической реакцией. В цикле производство-потребление современного общества во многом происходят те же способы достижения поставленных целей – технологии массовой манипуляции психикой стимулируют и во многом предопределяют выбор современного человека, изменяя и «ущемляя» характер его индивидуальности.

Исходя из этого, представляется, что независимость и автономность человека – это мифология, которая глубоко укоренена в психических структурах современного человека и «коллективном бессознательном» самого общества. В этом, если угодно, онтологический статус индивидуальности. Современный человек хочет ощущать себя отличным от других.

Можно с полной уверенностью утверждать, что в свете массовых манипулятивных потоков, «паноптическая» / «синоптическая» всеохватность которых делает их имманентным и действенным способом социального контроля в современном обществе, концепции индивидуального субъекта эпохи модерн не отражает реалий социального бытия современного человека.

Более того, на наш взгляд, данная концепция является тем симулякром, означаемым без означаемого, ярлыком без ссылки, которая участвует в конструировании современных социальных практик в виде «обходного маневра», который выражается в таких штампах как «индивид наделен свободой выбора и никто его не заставляет выбирать», миновать которые современным технологиям массовой манипуляции не составляет особого труда. В этом ее репрессивный характер.

Мы считаем, что концепции децентрации индивидуального субъекта более адекватно отражает реалии социального бытия современного человека. Помимо этого, при анализе социального

бытия современного человека нельзя игнорировать тот факт, что каждый современный человек обладает большим разнообразием желаний, когнитивных и аффективных средств, к которым он обращается, идентификаций, и, наконец, стилей жизни или этосов. Современный человек выполняет множество социальных ролей, на что в свое время указали такие социологи как Д.Г. Мид, Д. Эльстер, И. Гофман. В этом смысле мы считаем правомерным говорить о высокой степени децентрированности самого характера социальной жизни современного человека.

С нашей точки зрения «открытие» и систематическая разработка категории «бессознательное» З. Фрейдом явилось, ключевым моментом в процессе генезиса концепций децентрированного индивидуального субъекта. В свою очередь, постструктуралисты «децентрировав» индивидуального субъекта, объявили человека полностью детерминированным: психикой, языковыми, общественными структурами и проч., что фактически привело к теоретической «смерти человека». Характерно, что позднее ведущий представитель постструктурализма Мишель Фуко занялся поиском теоретических оснований для «воскрешения» субъекта, которые были обнаружены им в античных практиках совершенствования.

Поиски индивидуального субъекта и способов субъективации «позднего» М. Фуко свидетельствуют о том, что следует считаться с результатами исследований З. Фрейда и постструктуралистов, приведших веские аргументы, децентрирующие индивидуального субъекта (бессознательное З. Фрейда, пантекстуальность Ж. Деррида и др.), однако в целом нужно исходить из того, что человек – это субъект, а не марионетка, он способен к рефлексии, самосовершенствованию и самоконституированию. Подчеркнем: именно способен, а не является таковым изначально.

Технологии массовой манипуляции психикой, ничего не доказывая, элементарно *показывают* фаллибельность концепций «индивидуального субъекта эпохи модерн», а попытки скрыть это (Э. Тоффлер) смотрятся, мягко говоря, неубедительно [2]. Своим источником данные технологии манипуляции имеют такие социальные феномены как распространение психологических наук и развитие средств массовой коммуникации. Помимо этого укорененность данных технологий может рассматриваться как воля к власти манипуляторов в современном обществе. Это свиде-

тельствует о том, что репрессивное, как собственное и властное пространство в современном обществе не устраняется, но становится нелинейным, имеет множество источников, «капилляров» (М. Фуко) и не подчиняется традиционным формам анализа.

На наш взгляд, без манипулирования символами, *символического насилия* (П. Бурдье) невозможна современная политика, невозможны такие объемы продаж в современном обществе, ибо именно психологический эффект от принятия политического решения и покупки любого товара является важнейшей составной частью вышеозначенных процессов. Технологии массовой манипуляции психикой поистине всеохватны, начиная от базовых социальных практик и заканчивая генной манипуляцией.

Вместе с тем возможности для индивидуального развития человека как субъекта в современном обществе также широки. Важнейший ориентир в этой связи – антропологические модели субъективации и самасубъективации «позднего» М. Фуко. Однако, несмотря на свою потенциальную применимость практически к любым ценностным ориентациям и этосам, способность,

посредством данных техник конструировать индивидуального субъекта, как и самоконструироваться в современном, как и любом другом обществе, никогда не станет доминирующей, а будет уделом лишь немногих, ибо требует кропотливой, акмеологичной работы над собой по преобразованию собственного духа и тела.

Поэтому на вопрос о том, существует ли современный человек как индивидуальный субъект, либо это симулякр, следует ответить так: онтологическая неукорененность современного человека может его склонить как в одну, так и в другую сторону, а, следовательно, однозначно и «метанарративно» на данный вопрос отвечать не следует.

Библиографический список

1. Кестлер А., Камю А. Размышления о смертной казни. – М.: Праксис, 2003. – 272 с.
2. Михайличенко Д.Г. Современное общество и техники манипуляции (к критике концепции «постиндустриального общества» // Социально-гуманитарные знания. – №12. – 2007. – С. 306–316.
3. Рено А. Эра индивида. К истории субъективности. – СПб.: «Владимир Даль», 2002. – 473 с.

М.А. Михеева

МОДА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье рассматриваются социально-психологические и социально-классовые основания моды, определяется значение различных социальных групп в становлении и тенденциях развития модных явлений, рассматривается элитарный характер моды.

На все общество мода распространяется только там и тогда, где и когда существует возможность подражания одних социальных групп (или классов) другим путем заимствования определенных культурных образцов. В традиционном и сословном обществе обычай и право более жестко и четко, чем мода, закрепляют определенные культурные образцы за теми или иными социальными группами. Например, в средние века в Европе представителям низших сословий было запрещено носить одежду ярких цветов, тогда как знать могла носить яркие цветные, ткани. Использование определенных материалов, видов отделок, форм регламентировалось указами королей. Например, французский король Карл VIII в 1480 г. запретил всем, кроме высшего дворянства, носить одежду из золо-

той и серебряной парчи, шелка, украшать платье драгоценными камнями, регламентировал длину носков обуви в соответствии с социальным статусом и титулом. Впервые указал на особенные черты общества, в котором появляется и действует массовая мода, немецкий социолог Г. Зиммель в конце XIX в. Он выделил следующие признаки:

1. В обществе должны существовать различия между социальными слоями по престижу (поэтому в первобытном обществе не было моды).
2. Представители низших слоев стремятся занять более высокое положение в обществе и имеют для этого возможности (т.е. не существует жестких социальных перегородок). Этим признакам соответствует капиталистическое общество.

Мода действует в социальных системах, для которых характерны следующие черты:

1) динамичность;
2) социальная дифференциация и мобильность;
3) открытость (развитые каналы коммуникации);
4) избыточность (развита система тиражирования материальных и культурных благ, существует множество конкурирующих модных образцов).

Мода представляет собой процесс, постепенно развивающийся внутри старых социальных форм. Появление моды в XII–XIII вв. в городах Западной Европы было связано с развитием городской культуры, с потребностью в новых формах коммуникации, более поверхностных и непродолжительных. Местом подобных контактов стали городские площади и улицы, где встречались паломники, посетившие святые места, купцы и странники, побывавшие в дальних странах, рыцари, возвращавшиеся из крестовых походов.

Именно в городах появлялись новые культурные образцы и идеи, развивалось производство, сначала в виде городского цехового ремесла, ориентированного на изготовление изделий на продажу, затем в виде мануфактуры. Но местом рождения моды были прежде всего двор короля и дворцы придворной знати. Социально значимое значение мода приобретает в XIX в. в результате буржуазных революций (прежде всего Великой французской революции) и промышленного переворота, когда сформировалось общество «равных возможностей», в котором были отменены прежние границы и запреты и стало развиваться массовое производство, позволяющее удовлетворять потребности в разнообразных и дешевых товарах для массового потребителя, возникли новые каналы коммуникации и средства связи: почта, телеграф, железные дороги, газеты, журналы, радио, телевидение, Интернет.

Современная мода остается детищем городских мегаполисов. Г. Зиммель выдвинул «элитарную концепцию» моды, объясняя причины возникновения и механизмы функционирования моды, исходя из особенностей психологии и поведения различных социальных групп. Согласно этой концепции, низшие слои стремятся подражать элите, демонстрируя иллюзорную общность с высшими классами, копируя их модные образцы. Таким образом, модные стандарты и образцы постепенно «просачиваются» сверху вниз, достигая низших слоев общества, распространяясь в обществе в целом, так возникает массовая мода.

Социальная элита принимает новые образцы в качестве модных с целью обозначить вновь

и сохранить свой статус и отличие от остальной массы. Массы вновь стараются овладеть модными стандартами и образцами высших слоев, стремясь к более высокому социальному статусу. И так бесконечно.

Однако в XX в. элитарная теория моды подверглась критике (в частности, американским социологом Г.-Дж. Блумером) за преувеличение роли элиты в процессе функционирования моды. Мода связана с массовым выбором и массовым поведением. В современном обществе ведущую роль играет средний класс, который и является законодателем моды вследствие своего промежуточного относительно неустойчивого положения в обществе: с одной стороны, стремясь повысить свой социальный статус, он подражает элите, с другой стороны, подчеркивает свое отличие от низших социальных слоев. В XX в. многие новые «моды» возникли в низших слоях общества – джаз, джинсовая мода и т.п. Известный Дизайнер одежды К. Лагерфельд сказал в 1980-х гг.: «Кто пренебрегает улицей – глупец. Именно улица определяет моду последних двадцати лет».

Неустойчивое социальное положение явилось причиной столь активного участия в моде женщин в связи с эмансипацией в XIX–XX вв. и молодежи во второй половине XX в.

Мода является социальным регулятором, демонстрируя, с одной стороны, социальное неравенство в обществе, обозначая различия между социальными группами (различные социальные группы имеют разные возможности и стимулы для участия в модном поведении, модные образцы имеют различную стоимость и т.д.), с другой стороны, мода сглаживает различия между социальными группами, являясь фактором демократизации современного общества.

Мода не только средство демонстрации социального статуса, но и средство общения между людьми, форма массовой коммуникации. Мода может функционировать как межгрупповая коммуникация и как внутригрупповая коммуникация. Мода связана с основными социально-психологическими механизмами общения: внушением, заражением, убеждением, подражанием. Еще в XIX в. появились трактовки моды как подражания (Г. Спенсер: «Мода по своей сути является подражанием»).

Решающую роль в истории моды сыграли два стимула: уважение и соревнование, которые проявлялись в подражании из уважения и в подража-

нии из соперничества. Подражание из уважения (подражание из-за почтительности) преобладало при абсолютизме, когда вкусы короля становились безусловными модными стандартами. Короли и их приближенные были законодателями моды ярким тому примером был «Король Солнце» король Франции Людовик XIV. В буржуазном обществе эта роль переходит ко всем, кто на виду: в XIX в. подражали актерам (Тальма, М. Тальони, С. Бернар), поэтам (лорду Дж. Байрону), политическим деятелям (С. Боливару, Дж. Гарибальди), в XX в. – кинозвездам, популярным поп- и рок-музыкантам, политикам, топ-моделям. Наряду с подражанием существует и противодействие отдельных лиц или социальных групп друг другу с помощью моды, например, английской аристократии и буржуазии (особенно членов религиозных сект) накануне и во время буржуазной революции в XVII в.

В основе подражания лежит имитационный рефлекс. Более глубоким и широким явлением стало взаимное уподобление, которое называется социальной идентификацией и имеет прямое отношение к модному поведению. Идентификация – внутренний социально-психологический механизм общения, создающий основы для сознательного уподобления и одновременно сознательного обособления. Посредством моды проявляется уподобление человека членам своей группы и одновременно противопоставление членам других групп. Явление, заключающееся в идентификации с группой и оппозиции к общепринятой моде, получило название антимоды. Как правило, протест против официальной моды является внешним проявлением неприятия господствующих в обществе ценностей. Такое поведение характерно для социальных групп, недовольных социальным устройством и своим положением в обществе. Так, во время Великой французской революции антимодой являлась манера одеваться санкюлотов. Во второй половине XX в. негативное отношение к общепринятой моде стало присуще молодому поколению.

После второй мировой войны протест молодых людей принял самые разнообразные формы, проявляющиеся в молодежных субкультурах: в 1940-е гг. – зути в США и зазу во Франции; в 1950-е гг. – битники и байкеры в США, тедди-бойз в Великобритании, спияги в СССР; в 1960-е гг. в странах Запада – рокеры, «моды» (модернисты), хиппи; в 1970-е гг. – хиппи, бритоголовые и панки;

в 1980-е гг. – панки, «новые романтики», рэпперы, «зеленые»; в начале 1990-х гг. «гранж».

Антимода часто превращается в массовую моду или, по меньшей мере, оказывает влияние на официальную моду. Так, в массовую моду превратились джинсы, которые в 1950–1960-е гг. были одеждой молодых людей, протестующих против господствующих порядков, – битников, хиппи, «левых студентов». Именно альтернативные субкультуры содержат огромный инновационный потенциал, который осваивает современная мода. Например, у хиппи были заимствованы тенденция к индивидуализации облика человека в противовес обезличивающему характеру буржуазной униформы и единообразию официальной моды, а также интерес к использованию элементов культуры других народов и старых вещей, несущих на себе печать времени, эклектизм, с помощью которого каждый стремился выразить свое «я». У субкультуры панков были заимствованы кроме ярких цветов, агрессивных аксессуаров и т.п. еще и тенденция к эпатажу и пародированию традиции.

Следование моде выявляет отношение человека к обществу, к окружающему миру, к самому себе. С одной стороны, личность хочет сохранить свою индивидуальность, с другой стороны, стремится идентифицировать себя с другими членами общества. Скрытое желание подчиниться моде борется со стремлением быть независимым от нее, не подражать другим, а отличаться от них. Мода исключает подлинный выбор, предлагая человеку готовые варианты, стандартные образцы поведения, которым можно бездумно следовать, и вместе с тем поддерживает иллюзию развития индивидуальности. В этом как раз проявляется защитная, компенсаторная функция моды. Американский социолог Дж.К. Гэлбрейт указал на то, что обладание модными стандартами и образцами связано с определенной психической реакцией. Эти блага вызывают у потребителя чувство личного успеха, равенства с соседями, освобождают его от необходимости думать, вызывают сексуальные потребности, обещают ему престиж в обществе, улучшают его физическое самочувствие, содействуют пищеварению, сообщают внешнему облику привлекательность в соответствии с общепринятыми стандартами, удовлетворяют психические запросы. В противном случае индивид чувствует себя ущемленным, вне нормы.

Принадлежность человека к той или иной социальной или возрастной группе определяет возможность выбора его отношения к моде. Модное подражание приобщает личность к системе групповых ценностей. Следование моде тесно связано с конформизмом, который является частным случаем социальной идентификации. Конформизм предполагает некий конфликт между личностью и группой, расхождение их взглядов, желаний, интересов. При этом личность вынуждена приспосабливаться к ценностям группы, либо отказываясь от собственных убеждений, либо маскируясь под стандарты, принятые группой.

Мода смягчает конфликт между необходимостью подчиниться конформизму и необходимостью индивидуального выделения, обеспечивая одновременно и то, и другое. Следование моде может быть формальным или активным. В случае формального следования моде ее предписания выполняются лишь в том случае, когда они не противоречат личным убеждениям человека.

Последователи моды проявляют разную степень активности, что дает возможность классифицировать их по признаку модной ориентации. Наиболее активное участие в распространении моды принимают лидеры моды. Лидеры моды не создают ее. Они не появляются до тех пор, пока новая мода не создана. Как правило, создателями конкретной моды являются не ее лидеры. Лидеры – первые распространители модных стандартов и образцов. Выделяют официальных лидеров моды (лидеры интернационального или национального масштаба распространяют модные образцы через средства массовой информации) и неофициальных (лидеры в своей группе). Ранее лидерами моды были короли, их фавориты и фаворитки и придворные. В XIX в. эту роль стали играть актеры и публика в театре, в XX в. – деятели массовой культуры, поэтому их имена и образы использовали в рекламе разнообразных модных товаров (актрисы рекламировали мыло, певцы – шампуни, знаменитые спортсмены – туалетную воду и т.п.). В основе моды лежат именно массовые стандартизированные образцы, так как мода является формой массового поведения.

Моду исследовали и как психологический феномен, изучая причины ее возникновения и изменения с точки зрения индивидуальной психологии. Мода удовлетворяет важные потребности человека в качестве механизма, разрешающего конфликт между социальным конформизмом

и индивидуальной свободой. Г. Зиммель дал такое определение: «Мода представляет собой некоторую особенную форму из числа тех, путем которых жизнь пытается осуществить компромисс между тенденцией к социальному уравниванию и склонностью личности к проявлению своей индивидуальности».

Другие исследователи моды делали акцент на психологической функции моды, которая является способом эмоциональной разрядки, удовлетворяет потребность человека в новых ощущениях: «Смысл существования моды – нарушение постепенности развития ряда массовых явлений, радикальное периодическое изменение (один раз в шесть-восемь лет) – это встряска, с помощью которой человек освежает свои ощущения» (Л. Петров).

Психологический подход к моде позволяет выявить психологические причины изменения моды: 1) причина сменяемости модного поведения в психологическом законе «угасания ориентировки»: многократное воздействие приводит к тому, что ориентировочный рефлекс слабеет, гаснет, воспринимаемый образ теряет свое значение (модный объект теряет постепенно ценность современности); 2) новый раздражитель только тогда дает эффект, когда он превосходит «норму адаптации» к прошлым раздражителям. Новый образец может стать модным только тогда, когда прежний образец утратит модные значения. Поэтому важно предложить новое в нужный момент, когда для восприятия нового созрели условия. В истории моды было множество примеров неудачных попыток преждевременно внедрить новую моду. Например, в 1922 г. во Франции провалилась кампания по пропаганде длинных юбок, а в 1969–1972 гг. – попытка ввести в моду длину макси. Великие модельеры обладали чутьем, позволяющим им угадывать тот момент, когда потребитель уже «созрел» для восприятия новых форм. Французская писательница М. Дюрас так, например, написала об известном кутюрье И. Сен-Лоране: «Он из года в год предлагает женщинам не просто то, чего они ожидают, а то, чего они ожидают, не осознавая этого».

Свою трактовку моды как психологического явления предложили психоаналитики (З. Фрейд, Э. Фромм, Дж. Флюгель и др.), которые связывали ее возникновение с бессознательными процессами. З. Фрейд дал такое толкование происхождения моды: «Новая мода возникает из при-

зывают к свободе, красоте и значимости». Психологи трактуют следование моде как способ преодоления чувства неполноценности человека, возникающего в результате неудовлетворенности своим социальным положением. Приверженность моде компенсирует отсутствие престижа: «Изменение в одежде дает иллюзию изменения личности, домохозяйка в фартуке чувствует себя как служанка, в вечернем платье – она уже чувствует себя леди» (П. Нистром).

Итак, мода является социальным регулятором, демонстрируя, с одной стороны, социальное неравенство в обществе, с другой стороны, мода сглаживает различия между социальными группами, являясь фактором демократизации современного общества. Также мода является формой массовой коммуникации и связана с основными

социально-психологическими механизмами общения. мода является еще и способом эмоциональной разрядки, удовлетворяет потребность человека в новых ощущениях. Принадлежность человека к той или иной социальной или возрастной группе определяет возможность выбора его отношения к моде. Модное подражание приобщает личность к системе групповых ценностей.

Библиографический список

1. Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю. Моделирование и художественное оформление одежды. – М.: Мастерство; Академия; Высшая школа, 2000.
2. Ермилова Д.Ю. История домов моды. – М.: Академия, 2003.
3. Комиссаржевский Ф. История костюма. – Минск: Литература, 1998.

УДК 271.2:342.7

О.Г. Моисеенко

СОВРЕМЕННАЯ ПОЗИЦИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ ПО ВОПРОСАМ ПРАВ И СВОБОД ЧЕЛОВЕКА

В статье на основе анализа официальных документов Русской Православной Церкви последнего десятилетия раскрываются ключевые моменты церковного понимания прав и свобод человека; отмечаются исторические предпосылки внимания Церкви к данному вопросу; дается краткий обзор ее инициатив и практических действий в области защиты прав и свобод человека.

Ключевые слова: права и свободы человека, достоинство личности, религиозно-этические основания и ограничения свободы человека, права и свободы человека как предмет межкультурного диалога.

В современном европейском культурном пространстве представление о необходимости соблюдения и защиты прав человека является аксиомой. Основные права зафиксированы не только в международных документах, но и в национальных конституциях. О правах человека говорят политики, правозащитники, общественные и религиозные деятели.

Сейчас можно наблюдать два встречных процесса: с одной стороны – происходящее на фоне глобализации в экономической, политической и культурной сферах всемирное распространение сложившихся в западноевропейской культуре правовых норм, в том числе и фундаментальных прав человека; с другой – более или менее решительное неприятие в неевропейских обществах и культурах европейского принципа прав человека как универсальной нормы международного права¹.

Русская Православная церковь (далее – РПЦ) в настоящее время сформулировала основы сво-

его учения о достоинстве, свободе и правах человека. Соответствующий документ был принят Архиерейским собором, прошедшим в июне 2008 г. в Москве. Принятие этого документа – важный шаг в развитии социального учения церкви. Это означает, что она не остается равнодушной к теме прав человека.

Следует отметить, что проблема прав человека, особенно, в связи с правом исповедовать свою религиозную веру уже без малого сто лет актуальна для Церкви. Поместный Собор 1917–1918 гг. и избранный на нем Патриарх Тихон выступали в защиту Церкви и верующих в условиях гонений, развернутых большевистской властью. В советский период многие мужественные священнослужители и миряне отстаивали в условиях преследований право верующих не только исповедовать свои религиозные убеждения, но и влиять на жизнь общества. Имена протоиерея Димитрия Дудко, Владимира Осипова, Александра Ого-

родникова хорошо известны. Патриархам Сергию, Алексию I и Пимену, митрополитам Николаю (Ярушевичу), Никодиму (Ротову), Ювеналию (Пояркову) и многим другим архиереям приходилось вести нелегкие диалоги с представителями власти, чтобы хоть как-то противостоять гонениям, защитить церковные общины, священнослужителей, монашествующих, активных мирян. Патриарх Московский и всея Руси Алексей II в начале «перестройки», еще будучи митрополитом, обратился к лидеру СССР Михаилу Горбачеву с призывом снять ограничения на церковную деятельность.

1990-е годы Церковь заботилась и о жертвах межэтнических и политических конфликтов, разгоревшихся на пространстве бывшего Советского Союза. Присутствие православного духовенства и мирян в армии, социальных учреждениях, местах лишения свободы призваны способствовать гуманизации этих институтов, защите прав и достоинства находящихся там людей².

В начале XXI века РПЦ продолжает заниматься правозащитной деятельностью. В данном вопросе она сотрудничает с международными организациями, в частности, Советом Европы, ОБСЕ, ЮНЕСКО, Советом по правам человека при ООН. В настоящее время представители Церкви принимают активное участие в разработке концепции Консультативного совета религий под эгидой ООН, который сможет серьезно усилить вклад традиционных религий при рассмотрении важнейших пунктов повестки дня ООН, в том числе, прав человека.

В Церкви ведется научно-богословская проработка проблем, связанных с правами человека. В принятых в 2000 г. Юбилейным Архиерейским Собором «Основах социальной концепции Русской Православной церкви» церковный взгляд на права человека отражен в специальном разделе «Христианская этика и светское право».

1 июля 2004 г. православное общество «Радонеж» провело круглый стол на тему «Свобода и достоинство личности: православный и либеральный взгляд». На этой встрече впервые был поставлен вопрос о выработке «правозащитной концепции» Православной церкви³. Вскоре прошли два экспертных совещания на тему прав человека в Отделе внешних церковных связей Московского Патриархата, а затем началась работа над концептуальным документом по вопросам достоинства личности, прав человека и их места

в религиозно-нравственной системе ценностей. В подготовке документа участвовали священнослужители, церковные и светские ученые.

Одновременно в России развернулась довольно жесткая дискуссия между общественно активными православными верующими и наиболее известными правозащитными кругами, которые за последние годы перешли от симпатии к Церкви, гонимой в советские времена, к радикальной ее критике. В средствах массовой информации началась полемика вокруг вопросов о месте религии в армии и школе, о партнерстве Церкви с государством, о пределах свободы творчества современных художников с применением религиозных символов.

В апреле 2006 г. в Москве прошел X форум Всемирного Русского Народного Собора (ВРНС), посвященный теме прав человека. В своей декларации Собор заявил о стремлении «к диалогу с людьми разных вер и взглядов по вопросам прав человека и их места в иерархии ценностей»⁴. В ходе состоявшихся затем собеседований с представителями Римско-Католической церкви (май 2007 г.), саммита религиозных лидеров из 49 стран мира в Москве (июль 2007 г.), конференций под эгидой Совета Европы в Нижнем Новгороде (сентябрь 2006 г.) и Страсбурге стало понятно, что большинство религиозных традиций мира и некоторые светские течения мысли близки в понимании этических оснований прав и свобод человека.

Таким образом, можно сказать, что РПЦ выступает в качестве полноправного участника дискуссии по правам человека, ведущейся на национальном и международном уровнях. Включение Церкви, как и других религиозных сообществ, в эту дискуссию отражает тот факт, что в настоящее время обсуждение проблем прав и свобод человека не может ограничиваться только безрелигиозной средой, а сама концепция прав человека эволюционирует.

Существуют две точки зрения на природу прав человека, мировоззренческие основания которых принципиально различны. Первая состоит в том, что утверждение индивидуальных прав человека связано именно с признанием права на свободу вероисповедания в рамках христианской традиции. В то же время это право способствовало и утверждению права на свободу совести и убеждений вообще, что обеспечивало права приверженцев безрелигиозных форм мировоззрения. Таким образом, сформировавшаяся в рамках христианской

традиции концепция прав человека способствовала преодолению противостояния как между членами различных христианских конфессий, так и между сторонниками и противниками религии⁵.

Другая точка зрения состоит в том, что права человека с самого начала формировались как светская (секулярная) ценность, которая могла бы быть понята и принята всеми людьми, независимо от мировоззренческой позиции. Светский характер этой концепции означает, что ее принципы не могут каким-либо образом подвергаться коррекции в соответствии с нормами той или иной религии. Напротив, сами эти нормы применимы в поведении их последователей постольку, поскольку они не вступают в противоречие с правами человека⁶.

РПЦ, как и многие религиозные традиции мира, сегодня не ставят под сомнение, что языком прав человека должен оставаться именно светский язык, однако религиозные организации не должны быть в стороне от обсуждения этого вопроса.

В «Основах учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободах и правах человека» говорится: «С точки зрения Православной церкви, политико-правовой институт прав человека может служить благим целям защиты человеческого достоинства и содействовать духовно-нравственному развитию личности»⁷. Таким образом, РПЦ принимает эту концепцию как данность, как важнейший элемент международного права и работает с ней, с ее базовыми понятиями о достоинстве и свобода человека, которые, с ее точки зрения, имеют христианские корни.

Однако, принимая принцип прав человека в качестве одного из *социальных регуляторов*, Церковь не рассматривает его как единственный или самый главный. Здесь и заключается основное разногласие со светским правозащитным сознанием – для Церкви существующая концепция прав человека не является аксиомой.

В мировом сообществе существуют многочисленные устойчивые культурные системы, основанные на различных религиях и различном историческом опыте. В таких условиях возникает проблема взаимопонимания между культурами, так как различия между ними могут вести не только к сотрудничеству, но и к конфликту. В условиях глобализации неизбежно формируется культура, общая для всех народов мира. Международные организации являются носителями норм

и ценностей этой глобальной культуры. Они служат своего рода «мостами» между различными цивилизациями. Однако, вместе с тем, мы можем наблюдать растущую напряженность между универсальными ценностями и самобытными культурами. Проблемы, порождаемые поликультурной структурой общества, возникающей, в частности, в связи с усилением «мусульманского фактора», становятся все более актуальными, особенно для европейских стран. Они представляют собой серьезный вызов современной (секулярной) концепции прав человека, представлению об их универсальности и аксиоматичности. Можно даже сказать, что развитие концепции прав человека сегодня отстает от тех стремительных изменений, которые происходят на глобальном, региональном и национальном уровнях.

В последние десятилетия во многих западно-европейских странах, принадлежащих христианской культуре, под давлением мнения религиозных меньшинств или секулярных кругов и из соображений политкорректности происходит вытеснение христианских символов в публичных местах. Это и рождественская елка, и таблички с библейскими десятью заповедями, и даже кресты на флагах ряда европейских государств (Англия, Австралия, Франция) и США⁸.

Главная проблема межкультурной напряженности многим видится в неумении религиозных сообществ жить в мире и добрососедстве. Сейчас порой можно слышать, что надо минимизировать влияние религии на общественную сферу и не давать ей права голоса в общественных дискуссиях под предлогом мультикультурности современного мира.

Диалог цивилизаций – дело сложное. Его смысл не в том, чтобы научить религиозных людей нормам совместной жизни. Если секулярный мир откажется от патерналистской позиции, и все сядут за «круглый стол» на равных, получится настоящий диалог, без которого не построить справедливый и безопасный мир в условиях глобализации. Современные международные организации призваны сделать серьезный шаг к открытости не только светскому гражданскому обществу, но и религиозным организациям. РПЦ предполагает, что в рамках ООН таким шагом могло бы стать создание Межрелигиозного Совета или Ассамблеи, где бы представителями основных религиозных общин мира обсуждались ценностные и социально-политические вопросы.

Но есть и еще одна проблема. В современном демократическом государстве та или иная система ценностей утверждается в результате общественной дискуссии, в которой без ограничения принимают участие представители разных мировоззренческих групп. Пользуясь этим, люди, взгляды которых разделяет меньшинство, стремятся через международные и национальные механизмы навязать свой образ мыслей и жизни большинству. В Западной Европе, а теперь уже и в нашей стране, общественному мнению навязывается, в частности, терпимое отношение к таким явлениям, как гомосексуализм, аборт, внебрачные половые связи и т.д. В связи с этим сегодня встают вопросы о пределах прав человека и их морально-этических ограничителях.

Личность и социум не могут быть нравственными без эффективной поддержки институтов воспитания, без поддержки добра и ограничения зла, в том числе зла такого, которое, с точки зрения Церкви, является грехом. Круг греховных деяний не ограничивается преступлениями против другой личности или общества. Грех — это нарушение Божьих заповедей, даже если они никак не отражаются в светском праве или общественных обычаях.

С точки зрения Церкви, провозглашение неотъемлемых прав человека предполагает и соответствующие обязанности. «Права нужны христианину прежде всего для того, чтобы, обладая ими, он мог наилучшим образом осуществить свое высокое призвание к «подобию Божию», исполнить свой долг перед Богом и Церковью, перед другими людьми, семьей, государством, народом и иными человеческими сообществами», — говорится в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви»⁹. Права человека, не сопряженные с обязанностями и гражданской ответственностью, исключают возможность самореализации личности, порождают эгоистическое, потребительское отношение к ближнему, к труду прошлых поколений и жизненным интересам будущих поколений.

Большинство прав человека, закрепленных в современном законодательстве, в том числе экономические, социальные и культурные права, вполне созвучны православному представлению об условиях, необходимых для нестесненной жизни человеческой личности. Однако в православии особо стоит вопрос об иерархии ценностей, в которой, в отличие от светского понимания, земная жизнь и все, что с ней связано, не ставится на первое место.

Ценности веры, Святынь, Отечества, с точки зрения Церкви, стоят выше, чем права человека, даже право на жизнь. Именно поэтому в периоды военных испытаний она призывала народ к вооруженному сопротивлению иноземным захватчикам.

Выработка глубинного, религиозно-философского понимания Церковью прав человека сопрягается и практическими шагами. Уже в конце 1990-х гг. возникли первые общественные правозащитные организации и группы. Сегодня православные миряне активно работают в таких областях правозащитной сферы, как защита личности от произвола властей и работодателей, защита лиц, находящихся в местах лишения свободы и социальных учреждениях, противостояние преступлениям на религиозной и национальной почве и т.д.

Церковь отмечает, что утверждение прав и свобод человека является одним из исторических завоеваний европейской культуры. Демократическое общественное устройство в современной России воспринимается большинством православных христиан как достойное и приемлемое для осуществления церковной миссии. Свобода мысли и слова представляет огромное пространство для выражения православного взгляда на общественные процессы. Формирующееся в стране гражданское общество обогащается духовным и нравственным содержанием. Не последнюю роль в этом играет то, что важные для христиан темы стали все чаще обсуждаться в процессе общенациональной политической дискуссии. На смену культу нравственного нигилизма и вседозволенности, распространенному в начале 1990-х годов, приходит осознание губительности этого пути, ведущего к саморазрушению. И произошло это во многом под влиянием Церкви, которая постоянно напоминала обществу о пагубности крайнего разрыва между богатыми и бедными, о необходимости мирного и законного разрешения политических, экономических и международных противоречий.

Примечания

¹ В качестве примера достаточно привести Каирскую декларацию прав человека в исламе 1990 года, в которой некоторые нормы, касающиеся прав человека, не подтверждены — в частности, равные права женщин и равенство религий. Режим доступа: <http://www.uaapravo.net/data2008/base65/ukr65918.htm>.

²Протоиерей Всеволод Чаплин. Русская Православная Церковь, права человека и дискуссии об общественном устройстве. Режим доступа: http://www.rusrand.ru/public/public_133.html.

³См.: «Радонеж». – 2004. Режим доступа: <http://www.radonezh.ru/new/?ID=2164>.

⁴Декларация о правах и достоинстве человека X Всемирного Русского Народного Собора. Режим доступа: http://www.vrns.ru/docs/detail.php?nid=780&binn_rubrik_pl_news=163.

⁵Игумен Филарет (Булеков). Эволюция понятия прав человека: поиск диалога. Режим доступа: http://www.religare.ru/2_34219.html.

⁶Диалог цивилизаций: права человека, нрав-

ственные ценности и культурное многообразие. Выступление митрополита Смоленского и Калининградского Кирилла на семинаре «Диалог культур и цивилизаций: мост между правами человека и нравственными ценностями» (Париж, 13–14 марта 2007 г.). Режим доступа: www.mospat.ru

⁷Основы учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободах и правах человека. III. 5. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422.html>.

⁸<http://www.foma.ru/articles/1372/>

⁹Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. IV. 7. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422.html>.

УДК 167:17

В.Г. Мушич-Громыко

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОПОЗИЦИЙ ТЕКСТОВ, А ТАКЖЕ МЫШЛЕНИЯ В СВЕТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИНЦИПЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ

Неоднозначность (чаще двусмысленность) предложений и текстов заставляет предполагать, что мышление людей пропозиционально (сходно с «квантовым расщеплением» представлений об объектах микромира); являет себя в реализациях лингвистических «переключениями» на разные представления типа «хорошо» или «плохо» – примерно сходно с тем, как это происходит в квантовой механике. Статья освещает данную проблему с позиций «принципа дополнительности», дающего возможность судить о том, как часто информация об объекте пропадает при этих «переключениях» и далее прогнозирует, что можно было бы осуществлять определённую методологию для большей полноты описания гуманитарно-социальных ситуаций.

Ключевые слова: оператор, сопряженность, коммутация, пропадание информации, классический и неклассический способ познания, репрезентация, «квантовое расщепление», кривая нормального распределения случайных величин.

Данную статью хотелось бы начать с размышления о принципе дополнительности Н. Бора. Анализ процесса возникновения и развития указанного принципа многими авторами [2, с. 72–105] показывает, что физические и философские предпосылки в теоретическом мышлении существовали задолго до формулирования этого принципа Нильсом Бором. К примеру, сходство концепции дополнительности с некоторыми из психологических концепций Джемса проявляется не только в их содержании, но и в терминологии. На это указывали К. Мейер-Абих и соответственно И.С. Алексеев [2, с. 97–103]. Джемс (по словам И.С. Алексеева) иллюстрирует это с помощью утверждения: «У некоторых личностей полнота возможного сознания может распасться на части, которые, хотя и существуют, но взаимно игнорируют друг друга,

деля объекты познания между собой. Ещё более замечательно то, что они являются дополнительными. Предъявляя какой-либо объект одному из этих сознаний, вы тем самым изымаете его из другого или других» [2, с. 84].

При этом мы хотели бы обратить внимание, что дополнительность многими исследователями понимается как «соседство» одного с другим (т.е. как некоторое механическое, формальное единство), что не совсем верно, с нашей точки зрения.

Учитывая вышесказанные обстоятельства, мы содержанием данной статьи осуществляем попытку рассмотрения принципа дополнительности в части его сходности с позициями в начертательной геометрии, а далее использования определённых выводов из этой сходности для анализа пропозиций, которые возникают в текстах и соот-

ответственно в мышлении субъектов, но с мировоззренческой точки зрения.

Если к содержанию и объёму понятия «принцип дополнительности» (как их обычно в абсолютном большинстве текстов понимают философы и гуманитарии) присоединить категории: сопряжённость; дополнительная пара величин, с помощью которых описывается исследуемый объект; оператор; коммутация; коммутируемые и некоммутируемые операторы; пропадание информации об одной из сопряжённых дополнительных величин при воздействии оператора на систему этих сопряжённых величин; – то вполне могут возникнуть совершенно новые ситуации при сравнении классического понимания «способ познания» и неклассического понимания «способ познания»; естественнонаучные способы познания и гуманитарные.

Указанные выше категории (оператор, коммутация и т.д.) используются в формально-математическом аппарате квантовой механики, но необходимым и полезным, как нам представляется, было бы осуществление их применения к областям знаний, отличных от квантовых, вплоть до непосредственно гуманитарно-философских дискурсов.

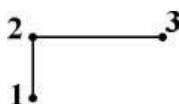


Рис. 1.



Рис. 2.

В начертательной геометрии одним из главных принципов преобразования (и через это познания) пространственных объектов является принцип ортогонального проецирования. Предположим следующую ситуацию: некоторому субъекту дали в руки два листа бумаги, на которых имеются проекции объекта в виде изогнутой проволоочки (рис. 1). При этом проекции (кем-то) были осуществлены в двух направлениях: сверху и слева относительно нашего объекта. Тогда мы получим изображения, представленные на рисунке 2. Если теперь поставить перед указанным

субъектом задачу реконструкции объекта в его пространственной форме (при условии, что человек не видел процедуры проецирования) по имеющимся двум проекциям, то перед субъектом-исследователем встанет масса вопросов, на которые сразу ответить невозможно. Первое, чем будет озадачен субъект, так это тем, что отрезки разные по величине. Данная ситуация вполне сопоставима с той ситуацией, когда физики с недоумением взирали на манифестацию электрона: то в виде волны (рассеивание электронов на кристаллических решётках тех или иных веществ), то в виде частицы (движение электрона в камере Вильсона, когда движение электрона оставляет трек-траекторию в парах какого-либо вещества).

Из способов разрешения корпускулярно-волнового дуализма родилась квантовая механика, составной частью в которую входит принцип дополнительности Бора, объясняющий дуализм объекта. При одном измерении, при помощи определённого прибора, электрон ведёт себя как частица, при другом измерении, с помощью другого прибора, электрон ведёт себя как волна. При одном измерении пропадает информация о корпускулярных свойствах электрона, при втором измерении пропадает информация о волновых свойствах электрона. Это связано с тем, что существуют, так называемые, сопряжённые физические величины (импульс частицы и её координата; кинетическая и потенциальная энергии; напряжённость электрического поля в данной точке и число фотонов и т.д.).

При этом каждой сопряжённой величине объекта ставится в соответствие оператор (\hat{A}). «Оператором называют символическое обозначение математической операции, которую необходимо совершить с интересующей нас функцией. Примером оператора могут служить умножение на x или на какую-либо функцию $f(x)$, диф-

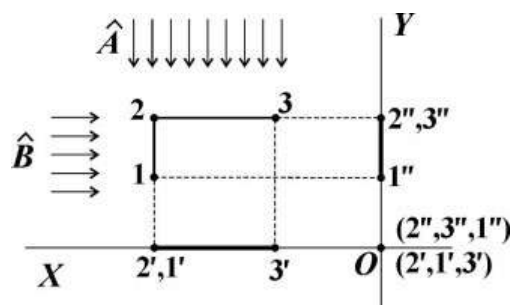


Рис. 3.

ференцирование по x , т.е. $\partial/\partial x$, $\partial^2/\partial x^2$ и т.д.» [4]. Операторы применяются парами при воздействии на соответствующую функцию. Важным для сопряжённой пары величин, с помощью которых описывается объект, является то, что они могут быть дополнительными. В этом случае выполняются условия, когда применяемые операторы становятся не коммутирующими. Поясним данное положение.

Если один оператор действует на объект, а далее на полученный результат действует другой оператор, то полученный второй результат может быть равен или неравен конечному результату другой последовательности действия операторов. Это можно выразить записью $\hat{A} \bullet \hat{B} = \hat{B} \bullet \hat{A}$; или $\hat{A} \bullet \hat{B} \neq \hat{B} \bullet \hat{A}$. В этом последнем случае операторы являются некоммутирующими, а соответствующие им величины дополнительными. Обратимся к правилам проецирования. Спроецируем наш объект (1,2,3) на две взаимно перпендикулярные оси «X» и «Y» (рис.3). Мы получили образы или репрезентации (как единство субъект-объектной детерминации) объекта (1,2,3) в виде отрезков $(2', 1', 3')$ и $(2'', 3'', 1'')$. Проецирующие лучи, направленные сверху (оператор \hat{A}), вполне можно принимать за символическое обозначение математической операции, которую необходимо совершить с интересующей нас функцией (1,2,3). (1,2,3) как объект несёт в себе определённую функцию в пространственных отношениях с другими подобными конфигурациями, благодаря чему изделие (вполне материальное уже) наполняется смыслом и содержанием «волнового» характера, так как будучи включённым в состав и структуру других изделий даёт разброс своих «сцинтилляций» в сфере материальной и технической культуры. Подобные «сцинтилляции» вполне можно фиксировать экспериментальными способами. В отношении положений отрезка (1,2) и отрезка (2,3) с положениями в пространстве операторов \hat{A} и \hat{B} , всегда возникают позиции, которые называют (к примеру): фронтальная проекция или горизонтальная проекция. Другими словами, «волновой» и «корпускулярный» дуализм в сфере инженерно-технических изображений вполне зрим в виде репрезентаций — одна из которых несёт существенно важную особенность объекта, резко отличную от другой (мы мысленно тогда говорим: «то ли объект выглядит как эта проекция, то ли он выглядит как другая проекция»).

Но вновь обратимся к нашему рисунку №2. При действии оператора \hat{A} на объект в репрезентации $(2', 1', 3')$ исчезает информация об отрезке (2,1). Он превращается в этой репрезентации в нулевой фактор. При действии оператора \hat{B} на объект (1,2,3) в репрезентации $(2'', 3'', 1'')$ исчезает информация об отрезке (2,3). Если же мы теперь будем действовать оператором \hat{B} на $(2', 1', 3')$, то этот отрезок спроецируется в точку «O» (но точки в этой второй проекции сохраняют порядок $(2', 1', 3')$). При действии оператора \hat{A} на отрезок $(2'', 3'', 1'')$, он тоже проецируется в точку «O», но порядок в отличие от первой проекции в этой точке будет другой (т.е. $(2'', 3'', 1'')$).

Теперь мы имеем право записать неравенство $\hat{A} \bullet \hat{B} \neq \hat{B} \bullet \hat{A}$. Из этого следует вывод, что операторы \hat{A} и \hat{B} не коммутируют друг с другом, а отрезки (2,1) и (2,3) дополнительные друг другу. Эта дополнительность пока только означает: что указанные отрезки составляют сопряжённую пару; что операторы, им соответствующие не коммутируют друг с другом.

Выше мы говорили о субъекте, перед которым поставлена задача воссоздания пространственного объекта (1,2,3) по имеющимся данным проекциям (рис. 2). Что же он будет делать? Ему нужно создать некоторую формальную систему (наподобие квантовой механики), с помощью которой удавалось бы объяснить противоречие проекций (по величине, по расположению в пространстве). Для этого он должен начать с экспериментирования: брать различные объекты и получать разные проекции, пока не получит их в качестве двух отрезков. Как и в квантовой механике, ему нужно будет создать (неизвестные пока предположительно) абстракции: проекция; двугранный угол, где плоскости перпендикулярны друг к другу; трёхгранный угол; линия связи; определить понятие «проецирующий луч»; ввести какие-то операциональности типа — поворота одной плоскости проекций до совмещения её с другой плоскостью проекций; понятие «сопряжённость»; понятие «опорные точки»; и многое другое, что обуславливает понятие дисциплины — начертательная геометрия. И только благодаря такой теоретической системе в дальнейшем нашему субъекту удавалось бы при чтении инженерных чертежей преодолевать противоречия проекций, когда одни элементы изделия исчезают в одной проекции. А другие элементы проек-

ции исчезают в другой проекции. В результате получается определённая сходность с тем, что происходит при мыслительных преобразованиях в квантовой механике. Следует отметить также, что принцип дополнительности не есть готовый алгоритм, который механически можно приложить к явлениям самой разной природы. Нет, каждый раз заново, творчески необходимо создавать специфический принцип дополнительности на новом материале и в новых обстоятельствах появления противоречивых репрезентаций, связанных с единством «качающихся маятником» (пропозициональных) представлений. Философы, рассуждая об этом принципе, очень часто игнорируют последнее обстоятельство с последующими неверными выводами.

Попробуем, в свете того, что мы изложили, дать определение принципа дополнительности: смысл принципа дополнительности заключается в том, чтобы найти некоторые теоретические условия и абстракции, благодаря которым бы удавалось адекватно объяснять дуальность объекта, через опору на противоречивые абстракции, но опять же при условии, что объект описывается с помощью сопряжённой пары величин, дополнительных друг к другу при разнопеременном воздействии на объект парой не коммутирующих друг с другом операторов.

Теперь же перейдём к осмыслению пропозиций текстов, а также мышления в аспекте представлений о принципе дополнительности, которые были изложены выше.

Неоднозначный текст обозначается понятием – «пропозиция». В определённом смысле «пропозиция» есть «состояние» вещей в нашем сознании (по К. Айдукевичу). В целом же «пропозиции» – это абстрактные сущности, а не лингвистические (в отличие от предложения) и не психические. Однако, о таких абстрактных сущностях мы тоже можем думать, делая их, тем самым, содержанием нашего сознания и, возможно, составляющими содержания знаков реального языка» [6, с. 52].

Итак: пропозиция – это абстрактная сущность; эта сущность противоречива; противоречие же – это закон противоречия или логический закон, утверждающий, что никакое высказывание не может быть истинным одновременно со своим отрицанием. Утверждение «Этот человек хороший» будет сопрягаться только с конкретным поступком (этот человек перевёл старушку через пешеходный переход). В первом случае мы

получаем определённую, в другом же случае – неопределённость. Но если после хорошего поступка человека мы были свидетелями не очень достойного поведения субъекта, тогда и возникает двойственная фраза: «плохой – хороший», с одновременной постановкой вопроса – каков же на самом деле этот человек?

Положение неопределённости, о которой мы говорили, по сути есть фундаментальная неопределённость, которая не разъясняется, даже если в нашем распоряжении будет вместо двух поступков исследуемого нами субъекта очень большое количество разнознаковых его деяний. К этой разнознаковости следует присоединить ещё и некоторую промежуточность, понимаемую нами как «сидение на двух стульях одновременно». Условно это можно отобразить так: светлая доля + промежуточная доля + низовая доля.

Следовательно, этот логический закон или закон противоречия в обычном (или общем) его понимании на самом деле, в определённом смысле, не является противоречием, а является лишь непривычным для обыденного языка и мышления «квантовым расщеплением» сознания и мышления, где противоречие обычно не наступает, благодаря формальному единству тех долей, что мы обозначили чуть выше. В «расщеплении» же сознания» сопряжённой парой являются этические характеристики: «плохой»; «хороший»; промежуточный, объединяющийся попеременно и попарно в зависимости от обстоятельств. Но здесь сразу же возникает вопрос – что можно поставить в качестве оператора этим величинам («плохой», «хороший»), чтобы выяснить вопрос о дополнительности этих величин через опору на понятие «некоммутируемые операторы».

Условиями «квантового расщепления мышления» (по идее квантовых представлений) должен быть «прибор» (для гуманитарной области познания таким «прибором» является жизненная коллизия, в которой участвуют по крайней мере два субъекта) (рис. 4).



Рис. 4.

Сущность отношения первого субъекта (I) ко второму (II) не зависит от этого отношения, а лишь проявляется в этом отношении. Что значит «проявляется в этом отношении»? А это значит, что уверенность второго субъекта в каком-то отношении к нему первого субъекта есть иллюзия, возникающая из набора примеров, подтверждающих, якобы, это отношение. На самом деле нужно провести специальное исследование, которое бы установило (по сходности: как и в квантовой механике) кривую распределения вероятностей позитивного и негативного отношения субъекта №1 к субъекту №2 (в виде кривой нормального распределения случайных величин ответственности первого субъекта по отношению ко второму субъекту), с последующим определением тенденций развития этого распределения (дрейфа распределения) в сторону ухудшения отношений между субъектами, либо в сторону улучшения.

Относительно пропозиций текстов можно говорить нечто аналогичное, предполагающее выстраивание устойчивых отношений в социальной жизни, либо несущее неустойчивость ей тем, что некоторые параметры социальности «выпячиваются», а другие «свёрткой» в тексте исчезают (квантовый эффект пропадания информации об изучаемом объекте).

Резюме. Обозначив статьёй содержательную сходность проявления принципа дополнительности

сти в квантовой механике, при изучении явлений микромира и в проекционных ситуациях при преобразованиях в начертательной геометрии, мы выражаем надежду на то, что методологическую силу принципа дополнительности можно распространить и на лингвистические позиции познания. В языковой области также существуют объекты, которые являют себя противоречивыми репрезентациями, а значит и проблематикой разрешения подобных дуальностей.

Библиографический список

1. *James W.* The principles of psychology. Vol. I. – N.Y., 1950.
2. *Алексеев И.С.* Концепция дополнительности. – М.: Наука, 1978.
3. *Иродов И.Е.* Квантовая физика / Физматлит, Невский диалект, Лаборатория Базовых Знаний. – М.; СПб., 2002.
4. *Омельяновский М.Э.* Объективное и субъективное в квантовой теории // Вопросы философии. – 1974. – №6.
5. *Познер А.Р.* Проблема противоречия в микромире и методология «дополнительности» // Вестник МГУ. – 1961. – №4 и др.
6. *Тимофеева М.К.* Естественные и формальные языки. – Новосибирск: Институт математики им. С.Л. Соболева СО РАН, 2003.
7. Энциклопедия афоризмов. – М.: АСТ, 2000.

УДК 304.444

Е.И. Ракова

МЕНЕДЖМЕНТ И СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА

В статье рассматривается спектр проблем, связанных со сравнительным анализом возможностей менеджмента и социального управления с точки зрения антикризисных мер в современной России.

Ключевые слова: менеджмент, социальное управление, государственная собственность, частная собственность.

В России, как и в современном мире, с 2008 г. наблюдается нарастание общего кризиса, который начался с финансового кризиса в сентябре 2008 г. Учитывая, что денежные потоки, статус валют, инвестиционная политика отражают функционирование всех сфер общественной жизни, в финансовом кризисе прямо или косвенно нашло отражение кризисное состояние экономической, образовательной, научной, демографической, оборонной и других сфер. Кризис приобрел универсальный характер не

только с содержательной, но и с территориальной точки зрения.

Самые опытные менеджеры в банковской или экономической сфере, в фирмах или супермаркетах, в транспортной или коммерческой системе, в сфере энергетики или газоснабжения не могут подсказать оптимальных способов выхода из кризиса и поэтому многие частные банки и предприятия вынуждены обращаться за помощью к ГОСУДАРСТВУ с его системой социального управления. Интересная закономерность,

исторически проверенная в США во времена Ф. Рузвельта. Кто в конечном счете спасает от разорения предприятия, выручает обанкротившиеся банки, ликвидирует безработицу, осуществляет переподготовку работников, укрепляет оборонный потенциал и пр.? Государство, а не менеджмент. На практике оказывается, что Социальное управление – это более эффективный механизм организации общественной жизни особенно в экстремальных ситуациях, чем менеджмент.

Более того, государство не захватывает, не берет на абсорб, не уничтожает разорившиеся частные предприятия по законам конкурентной борьбы, которым подчиняется менеджмент, а помогает финансовыми средствами встать этим предприятиям на ноги.

В чем секрет эффективности государственного управления в отличие от менеджерского? Наш анализ показывает, что государственная собственность более надежна, чем частная; что единая валютная политика более эффективна, чем частная; что централизованные народно-хозяйственные планы более оптимальны, чем частно-локальные и т.д. Иначе говоря, Социальное управление более надежно и устойчиво, чем Менеджмент. А, проблема устойчивого развития, как известно, все более волнует ООН.

Только единая государственная политика может разрешить экологический и образовательный кризис, обеспечить надежность национальной валюты и жизнестойкость экономической деятельности, развитие науки и наукоемких технологий, реализацию демографической и жилищно-коммунальной программ, обеспечить возрождение сельского хозяйства и укрепление обороноспособности страны.

Следовательно, истоки сегодняшнего кризиса и возможных его негативных последствий необходимо видеть в непродуманной, скороспелой и юридически необоснованной Приватизации государственной собственности, которая произошла в 1992 г. Даже Маргарет Тетчер на встрече с А. Собчаком в Ленинграде в 1992 г. предупреждала, что нельзя так непродуманно осуществлять приватизацию огромной страны. Она даже ссылалась на опыт Великобритании, говоря, что они только в одной стране – Англии, в одном городе – Лондоне, 25% жилой площади приватизировали 13 лет.

Мы же за год создали 1120 частных банков, тысячи частных, предприятий и фирм, приватизировали Аэрофлот, образовательные учрежде-

ния, и многие другие виды государственной собственности.

И что же в итоге? Спад производства до уровня 1990 г., кризис образовательной системы, увеличение числа обездоленных, нищих, бомжей, беспризорных, упадок ВПК и аграрного сектора, увеличение тарифов всех видов, рост инфляции, энергетические и газовые проблемы, рост объектов МЧС, остановка крупнейших предприятий страны и т.д. Обо всем этом с цифрами и фактами красноречиво говорит академик А.И. Субетто в одной из последних своих работ: «Интеллектуальная черная дыра в образовательной, военной и экономической политике России» (Санкт-Петербург: ПАНИ, 2008 г.).

Наступивший в 2008 г. общий кризис требует выхода из него. Нефте-газовая добыча и экспорт уже не спасают. В. Грызлов предлагает экспортировать уже и пресную воду, т.е. максимально использовать природные, сырьевые ресурсы страны, а не развивать реальную экономику, отечественное производство продукции промышленного и продовольственного характера. Пока спасает природное богатство России, которая по многим источникам сырья занимает 1 место в мире (природный газ, добыча нефти, запасы каменного угля и торфа, лесных ресурсов, поваренной соли, запасы питьевой воды, рыбных богатств, олова, цинка, титана, железных руд, алмазов и т.д., и т.п.). Об этом говорят материалы публикации А. Козырева в журнале «Отечественные записки» (2, 2008 г.).

Примечательно, что собственники всех частных предприятий, банков и фирм в условиях кризиса не надеются на собственные силы и обращаются за помощью к ГОСУДАРСТВУ, и оно выделяет финансовые средства в размере почти 5 трлн. руб. на спасение частных с их менеджерской беспомощной командой.

Частная собственность, созданная в России с 1992 г., не является эффективной, не обеспечивает не только развития страны, но даже и собственного существования. Она ждет помощи от Государства, а менеджмент ждет помощи от Государственного управления. Все красивые и лестные слова о великой роли Частной собственности и Менеджмента вместо Государственной собственности и Государственного управления не оправдывают себя.

Мы видим выход из кризиса в поэтапном процессе Национализации (возврату государству от-

чужденной от него собственности) и утверждении системы единого Социального управления со стороны государства. Так поступал Рузвельт в 1929 г.

Если учитывать, что общие и частные кризисы являются с XIX века постоянными спутниками капиталистических стран, основанных на ЧАСТНОЙ собственности, а Россия встала на этот путь в 1992 г., то источник кризисов можно определить однозначно: это частная собственность.

Современные процессы во ВСЕХ сферах общественной жизни не только в России, но и в других странах, так или иначе, связаны с Собственностью. Здесь уже не требуются научные доказательства К. Маркса с его «Капиталом», чтобы убедиться в том, что отношения собственности и весь ИНСТИТУТ собственности являются базовыми для общества. История свидетельствует, что все социальные противоречия, конфликты, войны, в конечном счете, были связаны с борьбой за собственность в любых ее видах: собственность на землю, на транспорт, на престол, на недра, на человека и т.д. Сегодня этот процесс не угасает, а усиливается в связи с борьбой не только за интеллектуальную собственность, но и за космическое пространство. И опять-таки не надо еще раз обращаться к сочинениям К. Маркса, чтобы понять, что в глубинном основании этой борьбы лежит концепция «священной и неприкосновенной» ЧАСТНОЙ собственности. Именно она является причиной всех социальных коллизий на планете: и экологического, и демографического, и финансового кризиса, и терроризма, и коррупции, и наркомании, и манипулирования сознанием людей, и продажности СМИ, и борьбы за депутатские места и т.д. Но все эти негативные социальные явления прикрываются лживыми словами о свободе, демократии, правах человека и пр.

Почему это удается сделать? Прежде всего потому, что истинная природа частной собственности вуалируется широко пропагандируемыми лозунгами о праве человека на «личную и индивидуальную» собственность. В истории человечества никто, кроме «безумных анархистов» или «мистических сектантов» не возражал против или личной или индивидуальной собственности. Вся историческая борьба передовых сил общества была направлена против ЧАСТНОЙ собственности, которая справедливо и точно рассматривалась как собственность, основанная на ЭКСПЛУАТАЦИИ НАЕМНОГО ТРУДА.

Сама по себе собственность, овеществленная в предметных или знаковых формах (средства производства, финансовый капитал) является «мертвой потенцией». Она ничего не способна произвести: ни хлеба, ни одежды, ни автомобиля, ни дома, ни книги и т.д. Мертвый, овеществленный капитал нуждается в живом капитале, в живом труде, в рабочей силе. Именно живой труд человека превращает потенциал мертвого труда в актуальные продукты производства как полезные предметы. Эта животворная энергия человеческого труда, рабочей силы и привлекает всегда частного собственника, который устремляется на рынок труда за живой рабочей силой. Сначала эта рабочая сила предстала в форме абсолютно эксплуатируемых рабов, исторически трансформировалась в крепостных крестьян, а потом явилась в форме абсолютно обездоленных, а потом «абсолютно свободных» пролетариев. Эти «абсолютно свободные» пролетарии не имели средств производства, а значит не могли реализовать свой живой труд иначе, как не продав его собственникам средств производства. Возникла система Наемного труда. Более того, покупая рабочую силу, собственник оплачивал не ее саму, а лишь труд работника. Так возникла ЭКСПЛУАТАЦИЯ наемных работников, тайну которой блестяще раскрыл К. Маркс в «Капитале». Нам важно здесь подчеркнуть прежде всего два признака частной собственности: а) ее основания на Наемном труде и б) ее Эксплуатацию наемного труда.

Всем, так называемым, «гуманистам», борцам за права человека, за его свободу полезно помнить, что частная собственность во всех ее видах и формах противоречит по самой своей природе и гуманизму, и правам человека, и свободе личности.

На этом теоретическом фоне важно рассмотреть три проблемы: приватизация – национализация – кооперация.

Приватизация (т.е. расгосударствление) с легкой руки А. Чубайса под аплодисменты либералов была проведена в нашей стране в 1992 г. Да, в нашей стране на протяжении Советской власти существовала не общественная (хватит ее критиковать), а государственная собственность на средства производства (собственность министерств и ведомств, а не трудовых коллективов). Отчуждение собственности от государства можно было осуществить в соответствии с принципами гуманизма в форме соединения ее с живым трудом,

т.е. с рабочей силой, с тружениками. Идеальное общество – это есть общество, где все являются СО-собственниками и СО-тружениками: единство овеществленного и живого труда. Кстати, это и есть социализм. И осуществляется он через «поголовную кооперацию страны» (В.И. Ленин).

Приватизация «по Чубайсу» ставила иную цель: оторвать собственность не только от государства, но прежде всего от тружеников.

Овеществленный труд (средства производства) оказался абсолютно отчужденным от живого труда, от тружеников и оказался в руках «новых русских», олигархов, плутократов. В процессе приватизации совершилось не только это антигуманное дело, но: а) были нарушены юридические законы; б) была просчитана стоимость лишь 25% государственных предприятий; в) вместо 276 тыс. рублей на ваучер выдали только 10 тыс. рублей. Обман был совершен абсолютный, поэтому народ и назвал приватизацию «прихватизацией». Об этом вспомнил и В.В. Путин, который в 2001 г. фиксировал, что приватизация была совершена с нарушением юридических законов, но, как сказал он, «никакой деприватизации не будет».

Сейчас речь не о деталях, а о главном. В ходе приватизации можно было 1) не только продавать, но и передавать собственность и 2) передавать или продавать не только в собственность средства производства, но и в пользование (как землю крестьянам в свое время). Но либеральная концепция частной собственности, конечно требовала ориентации на крайне правый вариант: Продажа средств производства в Собственность. Так рабочая сила во всех ее видах осталась обездоленной, отчужденной от средств производства, а потому закономерно по логике «рыночной экономики» превратилась в «рынок труда» как потенциал «наемного труда», питающего частную собственность бизнесменов и предпринимателей отечественного и зарубежного статуса. Продажные профсоюзы поддерживали этот процесс.

Поскольку же для собственников важны не сами средства производства, а финансовый результат их функционирования, постольку на голову трудящихся выплеснулся «водопад финансовых негативов»: либерализация цен, инфляция, налоги, девальвация, взятки, коррупция, повышение цен на все виды товаров и услуг, платное здравоохранение, платное образование, непомерные цены на жилье и пр. и пр.

Совершенно явно, что приватизация государственной собственности осуществилось ценой обнищания 140 млн. граждан России. Сигналом является, в частности, и финансовый кризис, перерастающий в экономический кризис и его производные следствия. Эксплуатация природных ресурсов и иллюзорный рост стабилизационного фонда страны не смогут решить кризисных проблем: необходимо развитие отечественной Промышленности, отечественного Сельского хозяйства, отечественной Науки, отечественного Образования, отечественной Медицины, а не создание очередных 2 тыс. банков с их инновационной, инвестиционной, нанотехнологической и прочей политикой.

Становятся понятными заявления не только лидеров КПРФ, но и здравых ученых о необходимости пересмотра приватизации и перехода к НАЦИОНАЛИЗАЦИИ во всех сферах общественной жизни. Если частные банки, частные фирмы, предприятия и т.д. не могут выдержать «мирового» и «Отечественного» кризиса и просят поддержки Государства, то государство и должно их вполне закономерно (по экономическим, а не политическим законам) национализировать. Рано или поздно, но все равно придется вернуться к ЕДИНОМУ плану развития народного хозяйства, тем более, что оно основано на ЕДИНОЙ валюте, функционирует в ЕДИНОМ государстве, решает ЕДИНЫЕ общенациональные задачи, а работает в условиях раздробленности, конкурентной частной, приватизированной собственности. Не может единое, мощное государство разбазаривать механизмами приватизации нефть и газ, никель и лес, железные дороги и аэросистему, науку и вузы, поликлиники и детские сады, заводы и фабрики и пр. и пр. Это все народное достояние, а государство – ПОЛПРЕД НАРОДА, а не бизнесменов.

Переболев непродуманной приватизацией, с закономерной ориентацией на СТРАТЕГИЧЕСКОЕ (долгосрочное) развитие, Россия так же закономерно должна будет перейти к НАЦИОНАЛИЗАЦИИ всех базовых сфер народного хозяйства, общественной жизни. Разумеется вопреки сопротивлению малочисленных правых, либеральных сил в лице бизнесменов, предпринимателей и обслуживающей их административно-чиновничьей системы. В конце концов не они, а народ – рабочие, крестьяне, интеллигенция – создает ВСЕ материальные и духовные ценности общества.

Конечно, огосударствление, национализация средств производства не является идеальным вариантом обеспечения развития страны. В конечном счете, этот процесс необходим в условиях экстремальных, критических. Не зря государственно-регулируемую экономику называют часто **МОБИЛИЗАЦИОННОЙ**. Это знают и США в критические 30-годы XX века, это знает и СССР в условиях «холодной войны» и разрухи послевоенных лет. Но они выжили. Сегодня в России критическая ситуация: нужна государственная политика, нужна национализация, нужна социально ориентированная, а не «рыночная» экономика.

Идеальное состояние общества – это **КООПЕРАЦИЯ**, создание «ассоциации свободных производителей» (Ф. Энгельс). Об этом мечтал В.И. Ленин еще в 1918 г. Более того, кооперация наиболее соответствует ментальности нашего народа, как народа соборного, общинного, коммунального. Кооперация в сущности и означает сединение собственника и труженика в одном лице, овеществленного и живого труда, средств производства и рабочей силы.

Кооперация это не союз Хозяина и Слуг, Собственников и Труженика, Господ и Прислуги, Бизнесмена и Наемных работников. Это союз **ПАРТНЕРОВ**: со-собственников и со-тружеников. О таком союзе мечтали все лучшие люди планеты. И это – перспектива развития человеческого общества, «реальный гуманизм».

Вопреки либерально-финансовой олигархии объективно в самой России сегодняшнего времени в разных формах осуществляется процесс Национализации: наличие оставшейся государственной собственности, назначение государством управляющих обанкротившимися предприятиями, слияние государственной и частной собственности, финансирование частных предприятий из государственного бюджета и т.п. Частник не может выжить, не может обойтись без государственной поддержки. Но государственный бюджет формируется в основном за счет налогов (а число и количество их растет), которые собираются с населения. В конечном счете, кто же спасет частника? Народ.

Значит, исторически народу (труженикам) и должна быть передана собственность (средства производства). Но двигаться к этой гуманной цели придется через Государственную собственность, т.е. через Национализацию как оптимальный выход из кризиса в экстремальной ситуации.

Библиографический список

1. *Козырев А.* Такое чувство, что все повредились рассудком // Отечественные записки. – 2008. – №2.
2. *Субетто А.И.* Интеллектуальная черная дыра в образовательной, военной и экономической политике России. – СПб.: ПАНИ, 2008.

УДК 130.2

С.Е. Филяев

ДИСКУРС Ж. БОДРИЙЯРА О ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ВЕЩИ В КУЛЬТУРЕ

Статья содержит концептуальный анализ исследования дискурса Ж. Бодрийяра о системе вещей. Анализ данной проблемы тесно сопряжен с современным дискурсом о бытии и функциональности вещи в культуре.

Ключевые слова: вещь, функция, классификация, критерий, потребление.

Бытие Вещи в культуре отличается изменчивостью и значительной подвижностью. Даже имея в виду, что феномен культуры также способен выполнять роль элемента в специфической знаковой системе, нужно признать, что любая подобная система может быть сравнена с живым организмом, который, оставаясь тождественным самому себе, постоянно пребывает в процессе изменения. Вещь обладает актуальным бытием, где актуальность понимается как в большей или меньшей степени

продолжит, временной отрезок, в границах которого возникают и реализуются многообразные смысловые связи, обусловленные появлением Вещи как ранее существовавшего феномена. Актуальное бытие Вещи, в котором с достаточной полнотой реализуются ее важнейшие характеристики, становится некоей точкой отсчета, исходным пунктом для изучения Вещи как феномена культуры [1].

Актуальное бытие Вещи дополняется потенциальным бытием, наличие которого (Вещь мог-

ла бы существовать как именно такая) говорит об имеющихся и скрывающихся в самой Вещи возможностях, которые могут оставаться и невосстановленными. Эта потенциальная содержательность обретает исключительное значение в анализе культурологическом, т.к. духовная аура, которая возникает вокруг феномена культуры и играет большую роль в его функционировании в этом статусе, создается прежде всего духовным содержанием, даже если оно пребывает лишь в потенциальном состоянии.

Вещь практически с необходимостью обладает идеальным бытием в памяти, воспоминании (вещь существовала или могла существовать), в результате чего остается лишь иллюзия, предположение, что вещь существовала, дополненное достаточно неопр. и внутренне противоречивым представлением о ней, что может быть обозначено как иллюзорное бытие Вещи [1].

Наконец, Вещь в культуре может обладать виртуальным бытием в воображении и фантазии (Вещь будет или может существовать именно как таковая). Бытие Вещи в культуре отличается изменчивостью и значительной подвижностью. Даже имея в виду, что феномен культуры также способен выполнять роль элемента в специфической знаковой системе, нужно признать, что любая подобная система может быть сравнена с живым организмом, который, оставаясь тождественным самому себе, постоянно пребывает в процессе изменения.

Для формирования адекватного представления о мире вещей и потребностей в них все еще остается актуальной задача расширения понятия функциональности в теории и практике дизайна. До сих пор оно нередко осознанно или неосознанно, прямо или косвенно отождествляется с утилитарной функциональностью. В лучшем случае «функциональное» часто рассматривается в дихотомической паре с «эстетическим», так как если бы эстетическое представляло собой не особую функцию наряду с другими, а некую анти- или не-функцию.

Ж. Бодрийяр пишет о феномене функциональности Вещи следующее: «...возможно ли классифицировать этот мир вещей, меняющийся у нас на глазах, возможно ли создать его дескриптивную систему? Критерием классификации как будто почти столько же, сколько самих вещей: классифицировать вещи можно и по величине, и по степени функциональности (как вещь соот-

носится со своей объективной функцией), и по связанной с ними жестуальности (богатая она или бедная, традиционная или нет), и по их форме, долговечности, и по тому, в какое время дня они перед нами возникают (насколько прерывисто они присутствуют в поле нашего зрения и насколько мы это осознаем), и по тому, какую материю они трансформируют...» [2, с. 9].

«Каждый из предметов нашего быта связан с одним или несколькими структурными элементами, но при этом обязательно ускользает от технологической структурности в сферу вторичных значений, от технологической системы в систему культуры. Наше бытовое окружение остается в значительной мере «абстрактной» системой: как правило, в нем уживается множество функционально разобщенных вещей, и лишь человек, исходя из своих потребностей, заставляет их сосуществовать в одном функциональном контексте, в малоэкономичной и малосвязной системе, подобной архаическому устройству примитивных бензиновых моторов; они являясь собой набор частных, зачастую несвязанных или даже противоречащих одна другой функций. При этом современная тенденция такова, чтобы не искать разрешения этой несвязности, а просто отвечать на новые потребности все новыми вещами. В результате каждая вещь, прибавляясь к уже существующим, отвечает своей собственной функции, зато противоречит единству целого, а бывает даже, что одновременно и отвечает и противоречит своей же функции».

В традиционном быту вещь переживалась и вплоть до наших дней изображалась во всем западном искусстве как скромный, пассивный фигурант, раб и наперсник человеческой души, отражая в себе целостный порядок, связанный с некоторой вполне определенной концепцией убранства и перспективы, субстанции и формы. Согласно этой концепции, форма предмета есть абсолютный рубеж между внутренним и внешним. Это неподвижный сосуд, внутри которого – субстанция. Таким образом, все вещи, и в частности предметы обстановки, помимо своих практических функций имеют еще и первичную воображаемую функцию «чаши».

Этому соответствует их способность вбирать в себя душевный опыт человека. Тем самым они отражают в себе целое мировоззрение, где каждый человек понимается как «сосуд душевной жизни», а отношения между людьми – как соот-

ношения, трансцендентные их субстанциям; сам дом становится символическим эквивалентом человеческого тела, чья мощная органическая система в дальнейшем обобщается в идеальной схеме его включения в структуры общества.

Если исторически Вещь в пространстве, например, человеческого жилья – монофункциональна, в современном понимании – полифункциональна или даже свободна в своей функции, то, по мысли Бодрийяра, «деструктурирование пространства и «присутствия» вещей, не сопровождаемое их преобразованием, – это, прежде всего, обеднение [2, с. 20].

Таким образом, они свободны в качестве объекта той или иной функции, то есть обладают свободой. Но пока вещь освобождена лишь в своей функции, человек тоже освобожден лишь в качестве пользователя этой вещи.

Вещи более не наделяются «душой» и не наделяют нас более своим символическим «присутствием»; наше отношение к ним делается объективным; сводится к размещению и комбинаторной игре. Значимость такого отношения [2, с. 25] уже не инстинктивно-психологического, а тактического порядка. Знаками человеческой личности служат те или иные приемы конструктивной игры, а не отношение к вещам. Устраняется фундаментальная замкнутость домашнего интерьера, и происходит это параллельно с изменением социальных и межличностных структур.

Исчез, таким образом, весь мир «природного» созвучия, в котором сливались мир души и присутствие вещей; исчезла интериоризированная атмосфера жилища (атмосфера современных «интерьеров» экстериоризирована). Сегодня жилище ценится не за его удобство и уют, а за его информативность, насыщенность изобретениями, контролируемость, постоянную открытость для сообщений, вносимых вещами; ценность сместилась в сторону синтагматической исчислимости, которая, собственно, и лежит в основе современного «жилищного» дискурса [2, с. 29].

На уровне серийных вещей возможности такого функционального дискурса ограничены. Вещи и предметы обстановки представляют собой рассеянные элементы. Человек прежде всего должен перестать вмешиваться в жизнь вещей, вчитывать в них свой образ, – и тогда, по ту сторону их практического применения, он сумеет спроецировать в них свою игру, свой расчет, свой дискурс, а эту игру осмыслить как некое посла-

ние другим и себе самому. На такой стадии вещи, образующие «среду», совершенно меняют свой способ существования [2, с. 30].

Субъект есть порядок, который он вносит в вещи, и в этом порядке не должно быть ничего лишнего, так что человеку остается лишь исчезнуть, его роль играют окружающие его вещи.

Жизненный проект технического общества состоит в том, чтобы поставить под вопрос самую идею Генезиса, отменить любое происхождение вещей, любые изначально данные смыслы и «сущности», еще и по сей день конкретно символизируемые мебелью наших предков; в том, чтобы сделать вещи практически исчислимыми и концептуализированными на основе их полной абстрактности, чтобы мыслить мир не как дар, а как изделие, как нечто доминируемое, манипулируемое, описываемое и контролируемое, одним словом приобретенное [2, с. 33].

Для раскрепощения вещи человек изменяет практически все её составляющие: форму, цвет, материалы из природных становятся искусственными – словом, человек начинает претендовать на функцию Творца бытия, составляющей которого является любая материальная Вещь. Вещества, ее прежде составлявшие, теперь становятся элементами, назначение – функцией, из моно-к полифункциональности, метафункциональности, а затем и к анти- и дисфункциональности.

Человек не свободен от своих вещей, вещи не свободны от человека. Только после революционных перемен в источниках энергии, когда энергию, ставшую мобильной, стало возможно применять на расстоянии, запасать и исчислять, – человек и вещь вступают в новый объективный спор, в новую конфликтную диалектику, которая не содержалась в их взаимной целесообразности и скрывающейся взаимосоотнесенности. Тем самым человек приходит к объективной социальной эволюции, и одновременно сама вещь приближается к собственной истинной сути, то есть к приумножению функций через раскрепощение энергии.

Функциональная вещь – это вещь реальная. В результате революционных перемен в энергетике на место энергетического симбиоза и символической согласованности человека с вещами приходит связность технологии и связность (относительная) строя производства. Одновременно отношения человека с вещами включаются в новую диалектику – диалектику производительных сил [2, с. 55].

Итак, функциональность вещи – это не запечатленность в ней реального труда, а приспособленность одной формы к другой (формы рукоятки – к форме руки), в которой устраняются, опускаются реальные трудовые процессы. Становясь совершенной, форма отводит человеку роль стороннего созерцателя собственного могущества [2, с. 63].

Фактически свершилась настоящая революция быта: вещи стали сложнее, чем действия человека по отношению к ним [2, с. 64]. Перед лицом функциональной вещи человек оказывается дисфункционален, иррационально-субъективен; отныне он – пустая форма, открытая для любых функциональных мифов.

Данная система вещей в целом основывается на понятии функциональности. Краски, формы, материалы, расстановка, пространство – все функционально. Все вещи объявляют себя функциональными, так же как все политические режимы – демократическими. Между тем это понятие, включающее в себя все современные факторы привлекательности, само по себе сугубо двойственно. Будучи производным от «функции», оно подразумевает, что вещь реализует себя, точно соответствуя реальному миру и человеческим потребностям. Фактически же из вышеприведенного анализа вытекает, что «функциональным» именуется отнюдь не приспособленное к некоторой цели, но приспособленное к некоторому строю или системе; функциональность есть способность интегрироваться в целое. В случае же вещи это не что иное, как способность преодолеть свою «функцию» ради какой-то вторичной функции, способность стать элементом игры, комбинаторной исчислимости в рамках всеобщей системы знаков.

Таким образом, функциональная система всякий раз одновременно и сугубо двусмысленно характеризуется как:

1) преодоление традиционной системы в трех ее аспектах (первичной функции вещей, первичных влечениях и потребностях, символическом соотношении того и другого);

2) одновременный отказ от всех этих трех взаимосвязанных аспектов традиционной системы.

1. Связность функциональной системы вещей возникает оттого, что эти вещи (и отдельные их аспекты – цвет, форма и т.д.) обладают уже не самостоятельным смыслом, но всеобщей функцией знаковости. В них всегда присутствует строй

Природы (первичная функция, бессознательное влечение, символическая соотнесенность с человеком), но присутствует лишь в виде знака. Материальность вещей больше не сталкивается в них непосредственно с материальностью потребностей: происходит выпадение этих двух несвязно-первичных антагонистических систем, в силу того, что между ними вклинивается абстрактная система манипулируемых знаков – функциональность [2, с. 73].

Одновременно исчезает и символическая соотнесенность: в знаке всякий раз предстает природа обузданная, обработанная, абстрактная, без времени и без страха и постоянно переходящая в культуру в силу самой сущности знака; это природа систематизированная – природность (или, если угодно, культурность). Подобная природность является, таким образом, частным следствием любой функциональности. Такова современная коннотация системы «среды».

2. Своим постоянно преодолеваемым присутствием в системе (в форме гораздо более связанной и исчерпывающей, чем во всех культурах прошлого). Природа сообщает этой системе достоинство культурной модели и свою объективную динамику.

Но своим постоянно опровергаемым присутствием в системе Природа делает эту систему системой отказа, дефицита, алиби (хотя и в этом она является более связанной, чем все системы прошлого).

То, что с одной стороны организуется и исчисляется, с другой стороны – коннотируется и не признается; и здесь и там выступает одна и та же функция знака, одна и та же реальность функционального мира.

Имеется целая категория вещей, которые по видимости не укладываются в проанализированную выше систему. Это вещи уникальные, диковинные, фольклорные, экзотические, старинные. Они как будто противоречат требованиям функциональной исчислимости, соответствуя желаниям иного порядка – выражать в себе свидетельство, память, ностальгию, бегство от действительности. Фактически они даже не занимают в системе особого места: просто функциональность современных вещей становится историчностью в вещах старинных (или маргинальностью – в вещи-диковинке, экзотичностью – в вещи первобытной), отнюдь не переставая при этом выполнять системную функцию знака [2, с. 82].

Функциональный предмет есть небытийность. Его реальность препятствует регрессии в ту область «совершенства», откуда необходимо происходить, чтобы быть сущим. Поэтому он так скуден: действительно, каковы бы ни были его цена, качество и престижность. Функционально богатый и знаково-бедный, он соотносен с сиюминутностью и исчерпывается будничным обиходом. Мифологический же предмет, минимально функциональный и максимально значимый, соотносен со временем предков или даже с абсолютным прошлым природы. В житейском плане эти две противоречащих друг другу установки уживаются в одной и той же системе как взаимодополнительные [2, с. 86].

Любая вещь-функция все равно способна сходным образом разделиться пополам, формально противопоставившись сама себе и тем самым еще лучше интегрируясь в целое [2, с. 92].

У каждой вещи две функции: одна – быть используемой, другая – быть обладаемой. Первая функция связана с полем практической тотализации мира субъектом, вторая же – со стремлением к абстрактной самототализации субъекта вне мира. Эти две функции находятся в обратном соотношении. В предельном случае чисто прак-

тическая вещь получает социальный статус. Или наоборот, вещь как таковая, лишенная функции или абстрагированная от своего применения, получает сугубо субъективный статус – становится предметом коллекции [2, с. 96].

На протяжении долгих веков новые и новые поколения людей сменялись в обстановке одних и тех же вещей, которые их переживали, а ныне в пределах жизни одного индивида все быстрее сменяют друг друга поколения вещей. Прежде человек был ритмической мерой вещей, теперь же сами вещи задают человеку свой дискретный ритм – внезапно и дискретно возникают, приходят в негодность или же, еще не успев состариться, уступают место другим. Тем самым вместе со способом существования и потребления бытовых вещей меняется и статус всей цивилизации в целом [2, с. 173].

Теперь вещь – мера культуры и бытия в целом для каждого человека.

Библиографический список

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995.

2. Бодрийяр Ж. Система вещей. – М.: Рудомино, 2001.

УДК 331:1(09)

Л.А. Хайлова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРУДА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩЕГО ФЕНОМЕНА В ОНТОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА

Выявленные в статье на основе анализа произведений зарубежных и отечественных философов подходы осмысления труда позволяют констатировать изменчивость представлений о культурно-исторической наполненности смыслового содержания феномена труда и отношения к трудовой деятельности.

Ключевые слова: отношение к труду, социально-трудовые отношения, подходы к изучению проблемы труда.

Труд неразрывно связан с историей и традициями того общества, в котором живет человек, рассмотрим, как осмысливался труд по мере его развития. Определенные представления о труде сопутствовали человеку с того времени, когда он начал осознавать себя. Разные эпохи демонстрировали различное ценностное отношение к труду. В античном обществе отношение к труду зачастую носило высокомерный и пренебрежительный характер. Говоря современным языком, оно сводилось исклю-

чительно к потребительству. Так, в философских системах Древней Греции и Древнего Рима вопросы труда рассматривались с позиции экономической целесообразности, когда основной субъект труда – работник с его интересами и потребностями выводился за рамки координат общественных ценностей [8].

Платон в работе «Государство» обосновывает положение о том, что общественное разделение труда между гражданами государства наилучшим образом удовлетворит потребности. Ука-

зывал на трудовое воспитание, а принцип разделения труда считал основным принципом построения идеального государства.

Аристотель судил о труде не только как малоценном, но и как об унижительном занятии. По его мнению, свободный гражданин должен был отказаться от этого. Мыслитель высказал положение о разделении физического и умственного труда, считая его естественным. Настоящими работниками в Греции были рабы.

В Древнем Риме Лукреций Кар считал, что человек тогда стал отличаться от животных, когда начал производить орудия труда, обеспечившие ему превосходство над природой, это и было началом человеческой цивилизации. Труд, по его мнению, был основой цивилизации. Ручной труд в Риме считался дурным тоном, работник был экономически зависим, и находился в служебных отношениях. Хотя в Израиле так же, как у греков и римлян, существовало рабство, но находящиеся на услужении израильтян рабы должны были быть иностранцами, так как израильтянам было запрещено иметь своих сограждан в качестве рабов. Таким образом, и в Израиле существовала заниженная оценка труда.

С появлением христианства точка зрения относительно труда изменяется. Трудовая деятельность рассматривается как стремление и деятельность людей в качестве работников Бога. Тем самым труд стал религиозным измерением. Христианство предложило кардинально иное – уважительное – отношение к труду, основанное на признании того, что с его помощью можно не только обеспечивать свои жизненные потребности, но и, например, поддерживать слабых членов общества, преодолевая тем самым общественные и личные пороки. Обязанность людей трудиться рассматривается как жизненный императив человека в Священном писании, в посланиях апостолов, в трудах греческих отцов Церкви, представителей католической и протестантской богословской мысли. Христианские установки, связанные с трудом и хозяйственной деятельностью, получили свое религиозное осмысление, развитие и практическое воплощение в процессе формирования культуры средневековой Европы [8].

В эпоху Средневековья меняются социально-экономические отношения. Применение рабского труда становится не выгодно, потому что желаемый результат достигался принуждением. С усложнением орудий труда и ремесленной тех-

ники в недрах рабовладельческого общества формировались новые феодальные социально-трудовые отношения. Сущность социально-трудовых отношений любой эпохи, прежде всего, выражается в представлениях данного общества о труде, его сущности и целях. В средневековом обществе эти представления во многом формировали деятели церкви [5].

Отцы Церкви в Средневековье воспринимали труд как поручение Божье. Так, св. Амброзий учил, что труд принадлежит к достоинствам человека; уже до грехопадения Бог дал поручение людям трудиться. В подобном ключе высказывался Августин Блаженный. Он отвергал презрение к труду, подчеркивал обязанность трудиться, основываясь на известном выражении апостола Павла: «Если кто не хочет работать, пусть и не ест».

В восприятии схоластов, прежде всего Фомы Аквинского, также продолжала звучать эта положительная оценка труда. В своем признании труда Фома Аквинский отмежевывался от своего учителя Аристотеля, который, как было уже упомянуто выше, придерживался еще негативной точки зрения относительно труда. У Фомы Аквинского труд является естественным стремлением, естественной необходимостью каждого человека. Он выступает за разделение физического и умственного труда, отдавая физический труд низшим социальным сословиям.

Эпоха Возрождения вошла в историю человечества как период зарождения капиталистических общественных отношений. Именно Возрождение рассеяло средневековый мрак и по-новому высветило индивидуальность и творческие возможности человека. Гуманистические воззрения, возвышая человека, отдавали должное знаниям и умениям, признавали свободу выбора занятий, меняли взгляды на труд. Речь шла об активном человеке, о творческом характере труда, о человеке-творце своего земного бытия. В гуманистической этике труд резко противопоставлялся праздности и рассматривался как фундаментальная база нравственного совершенствования личности, основа благосостояния.

В XVI веке появились утопические теории о будущем общества. Первый шаг в этом направлении сделал англичанин Томас Мор, опубликовав свое сочинение «Утопия». Расширил эти представления итальянский монах – философ Томмазо Кампанелла в своей книге «Город Солнца». Мор и Кампанелла верили в достижимость тако-

го общества, где труд будет являться внутренней потребностью человека, и в преобладание коллективного труда.

В период Реформации труд также оценивался положительно. Основоположник Реформации Мартин Лютер призывал к мирскому аскетизму, согласно которому каждый человек должен с максимальной добросовестностью относиться к своему делу – пахать землю, заниматься ремеслом, вести торговлю, учить детей, управлять государством; чем лучше справляются с этим крестьянин, ремесленник, купец, учитель, монарх, тем более их деятельность угодна богу. Иными словами, на первый план выдвигались повседневные заботы, трудовая жизнь, которые выпадали из поля зрения католической церкви [4].

В эпоху нового времени развитие техники приводит к вытеснению ручного физического труда, к постепенному вытеснению ремесленного производства. Все более усложняющийся труд вызывает к жизни новые формы его разделения. Происходит процесс изменения труда в новых социально-экономических условиях. В связи с этим появились новые социально-философские учения. Ярким представителем XVII века является английский ученый Джон Локк. Как и многие западноевропейские мыслители, Джон Локк был сторонником теории «естественного права». Он особо выделял в качестве основных, врожденных три права личности – на жизнь, свободу и собственность. Собственность у Д. Локка, неотделима от труда, благодаря которому частное отличается от общего [5].

В эпоху Просвещения точки зрения относительно труда секуляризовались. Христианская этика была заменена на утилитарную этику: все, что приносило большую пользу, было лучше. Вместе с тем, религиозное толкование труда превратилось в стремление к все большей производительности. Просветители считали, что труд, приносящий пользу обществу, неизбежная обязанность человека, а всякая праздность обкрадывает и общество, и человека.

Среди мыслителей формировались различные подходы к трактовке труда. Значительный вклад в философское осмысление труда внес Г.В.Ф. Гегель, выдвинувший положение о труде как всеобщей субстанции человеческого бытия. Труд, по мнению Гегеля, является формой реализации духа, поэтому именно в труде самоосуществляется, становится человек. Исходя из по-

нимания абсолютной идеи, Гегель отождествлял труд с любой деятельностью, будь это труд ученого или труд ремесленника, или политическая, художественная, религиозная деятельность [5].

Уже с точки зрения Карла Маркса, труд изобавлен от любого религиозного толкования. Согласно Марксу, труд является процессом, когда человек осуществляет свой обмен веществ с природой. По его мнению, при капитализме рабочие имеют ограничение видимости. В этой экономической системе они не имеют видимости того, что они сами создают в процессе труда. Таким образом, возникает самоотчуждение. Рабочие должны освободиться от капиталистической системы посредством классовой борьбы. Для него труд является условием существования людей, вечной, естественной необходимостью. Благодаря труду, возможен обмен веществ между человеком и природой. Кроме того, Маркс дал структурно-содержательный анализ труда, выделив в нем целесообразную деятельность, или сам труд, предметы труда и средства труда.

В научном осмыслении проблема труда рассматривалась различными мыслителями XIX–XX веков. Так, например, с точки зрения Зигмунда Фрейда, труд обеспечивает человека самой прочной связью с реальностью, в то время как чистое свободное время вне осмысленной деятельности является противоположностью самореализации [7].

Мартин Хайдеггер считал, что результатом любого труда является продукт, произведение. Производство – это не только ремесленное или производственное изготовление, сюда относятся также и художественно-поэтические произведения. Всякое произведение, считал Хайдеггер, – это вывод чего-либо из потаенности в открытость. Всякий труд – это область выведения из потаенности, раскрытие истины. Человек, строивший дом или корабль, выковавший жертвенную чашу, выводил производимое из потаенности. Это раскрытие потаенного заранее собирает образ и материал корабля и дома в свете предвидимой законченности готовой вещи и намечает отсюда способ ее изготовления [10].

В зарубежной социально-философской традиции труд очень часто понимают утилитаристски: как практическую, материальную деятельность, которая противостоит духовному. Так, известный французский философ-персоналист Эммануэль Мунье предлагает «отличать труд от

деятельности вообще и от созидания в частности, которое является наиболее духовной формой деятельности». У Мунье труд есть естественное, тяжелое, направленное на созидание полезного продукта укрощение неподатливой материи. Труд – это необходимое условие существования человека, отличающееся отсутствием всякого элемента духовности и творческого начала, потому что ему присущ элемент принуждения. Только творческий труд сопровождается радостью, потому что не сопровождается принуждением [6]. Однако, как связаны духовное и материальное? Что отличает деятельность человека от деятельности других живых существ? Эти вопросы остались неразрешимыми для Мунье.

Немецкий философ Э. Финк рассматривал труд как феномен человеческого существования, но основой бытия является игра, которая присуща только человеку. Игра наполняет смысловым мотивом сферу труда. Труд есть выражение мозаикой, потому что человек может позаботиться, спланировать, потрудиться, принять на себя теперешние тяготы ради будущего удовольствия. Таким образом, Э. Финк считает игру важнейшим способом реализации человеческой деятельности, труд свидетельствует об отнесенной к будущему самозаботе человеческого бытия.

К. Ясперс считал, что желание работать, если это не просто желание использовать силу своих мускулов или свое умение, обусловлено осознанием того, что мы участвуем в создании своей среды. Трудящийся познает самого себя в зеркале того, что им произведено. Его охватывает радость от ощущения, что он живет общей жизнью с другими людьми в сообществе построенном ими мире, участвует в создании чего-то прочно существующего. Труд может быть физическим и умственным. Умственный труд сложнее физического. Делать то, чему человек обучен и что он совершает почти автоматически, значительно легче задач умственного труда. Мы охотно переходим от творческого труда к труду автоматическому, от умственного к физическому. В дни, когда ученый не способен к творчеству, он вполне может писать рецензии и консультировать [11].

Установить единство значения психического труда к значению физического предпринял Георг Зиммель. В труде объединяются психика и физиология человека, его интеллект и воля. Труд – это объединяющий поток, в котором сливаются в нераздельное целое отдельные стороны нашей на-

туры. Никакой труд не является чисто физическим, всякий ручной труд делается целесообразным лишь благодаря содействию сознания, так что и тот труд, который подготовлял внешние условия для высшего психического труда, содержал уже в себе элемент психического труда [3].

Обозначенные выше подходы невозможно понять, если не принимать во внимание религиозно-этический аспект трудовых отношений. Первые теоретически осмыслил религию как важный фактор, оказывающий влияние на хозяйственное развитие, Макс Вебер. С одной стороны, определенное религиозное сознание оказывает влияние на специфику и социальную структуру хозяйства, привлекательность определенных видов труда. С другой стороны, Вебер отмечает и обратное влияние, когда «принадлежность к определенному вероисповеданию выступает не как причина экономических явлений, а, до известной степени, как их следствие» [2]. Религия оказывает влияние на хозяйство посредством многих факторов, таких, как характер образования, выбор профессии, склонность к экономическому рационализму.

Нельзя обойти вниманием взгляды русских мыслителей на проблему труда. Крупнейший религиозный мыслитель России В.С. Соловьев, в работе «Оправдание добра» исследовал проблему труда в неразрывной связи с этической стороной жизни человека. Необходимость трудиться для добывания средств к существованию есть лишь толчок, понуждающий человека к деятельности, дальнейший ход которой определяется уже причинами психологического и этического свойства. С целью сохранения труда в поле нравственных отношений. В.С. Соловьев формулирует ряд условий: во-первых, «общее условие состоит в том, чтобы область экономической деятельности не обособлялась и не утверждалась как самостоятельная, себеподдерживающая»; во-вторых, «производство совершалось не за счет человеческого достоинства производителей, чтобы ни один из них не становился только орудием производства, чтобы каждому были обеспечены материальные средства к достойному существованию и развитию»; в-третьих, «цель труда по отношению к материальной природе не есть пользование ею для добывания вещей и денег, а совершенствование ее самой – оживление в ней мертвого, одухотворение вещественного» [9].

Таким образом, для В.С. Соловьева, несмотря на то, что труд ограничен взаимодействием

людей в области материальной, его сущность со стороны высшей причинности состоит в том, чтобы обеспечивать всем и каждому необходимые средства к достойному существованию и всестороннему совершенствованию и в окончательном своем назначении преобразовать и одухотворить материальную природу. Утверждать нравственные основы труда в духе православия.

Для С.Н. Булгакова труд является основополагающим феноменом жизни, «новая сила природы, новый мирообразующий, космогонический фактор, принципиально отличный притом от всех остальных сил природы». Далее С.Н. Булгаков дает широкую трактовку труда, когда «способность к труду есть одно из свойств живого существа», т.е. любая деятельность понимается как труд, что явно выходит за его предметные рамки.

Позднее С.Н. Булгаков уточнил понимание труда применительно к животным, написав: «Если и можно здесь говорить о труде, то лишь в смысле трудности борьбы... Общественное хозяйство у животных и насекомых качественно, а не количественно отличается от человеческой общности, которая хотя и берет исходной точкой естественные и общие всему животному миру формы ее (семьи), но далее расширяется без всяких ограничений и способна охватить весь человеческий род» [1]. Избежать неопределенности в понимании труда можно было бы, исключив употребление слова «труд» применительно к деятельности животных, оставив такое словоупотребление только лишь для ненаучного языка повседневной жизни.

Так в самом общем виде выглядит эволюция труда, трудовых отношений и подходов к изучению проблемы труда. Выявлено, что с развитием человечества понимание проблем труда прошло сложную эволюцию, принимая всевозможные формы в зависимости от характера обществен-

но-исторического развития и господствующей картины мира. Представление о труде и отношении к трудовой деятельности во многом зависят от конкретной культурно-исторической эпохи и само это отношение, отражаемое в сознании людей, формирует эпоху.

Библиографический список

1. Булгаков С.Н. Философия хозяйства. – М.: Наука, 1990. – 412 с.
2. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с. – (Социологическая мысль запада).
3. Зиммель Георг. Избранное. В 2 т. Т. 2. Созерцание жизни. – М.: Юрист, 1996. – 607 с.
4. История философии в кратком изложении / Пер. с чеш. И.И. Богута. – М.: Мысль, 1997. – 590 с. – (Библиотечная серия).
5. Михайлова Т.М. Труд: опыт социально-философского изучения. – М.: Academia, 1999. – 184 с.
6. Мунье Э. Персонализм. – М.: Искусство, 1992. – 144 с.
7. Тутов Л.А. Труд как основополагающий феномен жизни в философии хозяйства // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7/ Философия. – 2005. – №2. – С. 38–56.
8. Роик В. Социальная доктрина христианства: труд и экономика // Человек и труд. – 2004. – №2. – С. 40–45.
9. Соловьев В.С. Оправдание добра / В.С. Соловьев; вступ. ст. А.Н. Голубева, Л.В. Коноваловой. – М.: Республика, 1996. – 478 с. – (Библиотека этической мысли).
10. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Время и бытие: статьи и выступления / Сост., пер., вступ. ст., коммент и указ. В.В. Бабихина. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
11. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Пер. с нем. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

КУЛЬТУРНАЯ СИСТЕМНОСТЬ И ГЕНЕТИКА БРЕНДА

Статья посвящена культурологическому анализу бренда. Это новое на нашем рынке и в нашей культуре явление рассматривается автором с нескольких точек зрения одновременно. В основе анализа лежит сочетание системного и генетического подходов. Вывод автора состоит в том, что брендинг стал новым типом проектной и управленческой деятельности. Он инвариантен по отношению к объектам брендинга и в этом смысле универсален. Эту позицию бренд наследует от тотальных претензий архитектурного «жизнестроения» и дизайнерского «тотального проектирования».

Ключевые слова: бренд, брендинг, культура, системность, генетика.

Предмет, которому посвящена наша статья – брендинг (*branding*). Это деятельность по созданию и управлению брендами (торговыми марками). В составе брендинга мы рассматриваем особую деятельность по управлению брендами в процессе их жизни на рынке – бренд-менеджмент (*brand management*).

Брендинг и бренд-менеджмент нередко употребляются как синонимы в значении «управление брендом». Более широким и емким термином из этих двух является «брендинг»: он включает в себя как деятельность по созданию брендов, так и собственно деятельность по управлению брендами на рынках (бренд-менеджмент). Цикл брендинга охватывает полный цикл жизни бренда (*brand life cycle*) от рождения идеи бренда до его окончательного ухода с рынка. Брендинг – это управление брендом на всем протяжении такого цикла [3].

Менеджмент в этой паре связан преимущественно с настоящим, с текущим процессом жизни бренда. А вот брендинг – и с будущим (проект бренда), и даже с прошлым. Например, ушедший с рынка бренд может продолжать жить в культурной памяти общества, и хотя управлять тут менеджеру вроде бы уже нечем, возможности для брендинга здесь есть. На основе такого кажущегося парадокса был возрожден и заново пущен в производство «Фольксваген-Жук». Бренд Жука явно пережил старую техническую конструкцию и возродился уже совершенно другим по технической начинке, но все тем же по бренду [4].

Из этого можно понять, что брендинг учитывает еще какие-то измерения, кроме экономического. Можно догадаться, что брендинг и бренд-менеджмент только пересекаются в экономике, но при этом принадлежат разным реальностям, о чем и пойдет речь. Изучения бренда и деятельности по

созданию и управлению им актуально не только для экономики: за этим стоят и интересы развития самой науки. Бренд – явление весьма сложное, многоплановое и подвижное и потому достойное специальной науки, хотя бы прикладной.

Специфика современных методов стимулирования покупок такова, что в них задействуется особый ресурс – воля и подсознание покупателя. Некоторым это кажется мистической областью, либо вообще не поддающейся управлению, либо крайне слабо управляемой. И тем не менее, это ядро современного брендинга интенсивно развивается – как на практике, так и в теории. Связано это еще и с тем, что управление брендами и управление массовым сознанием используют единую «инструментальную» базу: она едина для брендинга, политики, религии и магии. Так что брендинг – это довольно опасное место, где сосыкаются политика и экономика и обнаруживается их исходное единство с магией и религией. Можно наблюдать, как методы брендинга все чаще применяются в политике и современной религии, а методы политической обработки сознания и идеологии – в экономике [3].

Сегодня, когда все работают в производстве примерно на одном технологическом уровне и пользуются услугами одних и тех же поставщиков, дизайнеров и изготовителей рекламы, конкуренция переместилась в особую область – началась настоящая война за подсознание потребителя из целевых сегментов рынка. Это означает, что по сути дела конкуренция переместилась из экономики в культуру, из мира зримой техники в мир социальных, а затем и гуманитарных технологий. Стало широко распространенным утверждение, что успех и конкурентоспособность товаров и услуг массового спроса сегодня достигается за счет «преимуществ, искусственно созданных в сознании потребителя». Они определяют настоящую

индивидуальность брендов, делают их такими могущественными и популярными. Но тогда следует задаться рядом вопросов: а какие свойства бренда не являются искусственно созданными? Что в бренде вообще можно назвать «не искусственным»? Ответить на них можно только структурно, морфологически и циклически определенно [1], что мы и проделали в нашем исследовании.

Нас будет интересовать культурный смысл бренда как относительно нового явления, возникшего в середине XX века. По большей части ему пока давали только экономическую трактовку, а следует дать и культурологическую – в этом состоит новизна нашего исследования. Нам представляется, что сегодня явно недостаточно осознается культурная суть бренда – оперирование с ним описывается обычно узко-технически. А в культурологии, если судить по публикациям, бренд трактуется недостаточно широко, его пытаются положить в рамки теорий, которые не держат многогранности бренда. Между тем это явление, достойное самого широкого культурологического исследования.

Появление бренда представляется нам проявлением универсальной тенденции, которая только обнаружила себя в середине XX века, а настоящее свое развитие получает именно сейчас. Речь идет о том, что бренд является своеобразным продолжением линии «имиджа» и сферы проектирования имиджей. Таким образом брендинг – это продолжение линии дизайна, он вырастает из его истории. К этому выводу нас подводит во-первых, историко-генетический анализ развития брендинга как особой профессиональной деятельности. А во-вторых, системный анализ бренда, его устройства, его структуры и функций, его состава.

Только сейчас впервые бренд как явление культуры рассматривается и системно, и генетически. На основании этого комплексного анализа уже намечены прогнозные линии его развития. А это уже немало, чтобы говорить о новых тенденциях в исследовании этого явления.

Изложим наши основные положения предельно схематично.

Прежде всего о раскрытии **состава бренда**. Выделение элементов или компонентов состава – это классическая операция системного анализа. Но вот что интересно: в случае с брендом практически невозможно описать его состав, не проведя предварительно исторического анализа. Только через становление, через историю, удаст-

ся ответить на вопрос: что происходит в истории брендинга? Куда и как трансформируется то, что ранее было рекламой и дизайном?

Ответ здесь следующий: структура бренда во-первых, точно соответствует структуре человека, рассмотренного в его типологическом освещении. Блоки или типы, **единицы системного состава человека** неоднократно были описаны в философии, культурологии и антропологии. Это Тело (или Сoma), душа (Психо), Воля (можно назвать ее Духом) и, наконец, Разум. Этот состав можно трактовать прежде всего функционально: эти части человека – суть функции, которыми человек овладевает в процессах социализации и в деятельности. Не удивительно, что и общество тоже демонстрирует нам этот набор функций, но уже как **типы деятельности** (фигурирующие в теориях деятельности) [2].

Бренд в своем составе содержит те компоненты, которые воздействуют на человека. Это и есть отдельные **функции бренда**:

1. Воздействие на тело человека оказывает товар, который носит название «брендируемый» продукт. Сюда входит как вполне вещественный, *товар* так и не совсем вещественная *услуга*.

2. Воздействие на душу, психику человека, оказывает такой компонент бренда, как имидж (образ). Образ есть то основное, что было и остается движущей силой дизайна.

3. На разум человека воздействуют семиотические системы верхнего уровня. Отсюда ведут свое происхождение такие важные составляющие бренда, как его Имя, знак-символ бренда и номер бренда в соответствующем реестре. Геометризованный, как правило, знак здесь выполняет не образную, а чисто опознавательную, информационно-различительную функцию.

4. Воздействие бренда на волю потребителя мы считаем его главным, сущностным признаком. **Бренд программирует поведение потребителя**, в результате чего возникает такое явление как «преданность» своему бренду (*лояльность бренду*). Оно выражается в том, что группа преданных покупателей приобретает продукцию или пользуется услугами только той фирмы, которой принадлежит данный бренд. И ни при каких условиях не соглашается заменить их на другой товар или услугу других производителей.

Если говорить о генезисе, о последовательности становления бренда в истории, то здесь наблюдается интересная особенность. Первона-

чально возникает сам товар, а затем на него накладываются те признаки, которые позволяют защитить его производителя в рамках общества. Это название (имя), знак и затем уже регистрационный номер в соответствующем реестре. Эти три компонента были удачно названы «семиотическим паспортом» товара или услуги, действующим в рамках цивилизации. Наложение этого «паспорта» на объект и создает первичную **двухслойную основу** для бренда.

Особенность этого этапа состоит в его исключительной всеобщности. И полезные свойства товара, и набор налагаемых на него семиотических отличительных атрибутов — это относится к обществу в целом, поскольку презентует деиндивидуализированные качества как основания для будущих брендов. А на следующих этапах уровень всеобщности снижается и доходит до индивидуальности. От общего — через особенное — к единичному.

Далее в истории движение идет к включению **образного ресурса**, чем и занимается дизайн. Образ есть такая ипостась, которая никогда не достигает степени всеобщности (там царят инварианты числа, слова и знака), но зато очень сильна в мире групп. В его основе лежит не всеобщее, а групповое коллективное бессознательное.

В работах по истории дизайна совокупность потребительских качеств товара, семиотический набор для его опознавания и образ с этим набором принципов очень хорошо соотносятся. Инженерные, эргономические и социологические характеристики товара более широко разворачивают само его понимание как «полезного» товара. А дополняют их и интегрируют те самые художественные качества, которые и составляют основание образа.

Распространение влияния дизайна с единичных товаров на комплексы товаров и фирмы привело к появлению дизайн-программ и фирменных стилей, то есть к предельному расширению. Наконец, появление тотального дизайна, описанного В.Л. Глазычевым, довело влияние дизайна до логического предела: под его влияние попало практически все, и не только вещественно-технический предметный мир, но и процессы, происходящие в обществе. Пожалуй, именно тотальный дизайн и мог первым нащупать путь в брендинг, когда занялся проектированием социальных процессов.

Итог этого этапа, а это преддверие 70-х годов XX века, это трехслойная структура, предшеству-

ющая бренду: **объект** (например, товар), его **семиотические атрибуты**, плюс **образ** [4]. Но это еще не полноценный бренд.

Бренд начинает возникать в момент, когда проектировщики бренда целенаправленно проектируют его воздействие на потребителя в области управления волей. Речь идет о программировании поведения потребителей, хотя управление волей вообще-то шире. Что характерно, по этому поводу крайне мало публикаций, но контекст этого момента истории развития культуры позволяет реконструировать интересующий нас переход. Именно в конце 70-х, начале 80-х годов XX века появляется целый букет психологических направлений исследования, в которых управление волей потребителя стоит а первом месте. Это и таковой специфический предмет, как «Поведение потребителей», включенный теперь в программу подготовки менеджеров, и соционика, и НЛП (нейролингвистическое программирование) и многие другие, до сих пор мало доступные темы.

Итак, четвертый и ключевой компонент бренда — это заложенная в него программа, воздействующая на подсознание. Она обладает специфической активностью, поскольку тесно связана с предыдущими уровнями. И здесь важнее всего системная «дельта плюс»: чтобы такая программа вошла в потребителя и записалась в его памяти как алгоритм действий в определенной ситуации, она должна поначалу преодолеть естественное сопротивление психики, снять эмоциональные барьеры. Это делает имидж бренда и в этом состоит, по сути, все его предназначение: расположить к себе потребителя и тем самым «открыть ворота» для вхождения невидимой никем программы. А далее программа записывается в памяти человека и если она резонирует с его психикой, то управляет его поведением, иногда до буквальности. Это простой набор команд типа: «Встань! Возьми кошелек! Пойди купи этот товар!». Это не так прямо, как делал пресловутый 25-й кадр, но по сути — идентично. Здесь употребляются другие, более тонкие технологии, но цели те же.

Теперь о культурологическом значении выдвинутых положений. Прежде всего речь идет о расширении толкования «объекта» брендинга. С нашей точки зрения, объектами брендинга являются не только **товары и услуги**, но и отдельные **люди** а также **устойчивые социальные общности** любого порядка. Например, «бренд по име-

ни я» это уже не экономическая, а культурно-политическая трактовка объекта. Изготовлением политических брендов уже полвека как занимаются группы профессионалов, поэтому про политтехнологии все всё знают. Хотя на само деле знают только об их существовании, и не более.

Или про бренд в социальных в общностях: первоначально мы понимали, что есть бренд фирмы, а далее происходит расширение нашего понимания брендируемого «объекта» до народа и государства.

Никому не надо объяснять, что холодную войну мы проиграли именно на этом поле: позволили сложиться в мире отрицательному бренду СССР. А западный бренд на этом фоне, наоборот, получил положительное толкование, чем и не преминули воспользоваться наши недоброжелатели. Трактовка СССР как «империи зла» — это не просто отсылка к фантастическому боевику, это завершение работ по формированию минус-бренда. Причем, и у нас внутри: вспомните хотя бы песню «Наутилуса»: «нас так долго учили любить твои запретные плоды» — и это правда. И это уже явно область культурной политики, где шли непонятные нам бои на невидимых фронтах.

Или вспомним победу Гитлера на выборах тридцатых и тот бренд Германии, который ему удалось создать в мире перед началом страшной войны: благодаря фирменному стилю своего Рейха, политесу на берлинской Олимпиаде и т.п. уловкам. Как ни странно, это был в целом позитивный бренд, выполнявший для Гитлера роль дымовой завесы, и в ряде стран мира, включая Англию, Францию и США, были его ярые приверженцы среди высокопоставленных политиков.

Итак, еще раз: бренд есть не только само основание в виде объекта, информация о нем плюс имиджа. **Бренд — это программы, записываемые людям в подсознание.** Программы их поведения касательно объекта брендинга. Если это товар или услуга — покупай, если это человек на политическом поле — голосуй, если это группа, класс, партия, государство, — будь всецело им предан. Все остальные компоненты бренда, как мы видим, устойчиво сохраняются. То есть, это инвариантная структура.

Мы не склонны сводить суть бренда к идеологии, хотя на политическом поле пересечений здесь немало. Работа с брендом есть прежде всего техническая работа, работа по внедрению нужной программы, в том числе и идеологической.

При этом очевидно, что брендинг проистихает на пересечении и стягивании воедино таких полей или сфер деятельности, которые ранее отстояли достаточно далеко от экономики: это поля религии, политики и идеологии. Брендинг отличается от них тем, что универсально проектирует бренды, не только используя весь аппарат науки, но и самые современные средства массовой коммуникации, коммуникационные сети общества. Брендинг как продолжение ветки дизайна — это деятельность прежде всего проектная. А проектировщик объект по сути не сдерживает: лозунг Раймонда Лоуи «я проектирую все — от иголки до реактивного лайнера», применим и в брендинге. Брендингу подвергается вся наша жизнь в социуме. В каких-то направлениях этот тип проектирования резко продвинулся, а в каких-то процесс только начинается. Хотя можно сказать и так: о каких-то направлениях говорят и пишут, а о каких-то повсеместно молчат, поскольку за этим стоят интересы корпораций, партий и государств.

Что таким образом открывается нам при расширительном культурологическом анализе брендинга? Открывается тот факт, что брендинг уже стал новым типом проектной и управленческой деятельности. Он инвариантен по отношению к объектам брендинга и в этом смысле универсален. В каком-то отношении брендинг реализует первичную советскую концепцию «жизнестроения», но с таким размахом и в таких областях, которые в 20-е годы были немыслимы и не осмысляемы. Он опирается на самую современную техническую базу и инновации, поставляемые из специальных исследований. Эти инновации позволяют массово проникать в подсознание не только отдельных людей, но и социальных групп. Все, что говорилось ранее психологами о коллективном подсознательном, говорилось в естественном залоге. А брендинг обрабатывает эту сферу уже искусственно, модифицируя это самое подсознание так же, как генная инженерия модифицирует гены живого. И результат примерно тот же: как мир наполнился модифицированными продуктами, так и наше подсознание превратилось в поле сражения алчных и безответственных заказчиков «брендов чего угодно». Здесь идут настоящие войны, только эта война проектов никем не отслеживается на надсистемном уровне. В итоге может быть разрушен генокод культуры о котором мы до сих пор толком

ничего не знаем, но уже научились управлять им, его частями и областями, в угоду узкогрупповым или личным интересам.

Как всякое новое явление, к тому глобальное и универсальное, бренд несет как позитив, так и негатив. Позитивная сторона бренда очевидна: он увеличивает наши возможности, повышая степень управляемости общественными процессами. Негативная его сторона, как обычно, состоит в том, что это культурное достояние используется антикультурным образом в угоду не общечеловеческим, а узкогрупповым или личным интересам.

В завершение подведем итоги. Мы раскрыли состав и установили структуру бренда. На этой основе мы рассмотрели и генезис бренда, его историю. Историческое подтвердило первоначальное логическое построение. Тем самым был соблюден классический методологический принцип единства исторического и логического – на материале брендинга и в рамках культурологии.

Библиографический список

1. Александров Н.Н. Системогенетика: история становления и основные идеи // Вопросы системогенетики. – СПб.: ПАНИ; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – С. 31–78.
2. Александров Н.Н. Пятый элемент – человек // Социогенетические основы трансформации общества / Под ред. А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова, 2004. – С. 141–152.
3. Александров Н.Н. Генезис бренда и его системная модель // Вестник Нижегородского коммерческого института. Вып. 12. – Н.Новгород: НКИ, 2007. – С. 5–10.
4. Шабалов Н.Ф. Типы брендов и уровни управления // Вестник Нижегородского коммерческого ин-та. Вып. 12. – Н.Новгород: НКИ, 2008. – С. 290–293.
5. Шабалов Н.Ф. Формирование бренда муниципального предприятия // Сборник научных статей аспирантов и соискателей Нижегородского коммерческого ин-та. Вып. 16. – Н.Новгород: НКИ, 2008. – С. 85–88.
6. Шабалов Н.Ф. Специфика фирменного стиля в рамках брендов муниципально-государственных образований // Вестник Нижегородского коммерческого ин-та. Вып. 14. – Н.Новгород: НКИ, 2008. – С. 278–283.
7. Шабалов Н.Ф. Бренд и законы искусства // Сборник научных статей аспирантов и соискателей Нижегородского коммерческого ин-та. Вып. 17. – Н.Новгород: НКИ, 2008. – С. 99–102.
8. Шабалов Н.Ф. Брендинг как механизм устойчивого развития фирмы // Роль системы образования в обеспечении устойчивого развития города: Материалы науч.-практ. конф. 12 дек. 2007 г. – Н.Новгород: Изд-во ВВАГС, 2008. – С. 217–220.
9. Шабалов Н.Ф. Классификация потребностей человека и их использование в бренде // Вестник Нижегородского коммерческого ин-та. Вып. 15. – Н.Новгород: НКИ, 2009. – С. 278–283.

Д.А. Шишкин

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

В статье выявляется значение политической этики на современном этапе развития общества. Значение политической этики определяется наличием множества школ, методологий и теоретических концепций, которые рассмотрены в данной статье.

Ключевые слова: политическая этика, мораль, современные тенденции.

Изучение проблем и тенденций развития политической этики, требует решения непростых исследовательских задач, поскольку необходим целостный анализ ситуации, выделение исторических этапов и позиций конкретных авторов, взгляды которых являются определяющими для этих этапов. При этом крайне важно избежать представления о том, что исследование политики и морали формируют особое, независимое знание, это практически во

всех случаях приводит к замыканию исследования и препятствует целостному пониманию проблем исследования.

По причине того, что цель настоящей работы состоит в том, чтобы исследовать современные тенденции развития политической этики, настоящая работа будет состоять из нескольких частей: краткого анализа состояния теоретического знания и собственно анализа современных тенденций развития политической этики.

Теоретическое многообразие и плюрализм в определении соотношения морали и политики не позволяют определить общий смысл и осуществить понимание этих проблем. Эта ситуация определяется наличием множества школ, методологий и теоретических концепций, одновременно существующих и конкурирующих в разных научных трудах и практической политической деятельности.

В силу большой сложности вопросов политики и морали, проблем их соотношения следует отметить тот факт, что теоретическое исследование этих проблем развивается по двум основным направлениям.

В рамках первого направления пропагандируется отказ от единой теоретической платформы, на базе которой возможно исследование проблем развития политической этики. Поэтому осуществляется теоретическая попытка выделить те или иные составляющие политики или морали в качестве базовых и определить между ними соотношение в той или иной ситуации. Это во многом приводит к поляризации различных взглядов и «расползанию» поля теоретического исследования этих проблем. Основной смысл данных трудов состоит в создании ситуативного или временного знания для решения конкретных теоретических или практических политических задач.

Второе направление развивают сторонники возможности формулирования единого знания, общего смысла, выделения общих закономерностей развития, классификации основных подходов к вопросам развития политической этики. Основной смысл такой работы переходит в пласт обобщения и классификации знаний, полученных в результате разнонаправленных исследований сторонников теоретического плюрализма.

Не менее важно отметить плюрализм в определении предмета политической этики, в который согласно одной из концепций принято включать: «а) политические цели; б) политические институты и в) политическую деятельность» [1], тогда как в других выделяют: «ценности, интересы и структуру политики» [2].

Таким образом, описанные выше процессы развития теоретического знания говорят об отсутствии единого взгляда на развитие политической этики, проблемы соотношения морали и политики и одновременном сосуществовании «классических» исследовательских подходов с «плюралистическими», ориентированными на

практическую деятельность. Эта ситуация предоставляет возможность осуществления параллельного исследования в контексте развития, опирающегося на описание отдельных аспектов современных политических процессов, так и в контексте накопления теоретического знания о политической этике.

При переходе ко второй части настоящей работы, важно отметить наличие широкого спектра представлений о соотношении политики и морали, определяющих содержание вопроса о развитии политической этики.

Исторически сложившаяся теоретическая концепция политики строится на противопоставлении государства с жесткими требованиями контроля, нормативного регулирования и гражданского общества, главным для которого являются требования открытости, гласности, вовлечения граждан в публичный процесс. Классически схема взаимоотношений между этими двумя субъектами выглядит как борьба государственных и общественных начал, подавление гражданского общества государством, стремление его контролировать и противодействие этому контролю, сопротивление власти со стороны гражданского общества. Идеалом этих взаимоотношений является концепция правового государства, в котором соблюдаются права и свободы граждан, обеспечивается открытость, гласность и участие общества в публичном процессе и одновременно осуществляется господство права, основанного на воле людей.

Важно отметить еще и тот факт, что данная концепция служит основой для развития представлений о соотношении морали и политики, определении развития политической этики. В этом отношении можно выделить несколько основных представлений:

1) «моральная политика» – мораль выполняет мотивационную функцию и составляет основу целеполагания в политической деятельности, как правило, подобный подход относится к практике политического конфликта, когда необходимость поиска политического компромисса требует опоры на моральные ценности;

2) «морализаторство» – мораль служит ценностным базисом политики и одновременно является основным критерием оценки политического процесса и политических действий, как правило, морализаторство относят к практике политического господства религиозных институтов;

3) «моральный нейтралитет» – мораль и политика явления взаимно независимые, моральные критерии неприменимы к политике, политика не определяет мораль;

4) «моральный кодекс политика» – существует особая профессиональная этика и особая мораль, которая относится только к людям, занятым в политической деятельности;

5) «морально-политический плюрализм» – мораль воспринимается как одна из частных политических позиций, позволяющая производить оценку политического процесса «извне»;

6) «заимствование политических ценностей» – рецепция морально-ценностного содержания политики в мораль, где политика определяет развитие морали.

Предпочтительным для обеспечения гармоничного развития государства и общества, соблюдения баланса морали и политики признается интегративная модель, где превалирует постепенное заимствование политических ценностей в мораль с гармоничным сочетанием других элементов политической этики.

Рассмотрев исторически сложившиеся взгляды на проблематику политической этики, попробуем приступить к рассмотрению тех тенденций, которые ими «не схватываются», но при этом являются не менее значимыми для развития политической этики.

Так многие исследователи, политики и представители общественности постоянно говорят о необходимости повышения эффективности государства, деформации культурных ценностей, разрушении традиций и сложившихся институтов. Анализируя эти процессы, если использовать традиционный подход и сложившуюся теоретическую модель, то создается некоторая угроза попасть в дилемму, которая, однако, не дает возможности сделать объективные выводы по этим вопросам, то есть так или иначе все может свестись к поиску некоего «виновника». Государство в этой ситуации будет выступать за укрепление порядка и законности, а общество будет требовать расширения круга свобод и большей открытости. Но при этом надо понимать, что эти последствия отчасти являются отражением недостатков той принятой теоретической модели, в которой все процессы, связанные с развитием политической этики выглядят несколько упрощенно. Конечно, ни один исследователь не станет умалять значимости действия общественных и го-

сударственных сил для развития политики и морали, но для более целостного понимания процесса развития политической этики и определения основных тенденций ее развития, необходимо учитывать разные события и процессы, которые происходят в политике и морали.

Например, во многих исследованиях вопросов политической этики существенно недооценены остаются процессы глобализации и переоценка роли государства и общественной морали, в процессе которой происходит не просто изменение их соотношения, а ломка сложившихся представлений и переопределение сущностей этих явлений. Одна из негативных тенденций последнего времени, отмеченная в научных трудах разных авторов, как в России, так и за рубежом состоит в кризис государственности и гражданственности как таковой, деформации традиционных моральных ценностей, выхолащивание политики и области политического. «Административный контроль государства над собственной экономикой повсеместно оказался и оказывается решительно слабее, чем контроль транснациональных корпораций над государственной политикой...» [3] или «если российская общественность, возможно в силу своей недостаточной организованности или слабости, в настоящее время не способна противостоять негативным явлениям, то существует ли институт в Российском государстве, на который должна возлагаться ответственность за культурно-нравственные деформации?» [4].

Не менее важной тенденцией является развитие технологий, прежде всего, информационных и биотехнологий, гуманитарных технологий, которые также оказывают серьезное влияние на процессы указанные выше, в классическом контексте все эти области определены как «прикладные этики» и рассматриваются обособленно, что не дает возможность определить характер зависимостей и взаимосвязей в современных процессах развития политики и морали.

Как уже говорилось выше, ни одна теоретическая модель просто не способна охватить все тенденции развития политической этики в силу ограниченности предмета, а это говорит, прежде всего, о необходимости расширения вопросов, которые требуется подвергнуть анализу с целью более полного исследования вопросов развития политической этики. Это непосредственно связано с разворачиванием новых практико-ориенти-

рованных междисциплинарных исследований по указанной проблематике.

По всей видимости, необходимо сделать эти вопросы темой для серьезной научной дискуссии и определения перспективных направлений для дальнейших исследований, которые можно было бы развернуть по следующим направлениям:

1) совершенствование теоретических подходов, ориентированных на практическую политическую деятельность и способных описывать тенденции развития политики и морали на современном этапе;

2) восстановление культурного потенциала, ценностных ориентаций российского общества, возрождение государственности и общественной

морали через осознанную политическую деятельность;

3) развитие политического образования, формирование правил «морального кодекса политика» в политической деятельности и создание современной системы подготовки молодых политиков.

Библиографический список

1. Назаров В.Н. Прикладная этика. – М., 2005. – 126 с.
2. Эндрейн Ч.Ф. Сравнительный анализ политических систем. – М., 2000. – С. 19.
3. Карпеев А.М. Этика и политика сегодня и завтра (размышления о неприятном). – 2007.
4. Нескородов Б.Н. Публичная власть и проблемы нравственного оздоровления общества. – 2007.

А.А. Шишкина

ЗНАЧЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ПРАВОВОЙ ЭТИКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ И ИНЫХ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье выявляется значение принципов правовой этики государственных служащих и иных должностных лиц в современных условиях, что должно характеризоваться рядом необходимых параметров, определяющих взгляды, особенности человеческой личности, которые формируют его отношение к смыслу и ценностям права.

Ключевые слова: правовая этика, государственные служащие, современные условия

С плохими законами и хорошими чиновниками управление еще возможно, но с плохими чиновниками не помогут никакие законы.

О. Бисмарк

Правовой этики государственных служащих и иных должностных лиц должна характеризоваться рядом необходимых параметров, определяющих взгляды, особенности человеческой личности, которые формируют его отношение к смыслу и ценностям права, что, в свою очередь, отражает уровень цивилизованности общества, содержание правового сознания, степень развития духовности и строгость нравственных устоев в обществе.

Отношение должностного лица к обществу как «высшей» или «низшей» ценности будет определять модели его поведения, формировать и «оправдывать» конкретный набор нравственных качеств, «выстраивать» конкретный стиль взаимоотношений с субъектами различного уровня и характера, определять и «направлять» формы общественно – полезной деятельности, степень

ее интенсивности. В качестве ориентира могла бы стать мысль Аристотеля о том, что «совершенно невозможно действовать в общественной жизни, не будучи человеком определенных этических качеств, а именно человеком достойным. Быть достойным человеком – значит обладать добродетелями. И тому, кто думает действовать в общественной и политической жизни, надо быть человеком добродетельного нрава» [1].

Именно государственная служба, как институт общественного служения может стать фактором стабилизации и духовно – нравственного оздоровления общества, гарантом успехов в построении действительного правового государства, но при условии возрождения в ее исконном призвании – служение своему народу верой и правдой.

Ввиду своей остроты, нравственный аспект государственный службы нашел отражение

в Концепции реформирования системы государственной службы РФ, подписанной Президентом РФ 15 августа 2001 г., где в числе важнейших принципов государственной службы включен принцип этичности поведения государственного служащего, а одним из важнейших условий укрепления взаимодействия государственной службы и структур гражданского общества названо «соблюдение государственным служащими норм и правил поведения».

Положения Концепции и Указа Президента РФ от 12 августа 2002 г. №885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих» получили свое отражение в Федеральном Законе от 27 июля 2004 г. №79-ФЗ «О государственной гражданской службе РФ», где определен ряд этических требований к гражданским служащим: не совершать поступков, порочащих честь и достоинство государственных служащих; с уважением относиться к нравственным обычаям и традициям народов Российской Федерации; исполнять должностные обязанности добросовестно, на высоком профессиональном уровне; не допускать конфликтных ситуаций, способных нанести ущерб репутации государственной службы; не совершать действий, связанных с влиянием каких-либо личных, имущественных (финансовых) и иных интересов, препятствующих добросовестному исполнению должностных обязанностей;

Однако в целом комплекс нравственных аспектов государственного служащего не нашел в Законе должного отражения и правового закрепления. Само понятие «этика государственного служащего» в тексте Закона отсутствует, речь идет лишь о служебном поведении государственных служащих. Остались нереализованными положения Концепции об условиях, обеспечивающих взаимодействие государственного служащего и структур гражданского общества, одним из которых является следование принципу соблюдения государственным служащими этических норм и правил поведения. Из трех критериев оценки государственного служащего по профессиональным, деловым и нравственным качествам в Законе выпала нравственная составляющая, которая в условиях растущей коррупции, размытой ответственности и деформации профессиональных ценностей у значительной части государственных служащих, наоборот должна стать

одним из важнейших показателей уровня их профессиональной подготовки. То небольшое количество этических требований, закрепленных в Законе, разбросаны по разным статьям и не систематизированы по уровню значимости. В таком виде их вряд ли можно использовать в качестве системы критериев оценки нравственной составляющей профессионализма государственного служащего в процедуре отбора, аттестации, квалификационного экзамена, конкурса и иных составляющих процесса прохождения государственной службы.

В связи с этим, по-прежнему сохраняется острая необходимость в дальнейшей работе по формированию этических требований, по разработке и внедрению этических кодексов не только для государственных служащих, но и должностных лиц аппарата всех уровней, адаптации отечественного и зарубежного опыта в использовании эффективных технологий и механизмов выявления и предупреждения нарушений этического порядка в среде государственных служащих и иных должностных лиц.

5 ноября 2008 г. Послание Федеральному Собранию РФ Президент РФ Дмитрий Анатольевич Медведев отметил, что для гражданского общества одним из основных врагов является коррупция. На данном этапе крайне важно устранить причины коррупции, которые порождены несовершенством нашего государственного и хозяйственного механизмов, и создать атмосферу «невыгодности» коррупционного поведения.

В основе систематизации этических принципов государственных служащих должна лежать идея общественного служения, вытекающая из сущности Конституции Российской Федерации о демократическом, правовом, социальном характере государства.

Среди этических принципов, которые должны предъявляться к государственным служащим можно выделить следующие: порядочность, соблюдение стандартов общественно-политической жизни, независимость от финансового интереса, объективность, ответственность, открытость принимаемых решений, самоотверженность, профессионализм, здравый смысл, репутация честного и надежного человека, сложившееся высокое мнение о профессиональных и некоторых личных качествах человека, достоинство, совесть, справедливость, патриотизм, убежденность в необходимости строжайшего соблюдения и испол-

нения правовых норм, требовательность, запрет на насилие, толерантность, профессионально-нравственная культура, чувство долга, беспристрастность.

Одним из важнейших условий жизнеспособности и эффективности этических нормативных актов является разработка инструментария реализации этических требований, предъявляемых к государственным служащим и иным должностным лицам и обеспечивающих безусловное выполнение этих требований.

По опыту зарубежных стран, основные направления эволюции государственной службы связываются сегодня с разработкой идей «New Public Management» («нового государственного менеджмента») и формированием эффективных и гибких систем управления, способных легко адаптироваться к изменяющейся внешней среде и предоставляющих государственному служащему большую свободу действий; с повышением открытости государственной службы; усилением требований к этичности деятельности и пове-

дений служащих; повышением моральных стандартов поведения и актуализацией значения личностных факторов служебной деятельности [2].

В мировой практике для обеспечения реализации этических принципов в деятельности государственных служащих используются и положительно себя зарекомендовали такие механизмы, как: этические кодексы; комитеты по этике; тренинг; социальные аудиты; специальные службы, рассматривающие факты нарушений сотрудниками организации этических требований, а также претензии граждан по этическим вопросам; институт присяги.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Большая этика // Аристотель. Соч. в 4-х т. – М.: Мысль, 1983. – 296 с.
2. *Литвинцева Е.А.* Государственная служба в зарубежных странах. – М., 2007. – С. 21–23.
3. Указа Президента РФ от 12 августа 2002 г. №885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих».

УДК 141.2:159.961.23:316

Л.В. Шукшина

ДОМИНАТА КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИЛЛЮЗИЙ

В статье рассматривается феномен социальных иллюзий, дается характеристика доминанте как фактору, влияющему на их возникновение.

Ключевые слова: доминанта, социальные иллюзии, активность, заблуждение, фактор.

Для философской классики вопросы реальности существования внешнего мира, объективности его познания всегда были вопросами первостепенной значимости. Сегодня становится ясно, что их решение невозможно только рациональными способами, и здесь на первый план выступает феномен социальных иллюзий.

Начиная с самой зари цивилизации человек постоянно попадал под влияние иллюзий. Наибольшее число храмов, статуй и алтарей было воздвигнуто именно творцам иллюзий. Некогда властвовали религиозные иллюзии, сегодня на сцене истории появились философские, социальные, политические, художественные. Во имя иллюзий сооружались храмы Халдеи и Египта, средневековые религиозные здания, совершались революции, перевороты, войны. Многие художественные, политические или социальные поня-

тия непременно носят на себе могущественный отпечаток иллюзий. Человек иногда повергает их в прах, но всегда бывает вынужден снова извлекать их из-под развалин.

Доставлять людям надежду, без которой человек не мог бы существовать, – вот назначение иллюзий. Наука старалась выполнить эту задачу в течение многих лет. Ученые разных направлений с большим рвением старались уничтожить религиозные, политические и социальные иллюзии, которыми жили наши предки. Но уничтожая их, они в то же время опустошали источники надежды и смирения. И позади разбитых надежд интеллектуалы натыкались на слепые и скрытые силы природы, неумолимые, безжалостные к слабости и чуждым состраданиям.

Несмотря на заметный прогресс, наука до сих пор не дала еще человеку ответов на многие вопросы. Главным фактором эволюции народов ни-

когда не была истина, но всегда – заблуждение. Социальные иллюзии царят над обломками прошлого, и им принадлежит будущее. Человеку нужны иллюзии во что бы то ни стало, и он инстинктивно, как бабочка, летящая на свет, направляется к тем, кто их доставляет.

Проблема социальных иллюзий в современной науке не может считаться решенной и до конца изученной. Имеется небольшое число научных работ, в которых данный феномен рассматривается односторонне, либо только как составляющая массового сознания, либо как социальная, социологическая или психотерапевтическая категория. Единого подхода, объединяющего в себе психосоциальные аспекты этого феномена, пока, к сожалению, нет.

А.А. Ухтомский, развивая идеи И.М. Сеченова о биологическом и системном характере нервно-психических актов, выдвинул учение о доминанте как главном принципе работы нервных центров и организации поведения. А.А. Ухтомский абстрактному изложению научных результатов предпочитал более конкретный путь биологической перспективы [4, с. 167]. Именно с уровня физиологии, полагает он, необходимо начинать изучение движущих механизмов человеческого духа. «Мы привыкли думать, – отмечает в своей записной книжке Ухтомский, выбирая, а точнее, обосновывая для себя путь жизни, – что физиология – это одна из специальных наук, нужных для врача и не нужных для выработки мирозерцания» [5, с. 139]. Но это столь же неверно, как и положение, что не дело врача, а дело специально священника или метафизика – вырабатывать мирозерцание. Теперь надо понять, что разделение «души» и «тела» есть лишь исторические основания имеющий психологический продукт, что дело «души» – выработка мирозерцания – не может обойтись без законов «тела» и что физиологию надлежит положить в руководящие основания при изучении законов жизни (в обширном смысле)» [3, л. 114.]. Именно физиологическая сторона жизни, с точки зрения Ухтомского, имеет определяющее значение в развитии человека. Иллюстрируя это, он пишет: «Задача проследить и установить всю ту совокупность факторов, которая делает мировую линию человека от А1 до А2 полносвязной. Естественно, что эти факторы будут и экономические, и социальные, и наследственные, и географические, и множество других. Мы обобщаем их как физи-

ологические, поскольку все прочие могут действовать на организм в меру его физиологической восприимчивости (впечатлительности) к ним» [4, с. 170]. В его трудах замечательно сочетаются изначально одухотворенная характеристика жизни и естественнонаучная характеристика духа. В советской науке многие годы бытовало определение жизни (несколько бессодержательное) как способа существования белковых тел. Это препятствовало развитию характеристики жизни, данной А.А. Ухтомским: «Жизнь – асимметрия с постоянным колебанием на острие меча, удерживающаяся более или менее в равновесии лишь при устремлении, при постоянном движении. Энергический химический агент ставит живое вещество перед дилеммой: если задержаться на накоплении этого вещества, то – смерть, а если тотчас использовать его активно, то – вовлечение энергии в круговорот жизни, строительство, синтез, сама жизнь. В конце концов, один и тот же фактор служит последним поводом к смерти для умирающего и поводом к усугублению жизни для того, кто будет жить» [4, с. 167].

А.А. Ухтомский пока не использует для характеристики устремления, даваемой в контексте его размышлений о жизни, понятия «доминанта». Примечательна энергетическая или энергийная характеристика жизни: устремление, постоянное движение живого вещества, идущее навстречу среде в поиске «энергического химического агента», «вовлечение энергии в круговорот жизни, строительство, синтез, сама жизнь». Энергийная характеристика жизни трансформируется А.А. Ухтомским в энергийный образ личности человека [1, с. 7]. Ученый вводит еще одну важную характеристику жизни – асимметрию. «Несоответствие, несимметричность есть норма? Несимметричность между импульсом и его эффектом есть, пожалуй, «общее место» физиологической деятельности, поскольку она вновь и вновь служит побудителем для последней» [4, с. 166]. В жизни преобладает дисгармония. Равновесие лишь момент, условием возникновения которого является постоянное движение. Эти идеи высказаны А.А. Ухтомским задолго до того, как наш знаменитый соотечественник И.Р. Пригожин начал работать над проблемой созидательной роли неравновесных состояний и вытекающей из этого необратимости природных процессов. Сегодня теория необратимых процессов И.Р. Пригожина в значительной мере определяет развитие естествознания.

Основная задача, к решению которой стремился Ухтомский как ученый, – отыскать в человеческом устройстве механизмы – «органы», обеспечивающие возможность духовного опыта. Он стремится понять, как движется христианская душа, что дает ей силу, каковы механизмы ее устойчивости, что лежит в основе веры, обнаружить механизмы, которые заставляют человека снова искать Бога. Духовный поиск Ухтомского, вооруженного методами науки, привел его к открытию принципа доминанты, который в контексте научно-философский мысли ученого имеет универсальное значение. Он описывает способ существования живого организма в целом, который может быть применен к любому живому единству, являющемуся организмом.

Активность – основное и неотчуждаемое свойство живого. Двигаясь с самых основ, Ухтомский сопрягает активность с доминантой. Он полагает, что жизнь – доминанта по своей природе. Доминанта – механизм, придающий форму жизненной активности, позволяющий ей осуществляться. Феномен доминанты, как полагает ученый, определяет существование любого живого единства, включая человека. Любая активность уже несет в себе доминанту, возникает благодаря ей.

Для более полного понимания теории Ухтомского можно прибегнуть к методу мысленного конструирования, представив себе совершенно нейтральное, однородное поле (это может быть нервная ткань или же поле человеческого сознания), в котором возникает яркая пульсирующая точка, идея – центр активности, очаг возбуждения, т.е. доминанта [2, с. 34]. В силу того, что этот центр наиболее возбужден по сравнению с другими, он является магнитом, притягивающим к себе поступающие из внешней среды сигналы. Его чувствительность к ним намного превышает чувствительность окружающих его центров. При этом господствующий центр за счет своей повышенной чувствительности перераспределяет энергию возбуждений, приходящую извне; забирая себе ее большую часть, он в той или иной форме использует ее для собственного усиления и развития, становится главенствующим в отношениях с окружением – средой. Благодаря способности наращивать свое возбуждение, свою мощность центр в результате приобретает еще большее господство, что дает ему возможность определять поведение других центров, контролировать их реакции на приходящие раздражения. «Господ-

ствующий очаг возбуждения, предопределяющий в значительной степени характер текущих реакций центров в данный момент, я стал называть термином «доминанта»... причем вновь приходящие в центр возбуждения служат усилению (подтверждению) возбуждения в очаг» [4, с. 97], – таково первое определение доминанты, данное Ухтомским на основании проведенных исследований.

За счет накопления возбуждения доминантный центр приобретает повышенную «отзывчивость» – чувствительность по отношению к сигналам, поступающим извне. «Доминанта, – пишет Ухтомский, – есть центр, наиболее легко отзываемый на дальние волны и очень легко суммирующий в себе возбуждения по их поводу!» [4, с. 97]. Благодаря этому доминанта является центром максимального восприятия энергоинформационных потоков, поступающих из среды. Однако восприятие невозможно без определенной степени концентрации и избирательности. Ухтомский отмечает: «...Нет предмета восприятия без той или иной степени внимания». Говоря уже о человеке, он подчеркивает, что именно «принцип доминанты является физиологической основой акта внимания и предметного мышления» [4, с. 97], которое и обеспечивается за счет параллельного торможения всех других физиологических, психологических, мыслительных процессов с одновременной концентрацией на наиболее существенном и важном для данной доминанты. В этом смысле доминанта определяет избирательность восприятия и способ реагирования человека на поступающие воздействия и сигналы, являясь, по выражению Ухтомского, «условием удачной реакции».

Концентрация и избирательность действия отражают важнейшую среди прочих составляющую симптомокомплекса доминанты – векториальность, которая и обеспечивает возможность целенаправленной активности организма в среде – в мире. «Векториальность определенности движения и является результатом доминанты...», – пишет ученый. «Отсутствие доминанты в себе влечет неспособность организовать опыт с различением главного и частей, а стало быть, и неспособность усмотреть в опыте организованное единство» [4, с. 97], – так формулирует Ухтомский ключевое свойство доминанты.

На наш взгляд, доминанта способна представлять сознанию определенным образом оформ-

ленную картину мира, не всегда реальную, правдивую, истинную, а часто иллюзорную, такую картину, которая отражала бы векториальную направленность, нужду, интерес, активность конкретного индивида и его доминанты и удовлетворяла бы его потребности и желания. Поскольку индивид направляет свою активность в мир, то ее механизмы, как и механизмы нашего тела, — это не механизмы первичной конструкции, — так полагал А.А. Ухтомский. Они могут быть только интрацеребральными, интрателесными, интраиндивидуальными. Человек деятельно идет навстречу среде, борется за внешние связи со средой, поэтому механизмы его активности столь же интраиндивидуальны, сколь и экстраиндивидуальны, следовательно, механизмы взаимоотношения с социальной средой могут создавать не только реальные, но и иллюзорные картины мира.

А.А. Ухтомский воздержался от соблазнительного отождествления (редукции) нервной активности и психической деятельности. Ему, как физиологу, претило обращение к морфологическим объяснениям, ибо в этом случае физиолог «уходит со своей родной функционально-количественной почвы и морфологический аргумент является для него своего рода *deus ex machina*». Он выдвинул идею функционального органа нервной системы, или функционального органа индивида, и дал строгое определение понятия подвижного, интегрально-целого функционального органа: «С именем «орган» мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно необязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [4, с. 97].

А.А. Ухтомский называл функциональный орган динамическим, подвижным деятелем, рабочим сочетанием сил. К числу подвижных функциональных органов он относил интегральный образ, воспоминание, доминанту, парабриоз, желание и т.п., подчеркивая, что это новообразование, возникающее в активности индивида, взаимодействующего со средой. Их изучение облегчается тем, что функциональные органы проявляют себя в том или ином симптомокомплексе. Функциональный орган, согласно А.А. Ухтомскому, это не морфологическое, а энергичное образование («сочетание сил», «вихревое движение Декарта»). Его определение соответствует энергичной характеристике жизни. А.А. Ухтомский

намного опередил идеи О. Хебба о роли клеточных ансамблей в организации поведения. В 1934 г. он писал, что рабочий ансамбль возбуждения на своем месте «есть множество, охваченное одними и теми же законами во всех частях; множество и вместе с тем целое».

Идея функциональных органов прочно вошла в науку. Они действительно могут рассматриваться как инструмент, из которого можно конструировать духовный организм, как единицы анализа анатомии и физиологии духа. Понятие «орган», на наш взгляд, применимо к психологическим явлениям (образ, галлюцинация, воспоминание, заблуждение иллюзия) и состояниям (устомление, внимание, иерархия доминант), что свидетельствует о его объективности. А.А. Ухтомский отмечает, что объективность функциональных органов — это объективность особого рода, которая имеет место как в актуальной, так и в виртуальной форме, что для нас очень важно, так как мы считаем, что виртуальные механизмы во многом влияют на возникновение и создание иллюзий.

Ухтомский утверждает, что «принцип общего пути есть не что иное, как принцип виртуальных механизмов, последовательно осуществляемых в группе исполнительных путей и органов афферентными, причем для каждого отдельного полностью связанность очередного механизма достигается не иначе, как срочным торможением всех прочих, на месте возможных механизмов» [4, с. 284]. В отличие от технического механизма, в живом организме на одних и тех же конструкциях может быть осуществлено последовательно столько переменных механизмов, сколько есть степеней свободы. Аналогичен ход рассуждений Н.А. Бернштейна: построение движения есть преодоление избыточных степеней свободы кинематических целей человеческого тела. Поэтому человек не двурукое, а тысячерукое существо, обладающее огромным числом последовательно актуализируемых функциональных разновидностей действия, выработанных в онтогенезе и в функциональном генезе. Вот эти-то виртуальные предметные механизмы, сформированные в ходе развития способности, и есть онтология психического. И дело вовсе не в том, субъективна ли психика, а в том, что она предметна и субъективна в смысле принадлежности индивиду. Она, конечно же, субъективна, но лишь в смысле ее неповторимости, уникальности каждого ее носителя. Термин «механизм» предполагает не только их

объективность, но также объективируемость. Психологи назвали бы это экстериоризацией, а философы – экстраекцией. Виртуальные механизмы не только проецируются как образ в мир, они вторгаются, инкорпорируются в него, воплощаются в нем посредством виртуальности и иллюзий. Вторжение виртуальных механизмов в жизнь происходит под контролем сознания, аффектов.

Виртуальные механизмы и возникающие на их основе иллюзии раскрывают личность во всей ее асимметричности (по Ухтомскому), недосказанной сложности и неожиданной целостности, что еще раз доказывает трудность и прелесть изучения индивида. Через виртуальный механизм иллюзии воздействуют на личность, социум, с одной стороны, мешая, а с другой – помогая их развитию.

Доминанта, по А.А. Ухтомскому, фактор поведения индивида, он выделяет умственные, душевные, личностные, социальные и др. Существенным в его учении является то, что «здесь организм мыслится как легкая единица, реагирующая целиком, как некое интегральное целое» [4, с. 284], на наш взгляд, некое состояние духа, некий духовный организм, который способен воспринимать окружающий мир, социум и создавать собственные иллюзии, в основе которых та или иная доминанта индивида.

Мы полагаем, что учение А.А. Ухтомского, в основе которого подлинная психологическая физиология (не смешивать с психологией), во многом определит развитие научных направлений в разных областях знания. Механизм доминанты,

на наш взгляд, может объяснить широкий спектр проблем не только в психологии, но и философии, социологии, праве. Раскрывает он и процесс возникновения иллюзорных представлений индивида. Так, на первой стадии возникновения иллюзий важным для индивида является укрепление, упрочение наличной доминанты; затем выделение только тех раздражителей, которые являются для организма биологически интересными и важным; на третьей стадии происходит установление связи между доминантой (как внутренним состоянием) и внешними раздражителями социальной среды. А.А. Ухтомский считал, что наиболее четко, детально, отчетливо и прочно в нервных центрах закрепляется то, что переживается эмоционально и значимо для индивида.

Библиографический список

1. *Зинченко В.П.* Гипотеза о происхождении учения А.А. Ухтомского о доминанте // Человек. – 2000. – №3. – С. 7.
2. *Каликанов С.В.* Философское содержание учения А.А. Ухтомского о доминанте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2003. – №1. – С. 34.
3. *Ухтомский А.А.* Заметки, выдержки из сочинений по вопросам, относящимся к философии // С.-Петербург. фил. арх. РАН, ф. 749, оп. 1, 118, л. 114.
4. *Ухтомский А.А.* Избр. тр. – Л., 1978.
5. *Ухтомский А.А.* Раздражитель и возбуждение с точки зрения эдокринологии и физиологии нервной системы // Собр. соч.: В 6 т. – Л., 1950. – Т. 1. – С. 319.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Основным результатом настоящего исследования является установление возможности развития профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения как цели подготовки менеджеров дошкольного образования в системе повышения квалификации непосредственно в системе работающего учреждения.

В исследовании профессионально-личностный потенциал руководителя ДОУ определяется как особое личностное образование, предполагающее наличие мотивационно-ценностного отношения к своей профессиональной деятельности руководителя, выраженность профессионально важных качеств личности менеджера, а также владение знаниями и умениями в области управления дошкольным образовательным учреждением.

Готовность представляет собой синтез взаимосвязанных между собой структурных компонентов: когнитивно-волевого, операционально-действенного и мотивационно-ценностного, которые определяются нами как ведущие в структуре профессиональной готовности и осуществляющие взаимосвязь всех компонентов.

Сложность содержания и структуры профессионально-личностного потенциала руководителя ДОУ позволила предположить, что процесс его развития потребует соблюдения адекватных условий.

Основными условиями для развития профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения являлись: построение образовательного процесса с учетом результатов диагностики и опорой на имеющиеся у педагогов потенциальные возможности и личностно-профессиональные потребности; реализация поэтапной личностно-ориентированной технологии обучения менеджеров дошкольного образования; максимальное приближение учебно-познавательной деятельности к профессиональной через широкое использование активных методов обучения и использование модели личностно-ориентированного взаимодействия работающих молодых руководителей на

основе сотрудничества, являющегося основой управленческой деятельности.

Необходимость построения образовательного процесса с учетом результатов диагностики и опорой на имеющиеся у педагогов потенциальные возможности и личностно-профессиональные потребности была обусловлена результатами констатирующего эксперимента, в процессе которого, у участников эксперимента были выявлены своеобразные проявления мотивационно-ценностного отношения к своей профессиональной деятельности и особенности развития профессионально важных качеств личности руководителей ДОУ. Было зафиксировано, что профессионально-личностный потенциал руководителя дошкольного образовательного учреждения существенно дифференцируется.

Реализация поэтапной личностно-ориентированной технологии обучения менеджеров являлась вторым условием, обеспечивающим развития профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения.

На первом этапе – «ориентационном» – педагоги получали полную, исчерпывающую информацию о характере, условиях и требованиях своей новой профессиональной деятельности, о профессионально важных качествах личности менеджера, о знаниях и умениях, обеспечивающих эффективную управленческую деятельность руководителя дошкольного учреждения. Необходимость его проведения была обусловлена тем, что большинство педагогов в ходе констатирующего эксперимента указывало на интерес к деятельности руководителя ДОУ как основной мотив выбора специальности, но при этом у них было выявлено наличие неадекватных, отрывочных, эпизодических представлений о деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения, необоснованность и нестабильность профессионального выбора. Поэтому, особенностью этого этапа являлось формирование индивидуального образа успешного менеджера

для последующего выявления реального и идеального образа «Я – профессионал» путем самопознания, самопроектирования и саморазвития в ходе второго этапа экспериментальной деятельности.

Второй этап экспериментальной работы «диагностико-прогностический» был посвящен самопознанию педагогов, выявлению идеального и реального профессионального образа и обозначению возможных путей дальнейшего личностно-профессионального роста. На основе результатов данной работы педагогами определялся индивидуальный маршрут личностно-профессионального роста. В процессе проектирования маршрута было зафиксировано различное отношение участников эксперимента к своей профессиональной деятельности, различные ожидания от процесса обучения. Осуществление данного маршрута в ходе учебно-познавательной деятельности было направлено на развития профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения.

Третий этап «обогащающий» являлся этапом реализации маршрута личностно-профессионального роста в ходе освоения и накопления профессиональных знаний и умений. Особое значение для развития профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения данный этап имеет в связи с тем, что в процессе овладения содержанием профессиональной деятельности они имели возможность ориентироваться на свои потребности и возможности, реализовывать их при педагогическом сопровождении, основанном на учете своеобразия группы в целом и каждого педагога в отдельности. Овладение участниками эксперимента профессиональными знаниями и умениями стимулировало возникновение у них стремления к исследовательской деятельности, приобретению опыта применения полученных знаний и умений и послужило основанием для перехода к следующему этапу экспериментальной деятельности.

Четвертый этап «продуктивный» строился как применение полученных знаний и умений в исследовательской и проектной деятельности педагогов. Он позволил выявить своеобразие развития профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения и сделать вывод о ее формировании.

Максимальное приближение учебно-познавательной деятельности к профессиональной через

широкое использование активных методов обучения (деловые игры, решение проблемных ситуаций, тренинги, конференции, организация «круглых столов») позволило обогатить представления педагогов о своей профессиональной деятельности, способствовало развитию профессионально важных качеств личности успешного менеджера ДООУ: коммуникативность, организаторским способностям, низкого уровня тревожности, психической уравновешенности, совестливости, гипертимности, эмотивности, развитым педагогическим способностям, профессиональной мотивации по типу принадлежности, социального статуса, надежности, личностных достижений и мотивации соперничества и др.

Построение педагогического процесса на основе активных методов обучения обеспечило уменьшение временных затрат на развитие профессиональных знаний и умений руководителя ДООУ.

Использование модели личностно-ориентированного взаимодействия участников эксперимента обеспечивало возможность построения образовательного процесса на основе учета потребностей и возможностей педагогов, динамике их изменения. Способствовало развитию у педагогов умения ориентироваться в общении на партнера, учитывать его особенности, обеспечивающего эффективность управленческой деятельности.

Таким образом, в результате экспериментальной работы наше гипотетическое предположение, относительно влияния специально созданных условий на развитие профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения, получило полное подтверждение.

Дальнейшие научные разработки в области подготовки менеджеров дошкольного образования могут идти в следующих направлениях: организация системы профессиональной ориентации воспитателей дошкольных учреждений на выбор дополнительной специальности «менеджер дошкольного образования»; исследование возможностей дистанционного обучения менеджеров дошкольного образования в вузе без отрыва от своих профессиональных обязанностей; изучение влияния уровня образования и стажа профессиональной педагогической работы на процесс развития профессионально-личностного потенциала руководителя дошкольного образовательного учреждения; обеспечение преемственности подготовки менеджеров дошкольного об-

разования в вузе и повышение их квалификации в условиях функционирующего дошкольного учреждения. Научные исследования, направленные на решение этих проблем будут способствовать дальнейшему совершенствованию теории и практики подготовки руководителей системы дошкольного образования в современных условиях.

Стратегия исследования процесса развития профессионально-личностного потенциала педагогов, желающих стать руководителями, состояла в изучении влияния созданных педагогических условий на изменения в мотивационно-ценностном отношении их к профессиональной деятельности, в структуре управленческих знаний и умений, личности в целом.

Полученные данные в результате контрольного среза показали существенные различия в развитии профессионально-личностного потенциала руководителя к организационной, плановой и оценочной деятельности на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы. Сравнивая полученные статистические данные, можно отметить, что идет тенденция роста готовности педагогов к профессиональной деятельности руководителя ДОУ.

Динамика соотношения данных процессов в контрольной и экспериментальной группах, характеризующие развитие *мотивационно-ценностного компонента* профессионально-личностного потенциала руководителей дошкольного образовательного учреждения представлена в повышении показателей педагогов экспериментальной группы по удовлетворенности своей профессиональной деятельностью; повышением самооценки своих педагогических способностей, а так-

же повышению показателей мотивации к профессиональной деятельности.

Анализ изменений в показателях *когнитивно-волевого* компонента профессионально-личностного потенциала руководителей дошкольных образовательных учреждений, отражающий особенности развития профессионально важных качеств личности руководителей ДОУ, показал положительную динамику. Сравнительные результаты самооценки уровня развития педагогических способностей показал, что в целом способности у педагогов экспериментальной группы возросли.

Говоря о положительных изменениях профессионально-значимых личностных качеств руководителей ДОУ, отметим происшедшую их динамику после проведения развивающих мероприятий.

Анализ динамики *операционально-действенного компонента*, представляющий совокупность профессиональных знаний и умений, позволяющих реализовывать управленческие функции менеджера дошкольного образования позволяет сделать положительные выводы.

Таким образом можно констатировать, что в результате педагогического эксперимента были подтверждены достоверность полученных результатов, а также завершенность проведенного исследования. Достоверность основывается на применении метода расхождения медиан статистических распределений результатов контрольно-оценочного и констатирующего этапов педагогического эксперимента. Непротиворечивость основана на внутренней логике всех этапов экспериментальной части исследования (констатирующего, развивающего, контрольно-оценочного).

ХОРОВОЕ ПЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Данная статья посвящена хоровому пению, которое является значительным явлением нашей общественной и культурной жизни и имеет особую социальную значимость. Автор изучает хоровое пение исходя из современных позиций хорового искусства, его социально-педагогического потенциала. Предпринята попытка рассмотреть хоровое пение в срезе проблемы социализации, воспитания и развития личности.

Ключевые слова: образование, социализация, социальный опыт, социокультурное воспитание, личность, хоровое пение.

Хоровое пение – одна из самых древних и богатых областей музыкального искусства. На протяжении огромного исторического периода оно более других искусств было широко и непосредственно вплетено в процесс материальной жизни людей. Русское песенно-хоровое искусство имеет многовековые традиции и представляет собой одно из величайших сокровищ национальной культуры. Хоровое пение как исполнительское искусство с его многовековыми традициями, глубоким духовным содержанием, огромным воздействием на эмоциональный, нравственный строй как исполнителей, так и слушателей остается испытанным средством социокультурного воспитания, формирования социального опыта и социально значимых позиций личности.

Хоровое пение – важнейшая сфера музыкальной культуры, исторически составляющая исток музыки, ее фундамент и в то же время доступная абсолютно для всех, поскольку необходимыми для него инструментами от природы обладает каждый человек. Хорошо известно, что пение, особенно хоровое, совместное – это, верный показатель здоровья нации. Народ, воспитанный на одухотворенной песне, благороден и велик. Россия всегда славилась многоголосным хоровым пением. Это было естественным содержанием нашей природы, нашей внутренней потребностью и фундаментом особого феномена русской жизни – соборностью. Сегодня же мы утратили это свое извечное качество, став носителями диссонанса и какофонии, и это одна из основных причин вырождения нашего народа, деградации молодых поколений и страны в целом. Почему же это произошло?

Русский народ пел всегда: в праздники и в будни, в радости и в горе, на работе и на отдыхе.

Пели все, от мала до велика. Пели в семьях, в приходских школах, гимназиях и училищах. Многовековые традиции были уничтожены не сразу. В каждом учебном заведении любили и умели петь красиво, на несколько голосов. Огромная роль в музыкальном образовании народа еще с до-революционных времен принадлежала учителю, который был всесторонне, в том числе музыкально, образован.

В образовании советского человека в недавние времена значение музыкального воспитания никто не оспаривал. В 1930–1950-е годы в Советском союзе наш народ еще пел. Постепенно хоров становилось все меньше и меньше, поскольку система музыкального образования повсеместно работала против хорового пения. Еще были живы известные корифеи хорового искусства П.Г. Чесноков, Г.А. Дмитриевский, А.В. Свешников, В.Г. Соколов, К.Б. Птица и др. когда из программ консерваторий и музыкальных училищ пропал обязательный для всех хоровой класс.

В конце 1950-х годов была уничтожена и экономическая база хорового дела в учебных заведениях и домах культуры, хоровые коллективы поддерживались лишь усилиями энтузиастов. Так высокая музыка постепенно ушла из жизни школы и семьи, из жизни общества. И место высоких образцов народной и классической музыки занял рок, разрушающий психику и нравственную сферу детей, подростков и молодежи. А затем постепенно и уроки музыки в общеобразовательной школе стали повсеместно вытесняться другими «главными» предметами. Речь идет не просто о музыке (хоровом пении) как школьном предмете, а об одной из самых важных составных частей воспитания и духовного возвышения человека. Именно хоровое пение в семье, детских садах и школах, основанное на народных традициях

и классической музыке, создающее вокруг детей гармонично звучащее жизненное пространство, способно преодолеть тот хаос, который сегодня захватывает души детей с самого раннего возраста и блокирует развертывание и реализацию их генетических человеческих программ, их социализации. Согласно А.В. Мудрику социализация – это «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [2, с. 9]. Социолог И.П. Салтанович, изучавшая музыку как элемент возрастной субкультуры в аспекте преемственности и конфликтности поколений, отмечает: «В настоящее время идет резкое усиление коммерциализации и рационализации обыденного сознания, прежде всего молодежи. Гуманитаризация образования, в которой музыка как наиболее «сильнодействующему средству» должно быть уделено особое внимание, призвана сыграть роль противовеса, чтобы предотвратить деформацию духовного мира молодого человека» [4, с. 18]. Активное воздействие на человека музыкальной культуры (в т.ч. хоровой) с самых ранних лет – важнейшее условие становления и развития его личности. Музыка несет в себе не только художественно-эстетическое начало, но и является фундаментальным биогенетическим механизмом, формирующим в человеке его человеческую сущность, социально-значимые качества. Высокая музыка (хоровая) должна всегда находиться рядом при формировании нравственности молодых людей. Музыка и литература, музыка и история, музыка и живопись, музыка и природа, музыка и труд, музыка и физическая культура – именно в таком тесном соединении можно говорить о всестороннем, комплексном воспитании человека с самого младшего, дошкольного, а затем школьного и студенческого возраста. Развитие музыкального и специфически-вокального слуха, чувство ритма и лада, осознание музыкальной формы и средств музыкального выражения, развитие музыкального восприятия и художественного вкуса, овладение умениями пения по нотам и участия в ансамбле – все это воспитывается с ранних лет в процессе полноценно осуществляемого хорового пения, которое является тем зерном, из которого вырастает общая музыкальная культура народа.

Усвоение и развитие в музыкальном творчестве всего прогрессивного из классического наследия должны быть отнесены к области исполнительства, в частности хорового исполнительства. Отметая все косное и реакционное в хоровой культуре прошлого, мы должны использовать все ценное и значительное, что в ней безусловно имеется. Сюда относится богатейший опыт органической связи творчества и исполнительства – опыт, взаимно обогащавший композиторов и хоровые коллективы – высокая культура многоголосного пения и пения «а капелла», исполнительское и педагогическое мастерство выдающихся русских хоровых дирижеров. Сюда же относится и ценный опыт хорового обучения, воспитания и просвещения.

Хоровой коллектив должен быть информационной, культурологической и музыкальной основой для современного общества в формировании подхода к оценке и приятию музыкальной культуры. Основными целями и задачами его деятельности является формирование слушательской культуры личности, а также формирование основных базисных понятий, позиций, и умений, ведущих к постижению музыкального содержания произведений, позволяющих открыть эмоционально-образный смысл звучащей музыкальной речи. Руководитель (хормейстер) и участники хорового коллектива, готовящиеся к осуществлению музыкального образования (просвещения) и воспитания общества (особенно молодого поколения) средствами слушания хоровой музыки, должны владеть определенными музыкально-теоретическими знаниями и исповедовать некое кредо, рассматривая музыку с определенных эстетико-культурологических и социальных позиций.

Принятие участником хорового коллектива социальной роли музыканта-исполнителя связано с социально обусловленным генезисом хоровой деятельности:

1) посредством хоровой деятельности осуществляется художественно-коммуникативный процесс между автором музыкального произведения и слушателем, где исполнитель выполняет социальную функцию посредника-интерпретатора, доносящего до слушателя мысли и чувства автора;

2) в процессе концертно-хоровой деятельности исполнитель создает особый продукт – исполнительскую интерпретацию музыкального произведения, эстетическая ценность которой опре-

деляется духовными потребностями данного исторического социума;

3) концертно-исполнительская хоровая деятельность выполняет такие социальные функции как коммуникативная (актуализация творчества композитора в акте общественного достояния), познавательная (познание нового в музыкальном искусстве), общественно-просветительская, воспитательная (развитие музыкального мышления, воспитание культуры эмоций, слушательской культуры и др.), гедонистическая (эстетическое наслаждение) [1, с. 271].

Слушание музыки (аналитическое слушание музыки) как метода массового (социального) музыкального образования и воспитания рассматривалось многими социологами, эстетиками, психологами, педагогами, музыкальными теоретиками (Б.Л. Яворским, В.Н. Шатской, Б.Э. Абдуллин, Б.В. Асафьевым, Л.С. Выготским, Ю.Г. Кон, Л.А. Мазель, В.В. Медушевским, В.И. Петрушиным, Г.М. Ципиным, Л.А. Ежовой и др.).

«Слушание является формой контактно-коммуникативных отношений... «субъект – объект» («слушатель – музыкальное произведение») и «субъект – субъект» («слушатель – автор музыки или ее исполнитель»). Диалогический характер такого взаимодействия заключается в том, что музыка становится для слушателя выражением мироощущения и мировоззрения того «другого», который обращается к слушателю на языке музыки, сообщает ему нечто важное о себе, своей эпохе, делится опытом отношений с миром как личным духовным достоянием. Такой диалог носит личный характер, в результате которого эмоции и чувства автора музыки или исполнителя передаются слушателю, опосредуются в контексте его личного духовного мира. Накопление слушательского опыта является условием качественного преобразования – способности человека к слушанию, а точнее – слышанию музыки» [3, с. 67].

Исходя из выше изложенного, автор пришел к следующему заключению, что условиями воспитания слушательской культуры и познавательного интереса к музыкальной культуре средствами хорового коллектива следует считать различные уровни образования слушателя, а также наличие образовательных процессов внутри коллектива, сопровождаемых процессами обучения и воспитания самих участников хора.

Хоровое пение всегда было, есть и будет неотъемлемой частью отечественной и мировой

культуры, незаменимым, веками проверенным фактором формирования духовного, творческого потенциала и социального опыта общества. Также хоровое пение это природосообразная (сообразная природе человека) воспитательная технология формирования в человеке гармоничного строя души как способности к восприятию и сопереживанию гармоничной целостности жизни, что является основой строительства в человеке его человеческой сути, его нравственного сознания, его социально значимых качеств, его личности.

Пение является предметом изучения не только специальной педагогики, но и эстетики, методики, психологии, физиологии, акустики, искусствознания, медицины и др. Создание теории и системы хорового воспитания невозможно без творческого содружества различных наук. Например, пение является и мощным средством балансировки нервной системы и психики; становление речи у детей; профилактики заболеваний голосового аппарата и органов дыхания, как для детей, так и для взрослых. Недаром сегодня, изгнанные из общеобразовательных учреждений, музыка и хоровое пение используются для лечения логопедических, душевных и многих других болезней, в том числе и наркозависимости (о чем убедительно свидетельствует опыт современного Китая, о котором было рассказано в репортаже телепрограммы «Время» от 15 мая 2002 года). Также хоровое пение представляет собой природосообразную оздоровительную технологию – необходимое условие физического и психического здоровья человека и общества в целом.

В основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы выдвигается как важнейшая задача значительное улучшение художественного и эстетического воспитания учащихся. Проблема совершенствования теории и методов обучения всегда актуальна. Она постоянно находится в центре внимания педагогов-практиков и исследователей. И в центре внимания должна быть общеобразовательная школа, поскольку через нее проходят все граждане России, далее средние и среднеспециальные учебные заведения, вузы. Поэтому так необходимо поставить и решить задачу объединения общего и музыкального образования в единое целое и таким образом создать целостную музыкальную (в т.ч. хоровую) среду, в которой все способности детей, подростков, молодежи получат наилучшее развитие.

Развитие хоровой культуры происходит на основе усвоения лучших традиций хоровой исполнительской культуры. Русская хоровая исполнительская культура, в лице своих лучших коллективов и их мастеров – руководителей, показывает органическое сочетание прогрессивных традиций прошлого с чертами нового, рожденного нашей эпохой и на этих лучших образцах должны учиться многочисленные профессиональные и самодеятельные хоры. Поэтому автор считает, что опыт, накопленный не одним поколением выдающихся деятелей хорового искусства, должен активно использоваться в работе педагогов-хормейстеров в музыкально-педагогическом процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки. К сожалению практика показывает, что изучение и внедрение исторического и социального опыта происходит в форме

художественно-литературного изложения. А преподаватели музыки нуждаются в твердом научном обосновании опыта и создании соответствующих условий его изучения и внедрения.

Библиографический список

1. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки (эволюция и современные тенденции реализации): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – С. 271.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – С. 9.
3. Одоевский В.Ф. Русская и так называемая общая музыка. – М.: Музыка, 1969. – С. 67.
4. Салтанович И.П. Музыка как элемент возрастной субкультуры (преемственность и конфликт поколений): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Минск, 1994. – С. 18.

УДК 316.34
А 861

А.В. Артёмкин

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ФОЛЬКЛОРНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЯХ

В статье выделяются и характеризуются взаимосвязанные педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания подростков на фольклорных музыкальных традициях в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: фольклорная музыкальная традиция, разновозрастный детский фольклорный коллектив, сбалансированность видов деятельности, координация взаимодействия.

Социальный заказ отечественному образованию на мобильную, гармонично развитую творческую личность, ориентированную на активную созидательную деятельность в интересах государства и общества, актуализирует задачу воспитания нового поколения в соответствии с традициями российской ментальности, воспитания любви и уважительного отношения к Родине, национальной культуре и традициям.

В период отрочества формируется начавшееся в детстве осознание личностью совокупности своих этнических связей и складывается её отношение к этим связям. Поэтому использование этнокультурных традиций в воспитании подростков представляется своевременным и необходимым. В рамках одного из наиболее распространённых в настоящее время в науке подходов категория культурная традиция понимается как меха-

низм или способ воспроизводства социальных институтов, норм и ценностей (В.Б. Власова, Э.С. Маркарян, М.А. Розов, К.В. Чистов и др.). Важной составляющей этнической культуры, особой областью культурной традиции выступают фольклорные музыкальные традиции. Теоретический анализ сущности понятия «фольклорная музыкальная традиция» даёт основание определить данный феномен как специфический способ существования (наследования, аккумуляции, хранения, трансляции и развития) этнического слоя музыкальной культуры определённого народа, представленного аутентичной сферой народной музыки, а также сферой творчества на современном этапе, сохраняющего её стилистические основы.

Концентрируя в себе духовный опыт многих поколений, отражая в яркой художественной форме национальный характер, они обладают значи-

тельным воспитательным потенциалом. Вместе с тем, анализ накопленного опыта в современной отечественной педагогической практике позволил выявить явное противоречие между имеющимся воспитательным потенциалом фольклорной музыкальной традиции и его недостаточным использованием в социальном воспитании подростков. Это делает разработку проблем, связанных с организацией воспитания подростков на фольклорных музыкальных традициях особенно важной. В настоящее время воспитание на фольклорных музыкальных традициях концентрируется главным образом на институциональном уровне, реализуется в деятельности различных образовательных учреждений и организаций, выполняющих социализирующие функции. Встраиваясь в систему общего и специального образования, оно становится элементом социального воспитания и рассматривается в контексте целостного педагогического процесса. В рамках гуманистической парадигмы образования социальное воспитание определяется как создание условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации человека [1, с. 77]. Целостный педагогический процесс предполагает тесную взаимосвязь и гармоническое единство всех видов деятельности и воспитательных влияний, наполненных нравственно-эстетическими элементами, вызывающих положительные переживания и стимулирующие мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности [4, с. 142]. Опираясь на эти положения, мы понимаем воспитание подростков на фольклорных музыкальных традициях как особую учебно-педагогическую деятельность, организованную как коллективное творческое освоение традиционного народного музыкального искусства, сущность которой заключается в создании условий, обеспечивающих формирование у подростков положительного опыта социальных отношений в процессе интериоризации национальных культурных ценностей.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, научно-методической литературы по проблеме исследования, а также имеющегося опыта в данной сфере воспитания мы выделили социально-педагогические условия эффективности воспитания подростков на фольклорных музыкальных традициях.

Первое условие – *организация занятий в разновозрастном детском фольклорном коллекти-*

ве. Необходимость такой организации занятий обусловлена, с одной стороны, спецификой осваиваемой традиции, а с другой – их конструированием в условиях целостного педагогического процесса. С нашей точки зрения термин «фольклорный коллектив» наиболее адекватен применительно к предмету настоящего исследования, поскольку отражает воспитательную направленность данной организационной формы, связанной с использованием фольклорных музыкальных традиций в педагогических целях. Актуальность создания разновозрастных детских объединений в воспитательных организациях различного типа обоснована в работах многих отечественных учёных (Л.В. Байбородовой, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.Т. Куракина, А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой, М.И. Рожкова, В.А. Сухомлинского, Л.И. Уманского, С.Т. Шацкого и др.). Поэтому возможность формирования разновозрастного коллектива для организации воспитания подростков на фольклорных музыкальных традициях мы считаем значительным фактором, влияющим на эффективность процесса воспитания.

Опираясь на современную социально-педагогическую теорию коллектива, мы определяем разновозрастный детский фольклорный коллектив как организованную группу детей и подростков, объединённых общими значимыми для них ценностями традиционной народной музыкальной культуры и целями деятельности по их воспроизводству, развитию и трансляции, и в которой межличностные отношения опосредствуются социально и личностно значимым содержанием этой совместной деятельности. Осуществление воспитательного процесса в таком коллективе предполагает решение ряда задач: предоставление каждому ребёнку возможностей ориентации в отношениях, возникающих в ходе участия в освоении фольклорного материала, создание пространства проживания этих отношений, обеспечение возможности приобретения опыта межвозрастного взаимодействия и самоопределения в коллективе, определение содержания и форм деятельности в группах сверстников, а также совместной деятельности педагогов и воспитанников, детей разного возраста, способов организации разновозрастных контактов, средств, стимулирующих взаимодействие детей разного возраста, согласование содержания фольклорного материала с возрастными задачами подростков. В результате разновозрастный детский фольклор-

ный коллектив как разновидность творческого объединения школьников способствует преодолению негативных факторов процесса социализации современных подростков, их успешному приобщению к традиционной культуре, выступая инструментом, обеспечивающим приобретение подростками положительного опыта социальных отношений.

Второе условие – *сбалансированность различных видов деятельности в процессе освоения фольклорных музыкальных традиций* – в соответствии с традиционным для отечественной социально-психологической науки деятельностным подходом к процессу формирования и развития личности предполагает включение подростка в многообразные виды деятельности, возможность осуществления которых предоставляет сфера современного фольклоризма, и которые обеспечивают интериоризацию этнокультурных ценностей. В рамках образовательного процесса такими видами деятельности являются, прежде всего, учебно-познавательная, предметно-практическая, поисково-собираТЕЛЬская и концертно-просветительская, в совокупности образующие единую комплексную фольклорную деятельность.

В процессе учебно-познавательной деятельности происходит теоретическое осмысление сущности явлений фольклорной музыкальной традиции, достигается усвоение определённого объёма знаний в области традиционной культуры, формируются необходимые умения и навыки, позволяющие овладевать основами народной музыкальной речи. Обеспечивается понимание традиционной народной культуры как целостной системы. Другие виды деятельности способствуют успешной интериоризации и последующей экстериоризации этнокультурных ценностей подростками через практическое развитие традиций в живом культурном процессе. Предметно-практическая деятельность, содержание которой составляет, главным образом, изготовление традиционных инструментов, атрибутики для концертных выступлений и праздников, оформление результатов поисковой работы, разработка и изготовление символики коллектива, предоставляет подросткам дополнительные возможности для реализации активности, направленной на доступное им эстетическое преобразование реальности, для удовлетворения потребности в сотрудничестве и достижении, способствует более полному постижению смыслов явлений фольклора.

Концертно-просветительская деятельность подростков опирается на их значительно возрастающие личностные возможности, развитые исполнительские умения и навыки и состоит в основном из таких форм, как концертные выступления, лекции-концерты, участие в конкурсах и фестивалях, подготовка и проведение праздников, коллективных творческих дел, выступления с докладами и сообщениями, записи на радио и телевидении, подготовка аудио и видеозаписей, оформление стенгазет и стендов. В результате стимулируется развитие различных задатков и способностей подростков, совершенствуется их коммуникативная культура. В поисково-собираТЕЛЬской деятельности, реализующейся в основном на материале местных традиций, удовлетворяется потребность подростков в самостоятельности, проявлении инициативы. Итогом выступает получение реальных материально оформленных результатов, могущих быть впоследствии использованными в других видах деятельности (аудио и видеозаписи, фотографии, сообщения в виде докладов, сочинений, альбомов и рефератов, выпуск газеты или стенгазеты).

Достижение баланса между обозначенными видами деятельности обуславливает синтез теоретических знаний и практических умений, позволяет подростку выступать в социальной позиции общественно ответственного субъекта, способствует интеллектуальному, нравственному и эмоциональному развитию подростка, позволяет не только формировать различные качества личности, но и обнаруживать формы работы, в которых наилучшим образом проявляются природные задатки и личностный потенциал.

Реализация выделенных условий предполагает их тесную взаимосвязь с *координацией взаимодействия участников воспитательного процесса на основе творческого освоения фольклорного материала*, которую мы понимаем как необходимое третье условие эффективного воспитания подростков на фольклорных музыкальных традициях. Гуманистическая направленность воспитательного процесса воплощается в такой форме связи его участников, которая характеризуется как взаимодействие. Вслед за М.И. Рожковым мы рассматриваем взаимодействие участников воспитательного процесса как важнейшее средство, необходимый способ, обеспечивающий успешность решения поставленных задач [3, с. 97]. Сущность понятия «координация» (от ла-

тинского *со* – совместно и *ordinato* – упорядочение) заключается в согласовании, взаимосвязи, соответствии, целесообразном соотношении каких-либо действий, явлений [2, с. 294]. Необходимость координации рассматриваемого взаимодействия обусловлена: поиском оптимального пути воспитания, позволяющего эффективно решать воспитательные задачи; наличием комплекса различных объективных и субъективных условий, влияющих на взаимодействие педагогов и детей; динамическим характером этого взаимодействия.

Успешная координация позволяет переходить к более продуктивным в данный момент типам взаимодействия, использовать их в соответствии с изменяющимися условиями и адекватно создавшейся педагогической ситуации; обеспечивает выбор оптимальной совокупности методов, приёмов и форм воспитания, их индивидуальной и личностной корректировкой, созданием в коллективе соответствующих органов управления, призванных целенаправленно организовывать совместную деятельность участников воспитательного процесса. При этом рассматриваемое взаимодействие осуществляется на основе творческого освоения фольклорного материала, которое мы понимаем как обнаружение и реализацию потенциала фольклорных явлений в педагогическом процессе в согласии с реалиями современных социально-культурных условий, целями и задачами воспитания. Мы выделяем следующие виды творческого освоения фольклорного материала: воспроизведение явлений музыкального фольклора в современных социокультурных условиях; создание новой версии фольклорного музыкального произведения; создание оригинального культурного артефакта средствами фольклорного языка.

Феномен координации взаимодействия участников воспитательного процесса на основе выделенных видов творческого освоения фольклор-

ного материала основывается на рефлексии педагога и воспитанников по поводу их общения и осуществляемой совместной деятельности. Результатом выступает изменение позиций участников взаимодействия: переход руководящей роли педагога от непосредственной формы к косвенной и рост активности и самостоятельности воспитанников, что свидетельствует о раскрытии их субъектной позиции.

Таким образом, анализ теории и практики работы в исследуемой области воспитания позволил выделить следующие взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга педагогические условия, обеспечивающие эффективность рассматриваемой системы:

- организацию занятий в разновозрастном детском фольклорном коллективе;
- сбалансированность различных видов деятельности в процессе освоения фольклорных музыкальных традиций;
- координацию взаимодействия участников воспитательного процесса на основе творческого освоения фольклорного материала.

Охарактеризованные условия обеспечивают целенаправленные воздействия на все сферы социализации человека, предполагают достижение значимых результатов в процессе воспитания подростков на фольклорных музыкальных традициях.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: «Азбуковник», 1999.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
4. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются традиционные и современные способы передачи культурного опыта, позволяющие обосновать механизмы освоения музыкального фольклора, выявить особенности и возможности его эффективного использования в социальном воспитании младших школьников.

Ключевые слова: механизмы освоения музыкального фольклора; контекстуальное прочтение фольклора; особенности использования музыкального фольклора.

Фольклор как носитель национальных и общечеловеческих ценностей, обладая эмоциональными, познавательными, ценностно-мотивационными, деятельностными, коммуникативными, творческими, инструментальными потенциалами, представляет собой одно из эффективных воспитательных средств.

В вопросах решения важнейших современных этнокультурных воспитательно-образовательных проблем выявилось явное несоответствие между уровнем осознания ценностей культуры устной музыкальной традиции и уровнем *научно-технологического и научно-методического* обеспечения различной деятельности в этом направлении, обусловленной возможностями и особенностями использования музыкального фольклора. В границах данного проблемного поля – актуализация генетически-функциональных форм и особенностей взаимодействия музыкальной культуры устной традиции и современного общества в различных социокультурных и системно-педагогических контекстах, конкретизация сферы, содержания, технологии информационного и деятельностного насыщения воспитательного процесса. Воспитание в контексте социализации школьника рассматривается как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности. Формирование многих личностных черт человека, по мнению М.И. Рожкова непосредственным образом зависит от степени освоения им культуры. Культура обладает способностью к социальному и историческому самовоспроизводству, адаптивной изменчивости и прогрессивному саморазвитию. С целью передачи или обмена информацией посредством принятых в данной культуре знаковых систем, приёмов и средств их использования, выступает социокультурная коммуникация как один из базо-

вых механизмов социокультурного процесса. Процесс освоения культурного опыта через созданный людьми предметный мир по К. Марксу – есть «распредмечивание» сущностных сил человека, что само по себе предполагает постижение смыслов культурных ценностей (их выявление, понимание, освоение, применение). В социально-гуманитарной науке применяются близкие по смыслу понятия культурной коммуникации, культурной трансмиссии, культурной традиции, как механизмы передачи, трансляции культурного опыта. В рамках культурологической парадигмы воспитания акцент делается на формирование этнической идентичности личности [5]. Младший школьный возраст занимает особое место в этом процессе. Как отмечал Ж. Пиаже, на протяжении младшего школьного возраста ребёнок в онтогенезе проходит два этапа из трёх в развитии этнической идентичности [3].

В решении воспитательных задач социально-психологического, естественно-культурного, социально-культурного развития личности младшего школьника именно отношения соответствия, адекватности содержания технологии самой фольклорной деятельности этим задачам могут обеспечить социальную, творческую, педагогическую эффективность музыкального фольклора как средства воспитания. Выявление традиционных и современных способов передачи культурного опыта позволяет осмыслить особенности и возможности продуктивного использования воспитательного потенциала музыкального фольклора на современном этапе, *обосновать механизмы его освоения* на основе анализа сложившихся подходов в области историко-социологических, конкретно-социологических, психолого-педагогических исследований.

Область технологии данного воспитательно-го средства охватывает основной комплекс осо-

бенностей его использования, сосредоточенный в системе механизмов освоения и контекстуального прочтения музыкального фольклора.

Учитывая вышесказанное и полагаясь на мнения Г.З. Каганова, Э.А. Орловой, А.М. Столяренко, А.С. Каргина, Т.Г. Стефаненко, И.М. Быховской, А.Я. Флиер и других авторов, мы выделили социально-культурные, социально-психологические, социально-педагогические механизмы освоения музыкального фольклора.

К взаимосвязанным и взаимодополняющим социально-культурным механизмам мы относим преемственность и наследование. Под преемством понимается прямая передача и усвоение культурных норм, образов, смыслов и артефактов. Под наследованием понимается передача и усвоение культурных норм, образов не прямым путём, а через то или иное посредство или на временной дистанции, то есть, исключаящим непосредственный контакт. В традиционном обществе преобладает механизм преемственности, основным способом трансляции и освоения музыкального фольклора является устный контакт; основным способом регуляции освоения становится коллективная оценка результатов совместной деятельности. Современный механизм освоения музыкального фольклора опирается как на традиционные способы, так и на современные (институциональные). Главным его достижением является рефлексия, открывающая возможности для взаимодействия между субъектами социокультурной деятельности, передачи культурного опыта, связи поколений. Механизм наследования способствует включению музыкального фольклора в новое культурное пространство, новые социальные и культурные параметры, определяет новые ракурсы рассмотрения устных традиций; соответственно, в центре внимания оказывается не текст в качестве «имманентной структуры», а предтекстовые формы, интертекстуальные и контекстные отношения, что обуславливает значимость активизации механизма наследования в современном обществе. Выделенные социально-культурные механизмы обеспечивают культурную трансмиссию между поколениями как в синхронном, так и в диахронном измерении.

К социально-психологическим механизмам освоения музыкального фольклора следует отнести подражание, эмпатию, комбинирование, импровизацию. Механизм подражания позволяет воспроизвести в действии, скопировать вне-

шние проявления активности других людей: элементов деятельности, поведения, суждений, перенять правильные эстетические и этические нормы, способы осуществления фольклорной деятельности, способствует более быстрому освоению материала, выполняет не только ориентационную, но и корреляционную функции. Особенно большое значение подражание имеет на ранних этапах развития личности, выступая элементом научения в различных видах деятельности, в том числе в сфере искусства. Действие механизма эмпатии основывается на способности людей вчувствоваться в психические состояния, переживания друг друга. Как механизм освоения музыкального фольклора, эмпатия имеет эстетический характер. Механизм комбинирования обеспечивает членам группы необходимую степень изменчивости и многообразия действий, поведения, событий при сохранении структурной самотождественности, культурной идентичности группы; «эволюционную» постепенную модификацию содержания групповых норм. Импровизация как механизм является полем свободной самореализации личности, предполагает демонстративное выражение индивидуального видения при определении и оценке фольклорных явлений, используемых в группе объектов традиционной культуры, личностного своеобразия действий поведения, нового взгляда на фольклорный текст. Основными функциями этого механизма являются: новационная, стимуляционная, корреляционная. Социально-психологические механизмы освоения музыкального фольклора полностью обеспечивают селекцию и усвоение наследуемого культурного опыта в традиционном обществе и частично — в современном.

Социально-педагогические механизмы освоения музыкального фольклора (игра, анализ, интерпретация, адаптация) направлены на «перевод» знаково-выразительной системы музыкального языка фольклора в сферу доступного, то есть понимаемого и воспринимаемого, обеспечивают интериоризацию этнокультурных ценностей детьми, способствуют их включению в новое культурное пространство. Игра как средство общения, обучения, накопления жизненного опыта обладает многими функциями: диагностической, терапевтической, познавательной, коммуникативной, развлекательной. Как форма познавательной деятельности игра стимулирует мышление, воображение, активизирует эмоциональную сфе-

ру. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов, позволяет сделать привлекательными для ребят другие сферы жизнедеятельности, создаёт для них благоприятные условия. Всё это делает игру одним из эффективных социально-педагогических механизмов освоения музыкального фольклора. Анализ музыкального фольклора с целью его освоения и планирования фольклорной деятельности включает в себя структурный, семиотический, системный, жанровый, исторический, культурологический, интертекстуальный, свободных ассоциаций. Структурный анализ направлен на организацию и выстраивание материала с целью наилучшего восприятия, усвоения (по жанрам, по степени сложности, в соответствии с дидактическими принципами, целями и задачами воспитательного процесса). Семиотический анализ раскрывает смыслы явлений музыкального фольклора через дифференциацию и расшифровку используемой в нём знаковой системы. Системный анализ позволяет представить музыкальный фольклор в его многочисленных связях с другими системами народной традиционной культуры. Жанровый анализ направлен на выявление принадлежности осваиваемого фольклорного текста к сложившейся в данной традиции группе фольклорных произведений. Исторический анализ выявляет условия возникновения и функционирования явлений музыкального фольклора в контексте культуры конкретного общества. Интертекстуальный анализ позволяет рассматривать фольклорные явления в структуре культурного текста, понимаемого в широком смысле. Анализ свободных ассоциаций предполагает обращение к накопленному эмоциональному, интеллектуальному и социальному опыту ребёнка. Сложный противоречивый процесс освоения фольклора в различных сферах культуры современного общества, представляющий собой явление фольклоризма по своей сути является творчеством, основанным на фольклоре. Комплекс проблем, связанный с новыми формами жизни фольклора, включает в себя вопрос его интерпретации, которую правомерно отнести к механизмам освоения музыкального фольклора. Техника интерпретации освоения музыкального фольклора, проявляющаяся как его скрытая ангажированность определяет вектор самой фольклорной деятельности и насыщает учебно-воспитательный процесс новыми технологическими возможностями.

Механизм адаптации направлен на приспособление фольклора и «фольклорной литературы» к конкретным воспитательно-образовательным условиям и целям. При этом учитываются возрастные особенности, возможности воспитанников. Творческое освоение музыкального фольклора осуществляется посредством аранжировки (редактирования народно-песенных партитур: ритмического, текстового; их облегчённого изложения и переложения). В этой связи адаптивные задачи могут выполнять контексты как смысловое «окружение» фольклора. Контекст в переводе с лат. contextus означает соединение-связь. Контекст – это относительно законченный отрывок, письменный или устный текст, в пределах которого наиболее точно выявляется значение отдельных, входящих в него слов, выражений и так далее [1, с. 63]. В рамках контекстуального прочтения фольклор может выступать как знание и как контекст. В соответствии со словарём С.И. Ожегова, прочтение – есть истолкование, трактовка [2, с. 627]. В настоящем исследовании прочтение фольклорных текстов отождествляется с их интерпретацией и рассматривается как механизм работы с текстами как знаковыми системами, ставит задачи «считывания смыслов текста». Текст как форма дискурса и целостная функциональная структура открыт для множества смыслов, существующих в системе социальной коммуникации. В современной психологии и педагогике, как считает А.А. Вербицкий, можно найти многообразные данные, отражающие механизмы контекстного влияния на содержание процессов психической деятельности человека, развитие его личности. Это, прежде всего, смыслообразующее влияние, которое можно и нужно использовать в обучении для того, чтобы наполнить личностным смыслом многообразные формы активности, сформировать познавательную мотивацию [4, с. 4]. При контекстном подходе знания приобретают действенный характер ещё на этапе их усвоения, поскольку непосредственно используются в регуляции деятельности. Подобная деятельность создаёт предпосылки для совершенствования способов коммуникации, помогает ученикам придать знаниям личностный смысл, создаёт условия для формирования самооценки в процессе интенсивного общения. В процессе деятельности по освоению музыкального фольклора младшими школьниками, роль смысловых контекстов выполняют различные знаковые системы

(вербальные и невербальные): нотные знаки, слова, графические рисунки, счёт, ритмические задачи, метрические ребусы и т.д. Смысловые контексты определяют эффективные формы и методы воспитательного процесса. Контекстное окружение интенсифицирует процесс усвоения материала, даёт возможность использовать знания, полученные детьми ранее, на предметах гуманитарного и естественного циклов в процессе обучения в игровой деятельности, создаёт заинтересованность в учебной работе. Восприятие элементов музыкальной речи основано не на их прямой передаче, а на творческом усвоении того, что находится в наследуемом материале, рефлексии по поводу общения и взаимодействия участников воспитательного процесса на основе анализа, интерпретации, адаптации, игровых форм освоения музыкального фольклора. В контексте настоящего исследования механизмы освоения музыкального фольклора определяют возможность достижения способности его адекватного восприятия и умения пользоваться его языком. Регуляция механизмов освоения опирается на анализ: уровня и состояния кумуляции культурного опыта, удерживающихся и меняющихся элементов культуры, социокультурной сферы, среды, в которой происходит накопление и использование культурного опыта формирования личности, её социокультурной идентификации.

Таким образом, нами были выявлены особенности использования музыкального фольклора, опосредованные комплексом социально-культурных, социально-психологических, социально-педагогических механизмов его освоения, контекстуального прочтения. Особенности использования музыкального фольклора как средства социального воспитания младших школьников

являются: вариативное применение механизмов освоения музыкального фольклора; контекстуальное прочтение музыкального фольклора; учёт объективных и субъективных факторов, влияющих на успешность процесса воспитания младших школьников средствами музыкального фольклора. Вариативное применение механизмов освоения музыкального фольклора предполагает комбинирование, вариативность и комплексность их выбора в зависимости от социально-педагогических условий организации процесса воспитания младших школьников средствами музыкального фольклора. Контекстуальное прочтение музыкального фольклора позволяет эффективно использовать его потенциалы в конкретных воспитательных целях. Учёт объективных и субъективных факторов, влияющих на успешность процесса воспитания младших школьников средствами фольклора, включает анализ ресурсов среды, уровня готовности участников воспитательного процесса к организации фольклорной деятельности, состояния имеющихся личностных ресурсов.

Библиографический список

- 1 Большая советская энциклопедия. Т. 13. – М.: Изд-во «Сов. энциклопедия», 1973.
- 2 Ожёгов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999.
- 3 Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – Л., 1932.
- 4 Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / Вербицкий А.А. Моделирование и компьютеризация в учебном процессе. – М.: Знание, 1987.
- 5 Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

К ВОПРОСУ ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНО-ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Рассматриваются механизмы восприятия импровизации и ее воздействия на человека. Отмечается крайне значимая роль диагностики при обучении подростков музыкальной импровизации. Уделяется внимание созданию благоприятных условий для проведения диагностических процедур. Обращается внимание на важность овладения преподавателями-музыкантами методами диагностики музыкальной импровизации при обучении подростков этому виду искусства.

Ключевые слова: музыкальная импровизация, диагностика, музыкально-импровизационные способности.

Из истории проблемы развития искусства музыкальной импровизации

Несмотря на популярность музыкальной импровизации в современном мире, механизмы ее восприятия и воздействия на человека в психологии и педагогике изучаются мало. Эта статья – отражение попытки сделать некоторые начальные шаги в их изучении со стороны именно психологической и педагогической науки.

Импровизация является важнейшим видом музыкального творчества в контексте исторической эволюции музыкальной культуры от бессознательной мнемогенности (бессознательного запоминания музыки) человека доисторической эпохи до алеаторических структур второй половины XX века. Алеаторика – «течение в современной музыке, основной установкой которого является принцип случайности в процессе творчества и исполнительства, возникло в конце 50-х годов 20 века» [3, с. 485]. Создаваемая композиция может строиться на основе числовых комбинаций или схем по приемам какой-либо игры, например, шахматной, путем разбрызгивания чернил на нотной бумаге, в результате комбинирования чисел при бросании игральных костей (от лат. *alea* – «игральная кость», «случайность»), отсюда и термин «алеаторика». Столь же свободный «метод» предлагается и исполнителям: возможны любые комбинации отдельных фрагментов, перестановка нотных листов, вольная импровизация музыкантов оркестра или ансамбля и так далее. Такая «музыкальная анархия» приводит к распаду формы, к полному отсутствию ориентиров для слушателей, а порой и для исполнителей. Как колористический прием алеаторика используется в отдельных эпизодах и теми ком-

позиторами, которые принципиально не приемлют данного способа сочинения» [3, с. 8].

Импровизация – первотворчество, самый древний его вид. Всемирная история музыки началась с импровизации. По существу, музыкальная импровизация стояла у истоков всех культур, переживая эпохи могучего расцвета в период упадка. На протяжении сотен лет импровизация являлась единственной формой музыкально-художественного творчества, соединяя в одном лице автора и исполнителя. В европейской музыкальной культуре импровизационные традиции стали постепенно нарушаться в связи с усилением влияния письменности.

Одним из основополагающих принципов музыкальной дидактики во все времена был принцип музицирования, импровизации, изучения музыкальной речи путем вовлечения обучаемого в стихию музыкального общения. Как форма учебной работы импровизация имеет давнюю историю и традиции в музыкальной культуре. Известно, что импровизация составляла основу системы профессионального музыкального обучения в средневековой и ренессансной Европе, на Востоке и в России. Однако с усложнением языка в европейской музыке XIX–XX веков постепенно снижается удельный вес импровизации в музыкальной жизни и в музыкальной дидактике.

Импровизацию необходимо рассматривать как одну из значимых категорий исполнительской деятельности в музыкальном искусстве (особенно в ранние эпохи его развития и до XX века).

Категориальный статус ее детерминирован тем значением, которое она представляет в итеративных (от лат. *iteratio* – «повторение; повторное применение какой-либо операции») [3, с. 514] функциях, применяющихся и операционально

связанными с эволюционными изменениями от начальной стадии эстетического развития человечества вплоть до конца XX века. Конкретизируя категорию импровизации, необходимо отметить, что она, скорее всего, является обязательным атрибутом романтических этапов развития музыкального искусства всех времен и народов. Действительно, анализируя это течение искусства в музыке как мобильную форму с субъективно-эмоциональной моделью восприятия действительности, можно неизбежно прийти к выводу о том, что импровизация существовала на протяжении всей истории эволюции музыкальной деятельности человечества. Множество интонационных параметров впоследствии записанной музыки родилось в латентной (скрытой) сфере импровизационного процесса. Известно, что импровизация имманентна (имманентный – от лат. *immanens* – пребывающий в чем-либо, свойственный чему-либо, нечто внутренне присущее какому-либо явлению, процессу; противоположность имманентности – трансцендентность) [3, с. 485] и связана также с искусством устной традиции: по сути дела весь фольклор создан на ее основе. Музыка возникла как средство человеческого общения и пока лишь это его условие выполнялось, на музыкальное обращение могли ответить музыкой.

Условие искусства импровизации заключается в том, что музыка, которую слышит аудитория, и стройная, и образная, рождается только сейчас, посвящена зрителям и исчезает с последним аккордом. В статье Е. Билькиса «Импровизатор» приводятся слова Леонида Чижика. Леонид Чижик, говоря о музыкальной импровизации, заметил: «Музыкальная импровизация – это такой творческий процесс, в котором все национальное сведено к минимуму. Здесь речь идет о сиюминутном отношении музыканта-художника к жизни. Но тут многое зависит от того, насколько глубоки сами чувства, которые пытается высказать сам музыкант-импровизатор. Уже одно то существенно, что чувства выражены мгновенно, искренне. «Чистая музыкальная импровизация» может вытекать из джазовой классики и наоборот. Импровизатор – это музыкант. Когда-то под словом «музыкант» подразумевали человека, который одновременно может и исполнять, и импровизировать. Как правило, это было так. Но в середине XIX века понятия «композитор» и «исполнитель» разделились. Однако вся

история музыки подтверждает, что композитор – одновременно и исполнитель, и также импровизатор. Потому что импровизация является как раз тем связующим звеном между исполнительством и композицией, тем началом, которое создает музыканта. Для джаза музыкальная импровизация – чуть ли не главная особенность. Импровизация – есть единственная форма выявления личности музыканта...» [2, с. 122–126].

Участники констатирующего эксперимента.

Цели и задачи

Мы провели 1-ый (констатирующий) этап эксперимента исследования с целью проверки выдвинутой нами эмпирической гипотезы. Мы предположили, что разработка и практическое применение смоделированного нами блока методик диагностики музыкально-импровизационных способностей подростков (применяемого нами на урочной работе) позволит развить их музыкально-творческий потенциал и музыкальную креативность на занятиях по импровизации. Апробация исследования проходила в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Дворец творчества детей и молодежи» (МОУДОД ДТДМ) города Твери. Работа проводилась в период с 2005 по 2009 годы. Исследованию подверглись подростки в возрасте 12–14 лет, которые были условно разделены на 2 группы (экспериментальную и контрольную), и их педагоги. И в экспериментальной (ЭГ), и в контрольной (КГ) группе было по 10 человек. Предварительно перед началом проведения констатирующего этапа эксперимента (который проводился с ЭГ и с КГ в 2005 году) была проведена беседа среди преподавателей подростков-реципиентов, по результатам которой дети с более слабым (преимущественно низким) уровнем музыкально-импровизационной креативности составили КГ, а в ЭГ вошли ребята с более высоким уровнем музыкально-импровизационных способностей. Мы посчитали возможным оценить общий исходный музыкально-импровизационный уровень подростков как низкий (нормативно-репродуктивный) (до начала проведения диагностики музыкально-импровизационных способностей этих детей на первом (констатирующем) этапе эксперимента). Констатирующий этап эксперимента проводился с детьми-подростками, большинство из которых имели исходный низкий уровень развития музыкально-импровизи-

зационных способностей, меньшая часть – средний, высокий – совсем незначительная часть.

Целью констатирующего этапа была диагностика музыкально-импровизационных способностей подростков ЭГ и КГ. Задача на этом этапе эксперимента была направлена на достижение вышеизложенной цели. Главной целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня готовности подростков к музыкально-импровизационной деятельности. Главными задачами были определены следующие: 1) подобрать и систематизировать творческие задания для диагностирования музыкально-импровизационных способностей подростков; 2) продиагностировать способности подростков к музыкальной импровизации и выявить импровизационный потенциал этих детей; 3) определить критерии и исходный уровень готовности подростков-музыкантов к музыкально-импровизационной деятельности.

Методика

В составленном нами на основе методики В.П. Анисимова «Диагностика музыкальных способностей детей» диагностическом комплексе изучаются музыкально-импровизационные способности подростковой личности и их развитие. Данный диагностический комплекс содержит теоретические сведения о психологических условиях проведения диагностических процедур с детьми подросткового возраста, а также комплекс апробированных на практике тестов изучения уровня сформированности музыкальных способностей ребят-подростков. В качестве методического инструментария нами был использован «Словарь эмоций» и тест В.П. Анисимова, построенный в соответствии с накопленными в психологии данными о структуре и классификации эмоций индивида. Диагностический комплекс предназначен для студентов – будущих учителей музыки и для педагогов-практиков [1, с. 128].

Музыкально-педагогическая практика давно нуждается в таком диагностическом инструментарии, который позволял бы компенсировать пробел в возможности объективного измерения как уровня музыкально-импровизационного развития подростков в целом, так и отдельных структурных компонентов их музыкально-импровизационных способностей. Это позволит педагогу не только научно обоснованно определиться с тактикой по развитию способностей этих детей к импровизации музыки, но и видеть их место

в построении стратегии общего развития учащихся подросткового возраста. Предложенный нами комплекс тестов изучения музыкально-импровизационных способностей учеников-подростков может выполнять и функцию тренировки искомым свойствам личности этих учащихся, разумеется, при постановке уже не столько диагностических, сколько педагогических задач по развитию их психологических свойств и личностных качеств. Вместе с тем, представленную в настоящей статье попытку построить комплексную модель изучения музыкально-импровизационных способностей подростков следует рассматривать как первый шаг в построении полноценной диагностики способности этих ребят к музыкальному импровизированию.

Очевидно, что эмоционально-музыкальная отзывчивость подростка как центральная структурная характеристика его музыкально-импровизационных способностей проявляется у каждого ребенка этого возраста, но степень постижения, глубина переживания и тонкость понимания подростком всех сторон музыки субъективно-вариативна у разных людей этой возрастной группы. И это различие будет определяться, прежде всего, врожденными особенностями подростковой личности (ее темпераментом, типологическими свойствами нервной системы) и индивидуальным опытом социальных условий жизнедеятельности подростка, мерой его психологической культуры, в том числе и степенью готовности этого ребенка к деятельности слушателя, исполнителя, творца. При этом следует подчеркнуть, что восприятие и глубокое понимание, образная интерпретация музыки доступна каждой психологически здоровой личности этого возраста.

Диагностические исследования музыкально-импровизационных способностей подростков необходимо выстраивать в контексте изучения прежде всего психоэмоциональной сферы подростковой личности.

Учащийся этого возраста наиболее сензитивен к невербальным воздействиям. Открытость сенсорных каналов восприятия и эмоциональная лабильность подростка делает востребованной педагогически целесообразную музыкально-импровизационную деятельность детей подросткового возраста, усвоение содержания которой происходит по причине подражания и музыкально-креативного переосмысления (до тех пор, пока у них не сложились свои стереотипы-привычки

реагирования на интонационно-аудиальную музыкальную информацию).

Поэтому занятия музыкальной импровизацией с учениками подросткового возраста должны проходить в тщательно продуманных условиях комфортно-психологической атмосферы, способствующей проявлению у них психоэнергетической познавательной активности и музыкально-импровизационного самовыражения. Созидательная направленность, чувство прекрасного, чувство эмпатии, склонность к музыкально-импровизационной креативности являются залогом психического здоровья подростковой личности. Музыкальная импровизация подростка должна выполнять роль психологического тренинга в воспитании у него эмоциональной отзывчивости – существенной составляющей его музыкально-импровизационного развития [1, с. 107–108].

Психодиагностика в настоящее время становится неотъемлемой частью музыкальной педагогики, инструментом целесообразной профессиональной деятельности преподавателей, работающих в системе развивающего обучения.

Безусловно, использование диагностических методов в педагогической практике музыкального воспитания требует хорошей психологической подготовки специалиста. Психологическая компетентность и профессионально-педагогическая креативность учителя способны выступить гарантом научно обоснованного и педагогически целесообразного использования диагностических тестов в построении личностно-ориентированных программ воспитания музыкальной культуры как системы эмоционально-ценностных ориентаций личности подростка. Положительным моментом разработанной нами музыкально-импровизационной диагностической программы является то, что принципы ее построения позволяют преподавателю анализировать источники ошибок в ходе образовательного процесса.

Музыкально-эстетическая (и музыкально-импровизационная) деятельность ребенка-подростка должна выстраиваться в тщательно продуманных условиях комфортно-психологической атмосферы, способствующей проявлению психоэнергетической познавательной активности и творческого самовыражения. Созидательная направленность, чувство прекрасного, чувство юмора и эмпатии, склонность к креативности являются залогом психического здоровья личности подростка.

Вышеуказанная деятельность учащегося подросткового возраста способна выполнять роль психологического тренинга в воспитании эмоциональной отзывчивости – существенной составляющей нравственно-эстетического развития ребенка этого возраста [1, с. 107–108].

На констатирующем этапе эксперимента мы использовали диагностические тесты В.П. Анисимова, адаптированные нами для диагностики музыкально-импровизационных способностей подростков, а также опросник музыкально-импровизационной креативности Д. Джонсона, направленный на развитие у этих детей способностей к образности (моментальному переводу музыкально-импровизационного образа в музыкальные знаки и ритмы). Нами была разработана и апробирована на практике методика диагностики музыкально-импровизационных способностей учащихся подросткового возраста (на основе диагностического ключа-матрицы эмоций В.П. Анисимова). Результаты констатирующего эксперимента по вышеизложенным методикам диагностики приводим далее.

Результаты и обсуждение

Полные и подробные результаты подростков ЭГ и КГ по констатирующему этапу эксперимента приводятся в нашей диссертационной работе «Развитие музыкально-импровизационных способностей учащихся подросткового возраста» в виде таблиц, уровневых показателей и характеристик на каждого учащегося. В данной статье мы их не иллюстрируем, а даем лишь краткую общую уровневую характеристику детей.

По опроснику музыкально-импровизационной креативности результаты, показанные детьми-подростками из ЭГ, оказались выше, чем у подростков из КГ, что, позволяет, на наш взгляд, эффективно провести в дальнейшем следующий (формирующий) этап эксперимента с учащимися-музыкантами ЭГ. Педагог-эксперт, также вместе с подростками оценивавший их музыкально-импровизационный потенциал, также отметил тот факт, что способности к импровизации музыки у подростков из ЭГ находятся на более высоком уровне, чем у ребят из КГ. Анализ данных опросника показал, что ни у одного реципиента исследуемого нами возраста не обнаружен низкий уровень развития способностей к импровизации, что свидетельствует о том, что всех учеников-подростков ЭГ и КГ возможно эффективно обучать

этому виду деятельности даже в условиях того, что эти подростки не имеют ярко выраженного музыкально-репродуктивного опыта, занимаясь музыкой, которая является для них лишь дополнительным, не основным образованием, лишь для души, не ставя перед собой каких-либо серьезных музыкально-исполнительских задач на будущее.

Диагностика чувства темпа и метроритма подростков, проявляющегося у них при музыкальной импровизации (игры-тесты на выявление уровня развития способностей этих детей к импровизированию музыки). Результаты по методике диагностики «Настоящий музыкант» получились разнообразные. Есть ребята-подростки с высоким уровнем, есть – с низким, средним и слабым. В ЭГ по сравнению с КГ оказалось больше учеников с высоким и средним уровнем развития темпо-метрической регуляции, в КГ – больше со слабым уровнем.

Результаты по методике диагностики «Дождик» в ЭГ оказались выше, чем в КГ.

Диагностика звуковысотного чувства (ладово-регистрового, мелодического и гармонического слуха), проявляющегося у подростков при импровизировании музыки. По диагностическому тесту «Повтори (сымпровизируй) мелодию» результаты, показанные подростками-реципиентами из ЭГ оказались выше, чем у детей КГ.

Диагностика динамического чувства, проявляющегося у подростков при импровизировании музыки. По диагностическому тесту-игре «Мы поедem в «Громко-тихо»» результаты ЭГ получились выше, чем показатели КГ. Общий уровень (в среднем) по ЭГ получился высокий, по КГ – слабый (низкий). Суммарный общий уровень (в среднем) по ЭГ и по КГ (вместе взятым) соответствовал низкому.

Диагностика эмоциональной отзывчивости подростков во время их музыкального импровизирования в определенных (заданных педагогом) душевных состояниях. По диагностическому тесту «Музыкальная палитра» результаты подростков из ЭГ при выполнении 1-ой части 1 задания получились выше, чем у детей КГ. Средний балл по ЭГ оказался 4,2, что соответствует среднему уровню, по КГ средний балл равен 3,6, что соответствует низкому уровню. Общий средний суммарный балл по ЭГ и КГ равен 0,09, что соответствует низкому уровню. Средний балл по ЭГ оказался выше, чем по КГ. По 2-ой части 1-ого задания результаты подростков из ЭГ оказались

выше, чем у ребят этого возраста из КГ. Средний балл также оказался выше по ЭГ, чем по КГ. Общий средний суммарный балл ЭГ и КГ составил 0,3105 балла, что соответствует низкому уровню.

По 2 заданию показатели детей-подростков из ЭГ оказались выше результатов ребят этого возраста из КГ. Средний балл по КГ равен 2,3, что соответствует низкому уровню. Общий средний суммарный балл равен 0,3805, что соответствует низкому уровню.

Таким образом, данные и анализ таблиц свидетельствуют о том, что результаты ЭГ по этому диагностическому тесту у подростков из ЭГ выше, чем у КГ. Необходимо обратить внимание и нельзя не учитывать такой факт, что в ЭГ абсолютно низкого уровня (по итоговым результатам) при проведении данного диагностического теста ни у кого не обнаружено, что говорит о возможности эффективного обучения их музыкальной импровизации. В КГ показатели хуже. 8 из 10 реципиентов (80%) показали абсолютно низкий уровень, что вносит серьезные проблемы в эффективное обучение их импровизации, которое почти полностью в этом случае исключается.

Диагностика когнитивного и мотивационного компонентов музыкально-импровизационных вкусов детей-подростков. По результатам ответов, полученных от детей по тесту-опроснику выявления когнитивного компонента музыкально-импровизационных ориентаций учащихся подросткового возраста, больше подростков с низким уровнем оказалось в КГ (7 человек из 10) – 70%, в ЭГ – 1 реципиент (10%), с высоким уровнем больше детей из ЭГ (8 учащихся) – 80%, в КГ – 1 ребенок (10%), со средним уровнем больше в КГ – 2 учащихся-музыканта (20%), в ЭГ – 1 (10%).

Методика изучения мотивационного компонента музыкально-импровизационных вкусов подростков. По диагностическому тесту «Хочу дослушать» результаты испытуемых подростков ЭГ оказались выше, чем показатели ребят из КГ, что говорит о том, что мотивационная готовность детей подросткового возраста из ЭГ находится на более высоком уровне, чем у учащихся КГ. Это позволит, на наш взгляд, успешно заниматься с учениками из ЭГ развитием их музыкально-импровизационного потенциала.

По разработанной нами и апробированной на практике методике диагностики музыкально-им-

провизационных способностей учащихся подросткового возраста (на материале диагностического ключа-матрицы эмоций В.П. Анисимова) получились следующие результаты: в ЭГ большая часть подростков проявила высокий уровень (6 человек) – 60%, в КГ высокого уровня никто из респондентов не показал, среднего уровня ни в одной из групп обнаружено не было, низкий уровень в ЭГ показали 3 ученика (30%), тогда как в КГ все ребята (10 человек) не справились со всеми 2 заданиями и показали низкий уровень.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что способности к музыкальной импровизации у учащихся подросткового возраста из ЭГ выше, чем у ребят из КГ, что доказывает возможность эффективного обучения музыкальной импровизации учащихся ЭГ. Средний балл по всей диагностике у ЭГ – 16,8, что соответствует очень высокому уровню, числовые показатели которого в работе не указаны; в КГ – 6,9, что соответствует низкому уровню. Общий средний суммарный балл по ЭГ и по КГ – 1,10805, что соответствует низкому уровню. При общем анализе констатирующего эксперимента, общий уровеньный показатель развития музыкально-импровизационных способностей подростков при проведении констатирующего эксперимента по всем диагностикам оказался выше в ЭГ, чем в КГ. Необходимо отметить недостаточный уровень развития музыкально-импровизационных способностей, ассоциативного мышления, творческого воображения в обеих группах (ЭГ и КГ). Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что подростки ЭГ и КГ имеют примерно одинаковый уровень развития музыкально-импровизационных способностей. У большей части из них – низкий уровень, у меньшей – средний, у очень малой части (самой наименьшей) – высокий.

Выводы

1. Импровизация имеет давнюю историю и традиции в музыкальной культуре. Можно говорить, что импровизация существовала на протяжении всей истории музыкальной деятельности человечества, являясь одним из значимых видов музыкального творчества. На протяжении сотен лет она оставалась единственной формой исполнительской деятельности в музыкальном искусстве (особенно в ранние эпохи его развития). Необходимо отметить тесную связь импровизации с фольклором, который создан на ее основе.

2. Импровизация в настоящее время признана одним из эффективных методов обучения подростков музыке. Можно констатировать тот факт, что в практике обучения подростков музыкальной импровизации в полной мере не реализуются выявленные нами в процессе анализа психолого-педагогические пути развития музыкально-импровизационного творчества ребят подросткового возраста.

3. Крайне важной представляется проблема овладения преподавателями-музыкантами методами диагностики музыкально-импровизационных способностей подростков, так как эти методы дают возможность педагогу проследить (наблюдать) за процессом изменений подростков во время занятий с ними музыкальным импровизированием и видеть результаты этих изменений.

Библиографический список

1. *Анисимов В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей. Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: «Владос», 2004. – 128 с.
2. *Билькис Е.* Импровизатор: творчество Л. Чижика // *Аврора*. – 1983. – №8. – С. 122–126.
3. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров, редкол.: А.А. Гусев и др. Изд. 4. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с. с ил.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Необходимо признать, что полная реабилитация инвалидов в обычную социокультурную жизнь недостижима. Нет, и не может быть медицинских, технических, социокультурных средств, которые компенсировали бы серьезные дефекты (глухота, слепота, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) настолько, чтобы они не замечались в обыденной жизни. Поэтому культурная специфика социальных связей и отношений инвалидов в обществе будет сохраняться.

Современная политика, направленная на социокультурную реабилитацию и адаптацию инвалидов, на повышение качества их жизни, базируется на системе принципов, предполагающих организационное взаимодействие ряда ведомств, ответственных за повышение качества их жизни.

Ключевые слова: реабилитация, адаптация, организационно-педагогические ресурсы, самообеспечение, профориентация, компенсация дефекта.

Социокультурная реабилитация относится к числу наиболее актуальных и востребованных сфер общественной практики социально-культурной деятельности. Высокая гуманитарная направленность, социальная и духовная поддержка незащищенных слоев населения, забота о социальном и культурном обустройстве сирот, инвалидов, пожилых граждан, их приобщении к богатствам общечеловеческой культуры, самодеятельному ремеслу и творчеству всегда были свойственны передовым слоям российского общества.

Бесспорен факт, что отношение к инвалидам и пожилым людям свидетельствует о зрелости, социальном и нравственном здоровье общества. Совместная деятельность органов исполнительной власти всех уровней, общественных объединений, предприятий и организаций, самих инвалидов показала, что общество готово сделать все возможное, чтобы создать условия для нормальной жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями, преодолеть стереотипные представления об инвалидной среде как «вынужденной нагрузке» на социум.

В то же время необходимо учитывать, что полная интеграция инвалидов в обычную социокультурную жизнь недостижима. Нет, и не может быть медицинских, технических, социокультурных средств, которые компенсировали бы серьезные дефекты (глухота, слепота, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) настолько, чтобы они не замечались в повседневной жизни. Поэтому культурная специфика социальных связей и отношений инвалидов в обществе будет сохраняться.

Современная политика, направленная на социокультурную реабилитацию и адаптацию ин-

валидов, повышение качества их жизни, выделяет ряд принципов:

- в нормативной сфере это – строгое соблюдение прав человека, действующих законов, эффективное использование правовых механизмов реализации политических решений;

- в сфере гражданских прав – равные со здоровыми людьми возможности принимать участие во всех социально приемлемых формах социокультурной активности;

- в сфере социокультурной жизни – стимулирование процессов направленных на экономическую, социальную независимость;

- реабилитация с опорой на квалифицированную консультативную помощь позволяющую компенсировать и по возможности преодолеть влияние болезни.

Реализация политики такого рода предполагает организационное взаимодействие ряда ведомств, ответственных за социокультурную реабилитацию и адаптацию инвалидов, повышение качества их жизни. Необходимы разработка и реализация региональных программ, ориентированных на обеспечение инвалидам условий для полноценного включения во все доступные для них формы деятельности, а также комплексность мер, направленных на реабилитацию в современных условиях.

Это означает распределение фундаментальных жизненных ресурсов инвалидов – времени и энергии – между основными культурно установленными формами жизнедеятельности: жизнеобеспечение, социализация, коммуникация, рекреация [1, с. 74]. Каждая из этих форм имеет институциональное обеспечение (правовое, организационное, экономическое), а также культур-

ное содержание, поскольку предполагает овладение определенными ценностями, нормами, знаниями, навыками, стереотипами поведения.

Таким образом, политика, направленная на полноценное включение детей-инвалидов в социокультурную жизнь, должна определяться:

- совокупностью мер, адресованных особому социальному слою с общими характеристиками образа жизни;

- дифференциацией по выделенным признакам групп инвалидов со специфичными для каждой из них проблемами и особенностями социокультурной реабилитации и адаптации.

Одним из условий интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум является реабилитационная деятельность, имеющая многочисленные направления в работе с инвалидами, восстановление их полноценного участия в современных социальных, культурных взаимодействиях.

Недостаточное использование организационно-педагогических ресурсов реабилитации детей-инвалидов, помощи им в освоении значимой социокультурной практики предопределено обстоятельствами:

- недоступностью и несоответствием социально-культурных учреждений требованиям инвалидной среды, включая материально-техническое, технологическое, кадровое обеспечение;

- недостаточным использованием необходимых организационных и правовых основ для разграничения полномочий между федеральными, региональными и муниципальными уровнями решения проблем инвалидов. Не разработанность соответствующих механизмов взаимодействия государственных и негосударственных субъектов, координации деятельности государственных, коммерческих, общественных, конфессиональных структур в осуществлении социокультурной реабилитации инвалидов;

- отсутствием сложившихся социальных ориентаций и организационных оснований, для становления реабилитационных социально-организационных форм;

- слабой мотивацией у детей с ограниченными возможностями и их родителей к использованию потенциала собственного участия. В России сложилась патерналистская ориентационная политика в отношении инвалидов. Она предполагает признание и укрепление обособленности этой категории населения. Ее следствием стали в большей степени сегрегационные, нежели интегратив-

но-адаптационные процессы, и, таким образом, она скорее привела к маргинализации инвалидов, чем к включению их в полноценные социокультурные отношения.

В то же время, патернализм не только не стимулировал, но в значительной мере гасил социокультурную активность самих инвалидов. В результате у них обнаруживались иждивенческие привычки, мешающие активной культурной социализации и самообеспечению;

- существенным тормозом при решении многих педагогических, социальных, культурных вопросов является отсутствие полноценной статистической информации о детях-инвалидах, поскольку в РФ нет единой государственной системы их учета. Органы социальной защиты населения, здравоохранения и народного образования, которые осуществляют социальную реабилитацию, поддержку, лечение, обучение и воспитание различных категорий детей с умственными и физическими недостатками, отражают в своих ежегодных статистических отчетах лишь отдельные стороны данной проблемы. В результате, неизвестно общее число детей-инвалидов в возрасте до 16 лет в стране (и в отдельных ее регионах), их возрастно-половой состав и структура имеющихся нарушений в состоянии здоровья, степень и характер отклонений в жизненных и социальных функциях;

- недостаточной некомпетентностью педагогических кадров в вопросах реабилитации инвалидов и детей-инвалидов в частности;

- слабым практическим освоением инновационных технологий, позволяющих максимально включиться в социокультурное пространство со всеми его системами социального взаимодействия и культурной коммуникации;

- согласованностью систем общего и профессионального образования, позволяющего повысить социально-экономическую самостоятельность инвалидов посредством доступной трудовой деятельности;

- использование в учебно-адаптационном процессе новейшие информационные технологии, оптимизирующие учебный процесс, обеспечивающие оперативный доступ к мировому потоку информации политического, экономического, научно-технического, социокультурного и иного характера.

Типы дефектов, приводящие к инвалидности, существенным образом определяют возможно-

сти людей к адаптиванию. Соответствующие меры будут успешными лишь в том случае, если включают в себя не только медицинскую, но и культурную компенсацию дефектов с акцентом на специфику заболевания.

Улучшение условий и структуры образа жизни инвалидов может быть достигнуто несколькими путями:

- развивать имеющиеся творческие способности в целях включения инвалидов в повседневную социально-культурную практику;

- помочь инвалиду в социокультурной адаптации на разных стадиях жизненного цикла так организовать свой образ жизни, чтобы развить другие способности и тем самым компенсировать инвалидность, то есть помешать врожденному или приобретенному дефекту занять центральное место в формировании и становлении личности.

Так, известно, что у слепых при обучении развиваются тактильная чувствительность и слух. Глухие используют специфическое средство общения – жестовый разговорный язык, а в контактах со слышащими – чтение по губам. Обеспечение таких людей необходимой аппаратурой может, насколько возможно, нормализовать жизнь в окружающем социуме, при котором дефект не будет замечаться ни инвалидом, ни окружающими;

- помочь снять барьеры, препятствующие самостоятельному и полноценному участию в процессах социокультурной коммуникации;

- компенсация дефекта позволит детям-инвалидам адаптироваться к участию в культурной, творческой, рекреационной, трудовой деятельности, социально-коммуникативных процессах, то есть при условии правильного обучения и хорошего технического оснащения образ жизни, например, глухих по структуре и содержанию может соответствовать принятым в обществе стандартам.

Законы и нормативные акты предоставляют инвалидам гарантии трудовой занятости.

Однако инвалидность во многих случаях препятствует выполнению жизненно важных функций. В недавнем прошлом обеспечение определенных групп инвалидов рабочими местами контролировали официальные органы. В условиях перехода к рыночным отношениям этот контроль ослабевает, проявляется тенденция к вытеснению лиц с ограниченными возможностями из производственной сферы, сохраняется отношение как физически и психологически «иным» людям. Изменение экономических реалий формирует

«невостребованность» и даже изоляцию инвалидов как неэффективной социальной группы.

При несовершенстве законодательства и слабой социальной защищенности инвалиды имеют ограниченные возможности сопротивляться этой тенденции. По данным СПбНИИЭТИНа, благоприятный прогноз трудоспособности детей со стойкими ограничениями жизнедеятельности (детей-инвалидов) школьного возраста имеют только 55,3%. В профориентационной помощи нуждаются 69,1%. В основном дети ориентированы на получение престижных или «романтических» профессий. Существенную роль в подобной ориентировке играют и родители, которые зачастую поддерживают неосуществимые планы своих детей. Примерно в 50% случаев мнение родителей и педагогов при выборе профессии в профориентационной работе не совпадает [2].

Чтобы самореализоваться в труде, необходимо не только хорошо ориентироваться в мире профессий, но и иметь правильное представление о себе, о своих интересах и возможностях, сильных и слабых сторонах, о ценностях и притязаниях. Еще в школе ребенок-инвалид должен соотносить себя с несколькими профессиями, исследовать, какая область профессиональных интересов ему ближе всего, получить медицинскую консультацию по поводу своих трудовых возможностей, попробовать себя на практике в интересующих видах труда. Только после этого принимать решение о выборе профессии, причем необходимо помнить, что это еще не окончательное решение, в течение жизни придется несколько раз менять вид деятельности, профессию, место работы.

Под профессиональной ориентацией понимается комплекс научно обоснованных социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям каждой личности и запросам общества.

Психологический смысл профориентации заключается в профессиональном самоопределении на основе представлений субъекта о своих возможностях, желаниях, мотивах, установках и тех ценностных ориентаций, которые у него сформированы по отношению к определенным видам профессиональной деятельности [3, с. 8–10].

Педагогические просчеты приводят к ослаблению у детей с ограниченными возможностями

ми стимула к самоорганизации, искажению представлений о своих возможностях, завышенной (что наблюдается чаще) или заниженной самооценке; недостаточной информированности о различных профессиях, условиях труда; несформированности мотивов к трудовой деятельности, что, в конечном счете, не способствует социокультурной реабилитации.

Исходя из этого, организацию профориентационной работы и других реабилитационных мероприятий необходимо направить на формирование психологических свойств, создающих потенциальные предпосылки адекватного профвыбора; проведение экспертно-диагностической оценки трудовых возможностей подростка и коррекцию позитивных установок на те виды профессиональной деятельности, которые объективно ему показаны, исходя из характера экспертно-диагностических оценок.

Среди инвалидов, по мнению Д.В. Шамсутдиновой, не распространено отношение к труду как к средству жизнеобеспечения. Оно поддерживается стереотипами социокультурной помощи инвалидам: благотворительность, ориентация на досуг, а не на самообслуживание, что ослабляет стимулы к самоорганизации и конструктивному решению проблем собственного жизнеобеспечения, развивает представления о труде как неизбежно тяжком долге, обрекающем человека на самоотречение, отказ от радостей жизни, игнорирование личных интересов [4].

Трудовая терапия инвалидов предполагает приобщение к посильному труду и решение следующих задач:

- коррекции нарушений и формирования компенсаторных умений и навыков;
- воспитанию устойчивой ориентации детей-инвалидов на трудовой, активный образ жизни, развитию интеллектуальных, психофизиологических и физических качеств личности, необходимых для успешной (в широком смысле слова) трудовой деятельности;
- обеспечению практической и социально-психологической готовности к труду (с учетом современной социально-экономической ситуации в стране);
- выявлению и развитию задатков, способностей и возможностей (на основе оценки состояния здоровья, определения реабилитационного потенциала и трудового прогноза), сущностных сил и призвания, формированию в процессе обу-

чения трудовых навыков, удовлетворению потребностей, познавательных и деятельностных запросов личности;

– включению таких детей в трудовую деятельность, систему трудовых отношений, общечеловеческих норм и ценностей.

Для детей с отклонениями в развитии понятия «труд», «трудовая деятельность» имеют более широкое значение и включают не только производственный труд (в производственных или специально созданных условиях), но и непроизводительный труд, спорт, культуру, труд по самообслуживанию и домоводству, трудотерапию. Организация трудовой деятельности для данной категории детей является одним из важнейших аспектов их самоопределения, реабилитации и интеграции в общество.

Дети с глубокими нарушениями интеллекта, имеющие тяжелые ограничения жизнедеятельности, не способны к независимой жизни и самостоятельной трудовой деятельности и самоопределению. Их подготовка к труду имеет другие акценты и требует специального рассмотрения. Существуют институциональные структуры, в функции которых входит решение этих задач. Профессиональная подготовка, поиск и организации рабочих мест осуществляются в рамках обществ и ассоциаций инвалидов, прежде всего на принадлежащих им учебно-производственных предприятиях. В условиях экономического спада важной государственной задачей является сохранение этих предприятий. Профессиональная переподготовка и организация трудовых мест, открытие специальных производств при объединениях инвалидов, помощь инвалидам, не принадлежащим к таким объединениям, но желающим работать, – все это с обеспечением адаптационной, реабилитационной и консультативной помощи должно войти в обязанности отделов и комитетов социального развития.

Чтобы предоставить возможность заниматься необходимым видом творчества как индивидуально, так и в малых группах, коллективах (только инвалидов или вместе со здоровыми детьми) для ребенка, имеющего физические или психические недостатки и отклонения, создаются Центры творческой реабилитации, которые располагают большим потенциалом средств для осуществления той или иной досуговой и творческой деятельности.

Центр реабилитации может создавать различные дополнительные услуги не только в сфере

досуга, но и для оздоровления (фито-, гардено-, ароматерапия и т.д.), а также аэрофитотерапевтический комплекс, включающий в себя: «Зеленый театр» с площадкой для отдыха, спортивную площадку, площадку-полигон для тренировки инвалидов-опорников и территорию с лекарственными цветниками и кустарниками. Все помещения Центра должны быть доступны для любой категории инвалидов, в том числе инвалидов-опорников, детей с ослабленным зрением или totally слепых.

Центр будет выступать в следующих качествах:

- образования и реабилитации детей-инвалидов;
- развития жизненно важных познавательных навыков;
- повышения самооценки личности;
- возможности творческого самовыражения и объединения индивидумов в общность;
- способа приобщения детей-инвалидов к активной жизни в обществе;
- изменения позиции общества по отношению к инвалидам;
- создания равных прав и возможностей для инвалидов;
- одного из путей гуманизации самого общества.

Следует особо обратить внимание на возможность профессиональной деятельности специалистов из числа самих инвалидов, наиболее полно знающих специфику подходов к реабилитационному процессу. Таким образом, возникает возможность не только решить проблему трудоустройства, но и дать стимул для дальнейшего карьерного роста, совершенствования социальных взаимодействий.

Медицинская задача – изменить биологические условия болезни. Но следующей важнейшей задачей, разрешение которой имеет универсальное зна-

чение, является организация социальной, психологической, педагогической реабилитации лиц с ограниченными возможностями, а также адаптация к полноценной жизни. Решение этой проблемы невозможно без реализации самого широкого спектра мероприятий социально-культурного порядка, поскольку ребенок должен не просто пассивно приспособиться к биологическим условиям своей болезни, которые жестко детерминируют его психический облик, но и активно преодолевать их, и не только с помощью врачей, но и целого ряда других специалистов, способных помочь компенсировать влияние болезни, видеть себя личностью даже в стесненных болезнью условиях.

Активное использование ресурсов социокультурной деятельности, организация комплексной реабилитации и интеграции позволяют успешно решать основные педагогические, социальные и социально-психологические проблемы детей с ограниченными возможностями, способствуя тем самым их становлению в качестве полноценных субъектов общественных отношений.

Библиографический список

1. Дридзе Т.М., Орлова Э.А. Основы социокультурного проектирования. – М.: Российский ин-т культурологии, 1995. – С. 74.
2. Потребности детей-инвалидов в медико-социальной защите и помощи. Закл. отчет (СПБНИ-ИЭТИН). – СПб., 1994. – 32 с.
3. Старобина Е.М., Стеценко С.А. Концептуальная модель организации профориентации детей-инвалидов // Материалы конф. «Инвалид в современном обществе». – СПб., 1994. – С. 8–10.
4. Шамсутдинова Д.В. Социально-культурная интеграция личности в сфере досуга. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2001. – 216 с.

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СИНДРОМ

Статья посвящена изучению синдрома эмоционального выгорания. Представлены данные о механизме формирования предпосылок синдрома эмоционального выгорания. А также данные о влиянии различных факторов на синдром эмоционального выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; характер детско-родительских отношений; факторы, влияющие на синдром эмоционального выгорания.

Многие авторы разных стран рассматривали проблему эмоционального выгорания связано с условиями жизнедеятельности человека: стресс-факторами, профессией и т.д. Однако, работ, посвящённых формированию предпосылок к образованию синдрома эмоционального выгорания практически нет. Тем не менее, теоретические исследования позволяют предположить, что синдром эмоционального выгорания зависит не столько от типа профессиональной деятельности, сколько от социально-психологических характеристик личности, которые формируются в процессе онтогенеза. Эти противоречия сформировали проблему нашего исследования, которая заключается в выяснении причин формирования синдрома эмоционального выгорания в процессе жизнедеятельности.

Основываясь на психодинамическом подходе к пониманию формирования личности (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон,

М. Кляйн и др.), а также на деятельностном подходе к формированию личности А.Н. Леонтьева, мы выдвинули гипотезу о характере формирования личностных черт, приводящих к синдрому эмоционального выгорания. Мы предположили, что эмоциональное выгорание опосредовано характером детско-родительских отношений, а социальные условия, профессия не являются определяющими предпосылками возникновения синдрома эмоционального выгорания. Также мы исследовали характер влияния ряда факторов на эмоциональное выгорание в зависимости от характера детско-родительских отношений.

Для изучения данной проблемы мы провели исследование в несколько этапов:

1 этап: исследование социально-психологических характеристик личности, которые могут являться факторами, влияющими на эмоциональное выгорание. Традиционно выделяют две группы факторов, приводящих к эмоциональному выгоранию: индивидуальные и организационные.

Таблица 1

Факторы, влияющие на синдром эмоционального выгорания

Индивидуальные факторы		Организационные факторы
Социально-демографические характеристики	Личностные особенности	
Возраст	Доминирование (AP)	Уровень переживания ситуации на работе как психотравмирующей профессия
Пол	Эгоцентричность (BC)	
Стаж работы	Агрессивность (DE)	
Семейное положение	Недоверчивость (FG)	
Наличие детей	Покорность (HI)	
Характеристики родительской семьи: - полная или неполная; - порядок рождения испытуемого; - наличие сиблингов, их пол и порядок рождения.	Гиперконформность (JK)	
	Гипераффилиативность (LM)	
	Гиперпротективность (NO)	

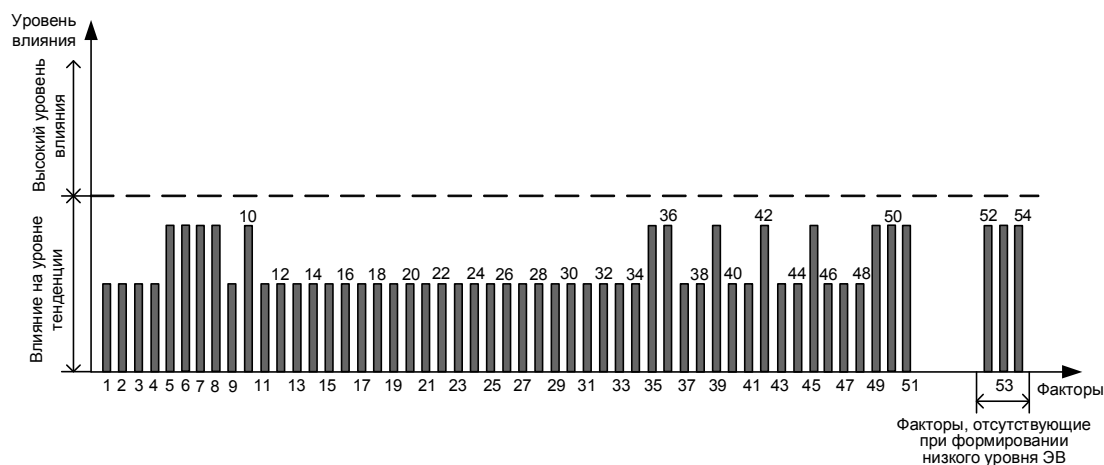


Рис. 1. Факторы, участвующие в формировании высокого уровня эмоционального выгорания

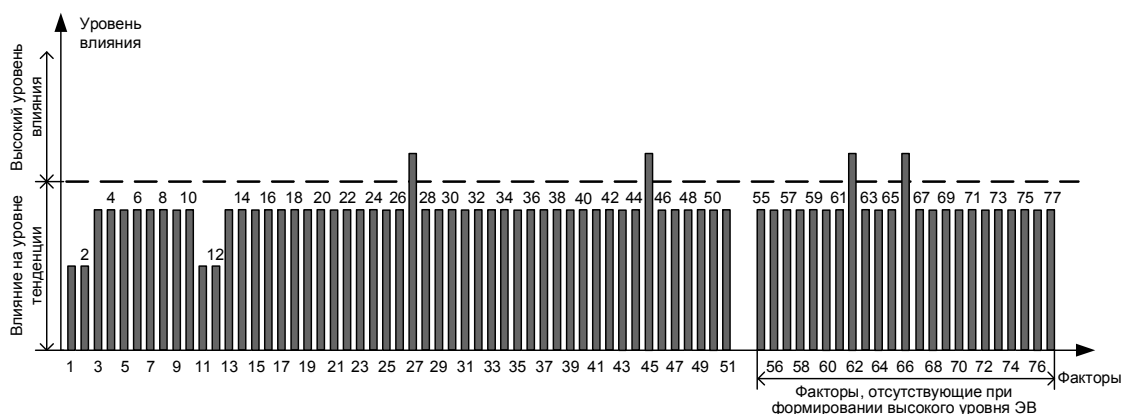


Рис. 2. Факторы, участвующие в формировании низкого уровня эмоционального выгорания.

1) единственный ребёнок в родительской семье; 2) отсутствие сиблингов; 3) возраст от 17 до 25 лет; 4) возраст от 36 до 55 лет; 5) стаж работы до 7 лет; 6) первый ребёнок в родительской семье; 7) второй ребёнок в родительской семье; 8) наличие старшего брата; 9) наличие двоих детей; 10) влияние агрессивного отца (DE); 11) полная родительская семья; 12) неполная родительская семья; 13) влияние эгоцентрического отца (BC); 14) влияние гиперпротективной матери (NO); 15) влияние покорной матери (HI); 16) влияние покорного отца (HI); 17) влияние недоверчивой матери (FG); 18) влияние гиперконформного отца (JK); 19) влияние гипераффилиативного отца (LM); 20) влияние недоверчивого отца (FG); 21) влияние доминирующей матери (AP); 22) влияние гиперпротективного отца (NO); 23) влияние эгоцентрической матери (BC); 24) гиперконформность (JK); 25) гипераффилиативность (LM); 26) влияние агрессивной матери (DE); 27) влияние гиперконформной матери (JK); 28) гиперпротективность (NO); 29) наличие одного ребёнка; 30) наличие младшего брата; 31) стаж работы от 8 до 20 лет; 32) юрист; 33) покорность (HI); 34) влияние доминирующего отца (AP); 35) стаж работы больше 21 года; 36) высокий уровень психотравмирующих ситуаций на работе; 37) наличие младшей сестры; 38) бухгалтер; 39) средний уровень психотравмир. ситуаций; 40) доминантность (AP); 41) недоверчивость (FG); 42) отсутствие брачных отношений; 43) наличие одного брака; 44) холост; 45) женат; 46) эгоцентричность (BC); 47) агрессивность (DE); 48) влияние гипераффилиативной матери (LM); 49) отсутствие детей; 50) эколог; 51) дизайнер; 52) экономист; 53) врач; 54) учитель; 55) принадлежность к женскому полу; 56) принадлежность к мужскому полу; 57) наличие старшей сестры; 58) третий ребёнок в родительской семье; 59) низкий уровень психотравмир. ситуаций; 60) наличие двух браков; 61) наличие трёх браков; 62) развод; 63) вдовец; 64) возраст старше 55 лет; 65) возраст от 26 до 35 лет; 66) психолог; 67) инженер; 68) директор; 69) продавец-консультант; 70) менеджер; 71) строитель; 72) преподаватель ВУЗа; 73) косметолог; 74) кладовщик; 75) начальник отдела; 76) военный; 77) инспектор.

Многочисленные исследования факторов, влияющих на выгорание, не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления.

Мы исследовали 150 человек различных профессий в возрасте от 17 до 58 лет. Исследованные нами факторы отображены в таблице 1.

Также мы исследовали характер детско-родительских отношений для того, чтобы посмотреть, на сколько он может влиять на формирование синдрома эмоционального выгорания.

Для изучения этих факторов нами были проведены следующие методики: авторская анкета, направленная на изучение социально-демографических и организационных факторов; опросник интерперсонального диагноза Т. Лири, Р.Л. Лафорже, Р.Ф. Сучек для определения интерперсональных аспектов личности. Для изучения характера семейного воспитания мы использовали опросник интерперсонального диагноза Т. Лири, Р.Л. Лафорже, Р.Ф. Сучек, где просили испытуемых дать оценку не только себе, но и своим родителям. Для изучения уровня эмоционального выгорания, его симптомов и фаз была проведена методика В.В. Бойко. Из методики В.В. Бойко мы взяли значения по показателю «уровень переживания ситуации на работе как психотравмирующей». Посредством анкеты были исследованы следующие характеристики: пол, возраст, профессия, стаж работы, семейное положение, наличие детей, характеристики родительской семьи (полная или неполная семья, порядок рождения испытуемого в родительской семье, наличие или отсутствие сиблингов, их пол и порядок рождения).

2 этап: выделение факторов, участвующих в формировании высокого и низкого уровней эмоционального выгорания. Для этого мы из общей выборки выделили две: 1) лица с высоким уровнем эмоционального выгорания; 2) лица с низким уровнем эмоционального выгорания. В обеих выборках провели кластерный анализ факторов и сравнили полученные результаты в этих выборках между собой.

В результате мы получили факторы, которые участвуют в формировании как высокого уровня эмоционального выгорания, так и низкого. А также факторов, которые участвуют в формировании высокого уровня выгорания и не участвуют в формировании низкого, и, следовательно, являются провоцирующими синдром эмоци-

онального выгорания. И факторов, которые участвуют в формировании низкого уровня эмоционального выгорания и не участвуют при формировании высокого, а, следовательно, являются стабилизирующими эмоциональное выгорание.

Также, посредством дисперсионного анализа, мы определили степень влияния каждого фактора на синдром эмоционального выгорания в каждой из двух выборок. Полученные результаты изображены на рисунках 1 и 2.

Как видно из рисунков 1 и 2, такие факторы как: принадлежность к профессиям экономист, врач, учитель являются провоцирующими эмоциональное выгорание. А такие факторы как семейное положение (женат, разведён), принадлежность к профессии психолог и наличие гиперконформной матери оказывают существенное влияние на возникновение синдрома эмоционального выгорания. Остальные факторы влияют на возникновение эмоционального выгорания на уровне тенденций.

Такие факторы как: половая принадлежность, вдовство, наличие повторных браков, третий порядок рождения в родительской семье, наличие старшей сестры, низкий уровень переживания психотравмирующих обстоятельств на работе, возраст от 26 до 35 лет и старше 56 лет, принадлежность к профессиям: инженер, директор, продавец, менеджер, маляр, старший преподаватель, косметолог, кладовщик, начальник отдела, военный, инспектор, являются стабилизирующими в процессе формирования и развития эмоционального выгорания.

Как видно на рисунке 2, такие факторы как принадлежность к профессии психолог и семейное положение «в разводе» являются одновременно и стабилизирующими факторами и влияющими на возникновение эмоционального выгорания. Это можно объяснить тем фактом, что существуют разные типы личности, формируемые в процессе семейного воспитания, на одни из которых эти факторы будут оказывать стабилизирующее воздействие, а на другие – провоцирующее.

3 этап: определение типов детско-родительских отношений, формирующих лиц склонных и не склонных к возникновению синдрома эмоционального выгорания.

Чтобы определить такие типы, мы в обеих выборках (с низким и высоким уровнем эмоционального выгорания) провели корреляционный анализ между показателями по характеристикам

Таблица 2

**Типы детско-родительских отношений, формирующие личности,
склонные к появлению синдрома эмоционального выгорания**

Тип детско-родительских отношений							
Тип 1		Тип 2		Тип 3		Тип 4	
Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости	Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости	Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости	Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости
нет братьев и сестёр	0,249	эгоцентричность (BC)	0,150	первый ребёнок в семье	0,081	единственный ребёнок в семье	0,050*
стаж работы до 7 лет	0,249	наличие младшей сестры	0,150	наличие старшего брата	0,081	наличие двоих детей	0,050*
стаж работы от 8 до 20 лет	0, 249	гиперпротективность (NO)	0,411	агрессивный отец (DE)	0,121	стаж работы более 21 года	0,050*
первый ребёнок в семье	0,418	высокий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,411	недоверчивость (FG)	0,229	недоверчивость (FG)	0,050*
возраст до 25 лет	0,916	стаж до 7 лет	0,442	наличие младшей сестры	0,229	второй ребёнок в семье	0,060
наличие одного ребёнка	0,916	стаж работы от 8 до 20 лет	0,442	юрист	0,260	возраст от 17 до 25 лет	0,060
		возраст до 25 лет	0,486	стаж работы от 8 до 20 лет	0,320	высокий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,060
		наличие одного ребёнка	0,486	стаж работы до 7 лет	0,340	стаж работы до 7 лет	0,109
		холост	0,586	наличие двоих детей	0,404	холост	0,116
		учитель	0,586	стаж работы более 21 года	0,407	отсутствие детей	0,116
		единственный ребёнок в семье	0,664	недоверчивый отец (FG)	0,680	доминирующий отец (AP)	0,321
		женат	0,756	высокий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,730	доминантность (AP)	0,382
		экономист	0,817	гипераффилиативный отец (LM)	0,772		

* – факторы, оказывающие существенное влияние на эмоциональное выгорание

Таблица 3

**Типы детско-родительских отношений, формирующие личности,
не склонные к появлению синдрома эмоционального выгорания**

Тип детско-родительских отношений									
Тип 1		Тип 2		Тип 3		Тип 4		Тип 5	
Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости	Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости	Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости	Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости	Факторы, способствующие ЭВ	Уровень значимости
высокий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,073	единственный ребенок	0,102	покорный отец (Н1)	0,008*	инженер	0,003*	второй ребенок в семье	0,132
стаж более 21 года	0,232	наличие двоих детей	0,102	продавец	0,008*	доминантность (АР)	0,050*	покорный отец (Н1)	0,143
агрессивный отец (DE)	0,350	пол (любой)	0,102	средний уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,065	женат	0,086	наличие старшего брата	0,221
единственный ребенок	0,435	низкий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,193	низкий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,377	низкий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,112	доминирующая мать (АР)	0,232
низкий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,479	инспектор	0,193	второй ребенок в семье	0,506	эгоцентричность (BC)	0,162	наличие одного брака	0,249
менеджер	0,479	стаж работы более 21 года	0,242	наличие старшего брата	0,506	наличие младшего брата	0,176	юрист	0,304
второй ребенок в семье	0,616	директор	0,242	стаж работы до 21 года	0,575	высокий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,203	первый ребенок в семье	0,328
наличие старшей сестры	0,616	высокий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,347	мужской пол	0,575	недоверчивость (FG)	0,216	кладовщик	0,339

Продолжение таблицы 3

третий ребёнок в семье	0,697	наличие одного ребёнка	0,347	наличие двух браков	0,575	директор	0,227	агрессивный отец (DE)	0,435
психолог	0,717	инженер	0,347	отсутствие браков	0,593	единственный ребёнок	0,259	наличие двух браков	0,464
мужской пол	0,721	эгоцентричность (BC)	0,425	наличие одного ребёнка	0,606	нет братьев и сестёр	0,259	доманантность (AP)	0,498
стаж работы от 8 до 20 лет	0,769	стаж работы от 8 до 20 лет	0,493	холост	0,606	наличие одного ребёнка	0,268	возраст от 36 до 55 лет	0,511
средний уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,816	средний уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,565	доминирующая мать (AP)	0,659	пол (любой)	0,310	вдовец	0,511
наличие одного ребёнка	0,914	наличие младшего брата	0,594	отсутствие детей	0,659	развод	0,471	женат	0,547
		наличие младшей сестры	0,695	возраст от 17 до 35 лет	0,675	вдовец	0,516	эгоцентрический отец (BC)	0,587
		наличие второй сестры	0,695	высокий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,706	начальник отдела	0,520	низкий уровень психотравмирующих обстоятельств на работе	0,592
		развод	0,770	наличие младшего брата	0,927	наличие двоих детей	0,652	наличие младшей сестры	0,616
		наличие одного или двух браков	0,959	наличие одного брака	0,935	возраст от 26 до 35 лет	0,689	доминирующий отец (AP)	0,625
		женат	0,986	женщина	0,935	наличие младшей сестры	0,876	наличие двоих детей	0,735
		юрист		второй ребёнок	0,935	гипераффилиативность (LM)	0,892	возраст старше 56 лет	0,735
						наличие старшего брата	0,899	недоверчивый отец (FG)	0,777
						наличие трёх браков	0,899	единственный ребёнок в семье	0,806

Окончание таблицы 3

			наличие одного брака	0,901	начальник от- дела	0,806
			покор- ность (HI)	0,901	недоверчивость (FG)	0,837
			агрессив- ная мать (DE)	0,908	средний уро- вень психо- травмирующих обстоятельств на работе	0,842
				0,959	высокий уро- вень психо- травмирующих обстоятельств на работе	0,858
					развод	0,916
					наличие стар- шей сестры или младшего брата	0,932
					бухгалтер	0,962
					преподаватель ВУЗа	0,967
					гиперконформ- ная мать (JK)	0,990

* – факторы, оказывающие существенное влияние на эмоциональное выгорание.

личности испытуемых и их родителей (данные по методике Т. Лири).

В результате было получено 4 типа детско-родительских отношений, способствующих формированию личности, склонной к эмоциональному выгоранию:

1 тип: недоверчивый отец + эгоцентричная мать + недоверчивый ребёнок;

2 тип: недоверчивый отец + доминирующая мать + недоверчивый ребёнок;

3 тип: доминирующий отец + доминирующая мать + покорный ребёнок;

4 тип: гипераффилиативные родители (особенно мать, фигура отца при данном типе семьи не оказывает значимого значения) + агрессивный ребёнок.

А также 5 типов детско-родительских отношений, способствующих формированию личности, несклонной к эмоциональному выгоранию:

1 тип: гиперконформный отец + покорная мать + агрессивный ребёнок;

2 тип: гиперпротективный отец + покорная мать + гиперконформный ребёнок;

3 тип: гиперпротективный отец + гиперконформная мать + гиперконформный либо гиперпротективный ребёнок;

4 тип: гиперпротективный отец + гипераффилиативная мать + гипераффилиативный ребёнок;

5 тип: гиперпротективный отец + гиперпротективная мать + гипераффилиативный ребёнок.

Таким образом, нами было доказано опосредованное влияние характера детско-родительских отношений на синдром эмоционального выгорания. Для выявления степени влияния тех или иных факторов на эмоциональное выгорание у лиц, относящихся к выделенным типам, нами был проведён дисперсионный анализ. Для этого из общей выборки мы выделили лиц, относящихся к вышеуказанным типам детско-родительских отношений, исследовали их социально-психологические характеристики и выделили те, которые оказывают хоть какое-то влияние на эмоциональное выгорание и степень этого влияния. Полученные результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Таким образом, наши предположения, что в процессе онтогенеза в зависимости от внешних условий, характера детско-родительских отношений образуются определённые личностные черты, которые под влиянием условий взрослого мира приводят к синдрому эмоционального выгорания, подтвердилось статистическими данными. Это расширяет научное познание в области определения формирования и динамики развития синдрома эмоционального выгорания. На основе этих результатов можно разработать программу профилактической работы синдрома эмоционального выгорания на ранних стадиях его формирования.

Библиографический список

1. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / Пер. А. Ф. Усков. – СПб.: Б. С. К., 1997. – 96 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Минияров В. М. Педагогическая психология. Ч. 1. Психология воспитания: Учебно-методическое пособие. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2003. – 169 с.
4. Орёл В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции 16–35 / Пер. Г. В. Барышниковой. – М.: Наука, 1999. – 455 с.
6. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. С. Меленевская, Д. Викторова. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.
7. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 656 с.
8. Pines A., Aronson E. Career burnout: cases and cures. – New York: Free press, 1988.
9. Professional burnout: recent development in theory and research. Ed. Shaufelley W., Maslach C., Marek T. – Washington: DC, 1993.

УДК 378.017.4

В. Г. Журова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ГРАЖДАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В работе проведен терминологический анализ основных понятий, описывающих проблематику гражданской компетентности. Определены основные условия формирования гражданской компетентности студенческой молодежи в контексте современных социокультурных реалий развития российского общества.

Ключевые слова: компетентностный подход, гражданское образование, компетентность, компетенция, гражданская компетентность.

Последние десятилетия XX и начало XXI века для России – это время формирования гражданского общества и правового государства, смены образовательной парадигмы. Приоритеты, определенные в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», указывают на необходимость усиления воспитательного потенциала образовательного процесса, роли гражданского образования, развития демократических начал в жизни образовательных учреждений и организацию социальной практики обучающихся. Социальный заказ требует от системы образования осуществления подготовки активной, конкурентоспособной личности, компетентной в решении жизненных, профессиональных проблем, готовой нести гражданские обязанности, ответственной за собственное благополучие и благополучие своей страны [2].

В соответствии с целями и задачами модернизации российского образования перед современной школой ставится задача формировать у обучающихся не просто знания, умения и навыки, а многофункциональные, надпредметные,

базовые компетенции. Поэтому основным результатом образования выступает компетентность.

Понятия «компетентность», «компетенция» в настоящее время используются достаточно широко и часто встречаются в работах педагогов, психологов, философов, политологов, социологов. В «Толковом словаре иноязычных слов» дается следующее определение этих понятий: «Компетентность – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо»; «Компетенция (лат. *competentia* – принадлежность по праву) – 1) осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, какой-нибудь области знания; 2) круг чьих-нибудь полномочий» [5, с. 342]. А. В. Хуторской под компетенцией понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [8].

М.А. Холодная дает следующее определение компетентности: «Компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [7, с. 128].

Компетентностный подход ориентирован не на простую комбинацию знаний, умений, навыков, а на решение реальных задач, стоящих перед человеком, формирование способности и готовности самостоятельно изменять социальную позицию, принимать решения и усваивать новый социальный опыт. Понятие «компетентность» шире понятия знания, или умения, или навыка и включает не только когнитивную и операциональную составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Как подчеркивает И.А. Зимняя, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятию полному «знаю, как», чем к полному «знаю, что» [1].

Компетентностный подход является одним из основных в гражданском образовании и воспитании студенческой молодежи. В России под гражданским образованием понимается новое направление воспитательно-образовательной работы, которое включает правовое образование, а также элементы политических, исторических, экономических, этических, социологических, философских и психологических знаний, осмысленных на основе определенных ценностных ориентиров, и предполагает создание условий для включения в социум подрастающего поколения, обретения опыта общественно-полезной гражданской деятельности. Главной целью гражданского образования является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе. Такой гражданин должен обладать определенной совокупностью знаний и умений, иметь сформированную систему демократических ценностей, а также готовность и навыки позитивного участия в общественной жизни, жизни микросоциума. На гражданское образование студенческой молодежи ложится важнейшая задача воспитания ответственности за свою личную судьбу, судьбу других людей, судьбу страны и общества.

Компетентностный подход предполагает, результатом гражданского образования и воспитания выступает гражданская компетентность личности, под которой понимается «совокупность готовности и способностей, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовать

весь комплекс гражданских прав и свобод в демократическом обществе, применить свои знания на практике» [3]. Известный немецкий ученый, профессор Университета им. Гумбольдта Херфрид Мюнхлер определяет гражданскую компетентность как способность осуществлять разнообразные виды действий, направленные на реализацию своих прав, обязанностей и свобод и на поддержание прав, обязанностей и свобод других людей [6]. И.А. Зимней был введен термин «компетенции гражданственности», компонентами которой являются знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн) [1]. По нашему мнению под гражданской компетентностью понимается готовность и способность личности активно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, а также стремление к конкретным практическим делам по реализации прав и обязанностей гражданина. Понятие гражданской компетентности имеет интегративный характер, так как стать полноценным гражданином невозможно без профессиональной состоятельности, социальных навыков, полноценной включенности в жизнь общества.

Гражданская компетентность может быть раскрыта через ряд ключевых компетентностей, каждая из которых характеризуется определенным набором способностей:

- предметная компетентность – владение основами знаний о человеке, семье, обществе, государстве, основных сферах общественной жизни, представления об отношениях человека к природе, обществу, самому себе, другим людям;
- компетентность в учебно-познавательной деятельности – способность и готовность к постоянному обновлению и совершенствованию своих знаний, усвоению способов приобретения знаний из различных источников информации, умению ее анализировать и критически осмысливать;
- компетентность в области общественно-политической и правовой деятельности – способность и готовность понимать и уважать конституционные принципы и государственно-политическое устройство Российской Федерации, реализовывать права и обязанности гражданина во взаимодействии с другими людьми и властью;

– морально-нравственная компетентность – способность и готовность принимать ценности демократического общества и патриотизма; понимание важнейших нравственных понятий: добро и зло, жизнь и смерть, человек и Бог, человек и природа, человек и нация, честь и долг, совесть; способность и готовность к личному нравственному выбору и его оценке;

– компетентность в социально-экономической сфере – способность и готовность анализировать собственные профессиональные склонности и возможности, ориентироваться в сфере рыночных отношений, приобретать навыки организации труда, следовать нормам коллективной трудовой этики;

– социально-психологическая компетентность – способность и готовность осуществлять выбор и принимать решения в конкретной социальной ситуации, сознательно участвовать в совместной деятельности в рамках вуза и местного сообщества, проектировать будущее и осуществлять проектные замыслы, выстраивать отношения социального партнерства;

– коммуникативная компетентность – способность и готовность эффективно слушать и общаться, вести диалог и конструктивно разрешать конфликты, взаимодействовать с другими людьми при решении социальных проблем, быть толерантным;

– культурно-историческая – способность и готовность положительно воспринимать историю и культуру нашей страны, уважать традиции национально-культурного большинства и национальных меньшинств, толерантно относиться к национальным, конфессиональным, расовым и языковым различиям.

Основными условиями формирования гражданской компетентности студенческой молодежи являются:

– интегрирование элементов гражданского образования, содержащихся во всех учебных курсах, особенно в дисциплинах гуманитарного и естественнонаучного циклов;

– использование активных и интерактивных методов, стимулирующих познавательную и поисковую активность, развивающих аналитические, исследовательские и коммуникативные навыки, самостоятельность и инициативность мышления;

– организация внеаудиторной деятельности студентов, ориентированной на самоопределение и социальную адаптацию, закрепление знаний

и умений, осуществление социально значимой деятельности;

– создание демократического уклада жизни вуза: наличие общественных объединений, клубов по интересам, системы студенческого самоуправления; реализация гражданских норм во всех сферах жизнедеятельности коллектива педагогов, студентов, родителей, администрации, социальных партнеров; широкое участие студентов в разработке и решении вузовских и местных проблем;

– создание системы социального партнерства, при которой члены вузовского коллектива активно взаимодействуют с представителями различных социальных групп, предприятий, учреждений, участвуют в выявлении, анализе и решении актуальных социальных проблем.

Становление гражданской компетентности студентов неразрывно связано с формированием у них основополагающих гражданских ценностей. Президент Д.А. Медведев в своем первом Послании Федеральному Собранию назвал такие ценности как справедливость, уважение прав и свобод, человеческого достоинства; уважение законов страны, самостоятельность и независимость Российского государства, равенство людей перед законом, патриотизм, межнациональный мир, бережное отношение к национальным традициям и культурным ценностям [4]. Будущие специалисты должны руководствоваться гражданскими ценностями в своей профессиональной деятельности. Без этого невозможно гражданское самоопределение студентов.

Знания и ценностные ориентиры проявляются лишь в действии. Особую роль в процессе формирования гражданской компетентности играет гражданская деятельность (патриотического, правового, политического, природоохранного характера). Гражданская компетентность предполагает не только наличие определенной жизненной позиции, но и внутреннюю готовность к ее реализации и может в полной мере проявиться только в реальной жизненной ситуации. Активную жизненную гражданскую позицию молодого человека легче сформировать через деятельное освоение социально-экономических явлений. Студенты, включаясь в различные виды гражданской деятельности, расширяют сферу общения, возможности усвоения социальных ценностей, формируют нравственные качества личности. Хотя учеба и остается главным делом для студента, но основные новообразования в его

психике возникают, прежде всего, в деятельности. Это связано с тем, что общественно-полезная деятельность в наибольшей степени удовлетворяет доминирующую для этого возраста потребность в общении со сверстниками и потребность в самоутверждении. Удовлетворяя эти потребности, молодые люди вырабатывают взгляды на различные явления природы и общества, усваивают социальные ценности, мораль, правила поведения. Именно с общественно-полезной деятельностью связаны резервы воспитания студентов как граждан.

Одним из интенсивных методов социальной практики является социально-ориентированная проектная деятельность. Можно выделить существенные признаки проектной деятельности: самостоятельность, творчество, интерактивный и социальный характер. Эти характеристики позволяют рассматривать проектную деятельность не только как средство, но и как необходимое условие развития гражданской компетентности студенческой молодежи. Основная цель социального проектирования – создать условия, способствующие формированию у студентов собственной точки зрения по обсуждаемым проблемам. Социальное проектирование представляет собой незаменимую сферу применения гражданских компетентностей, так как ориентация на самостоятельность участников и направленность на практическое решение общественно-значимой проблемы способствуют взаимодействию студентов с вузовским сообществом, с общественностью и властными структурами. Социальные проекты дают студентам возможность связать и соотнести полученные знания с реальной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах города и страны в целом.

Таким образом, современные социально-экономические преобразования, связанные с построением гражданского общества и правового государства, требуют формирования активных,

компетентных граждан, эффективно участвующих в демократическом процессе. В настоящее время становится очевидной необходимость формирования гражданской компетентности подрастающего поколения, овладение гражданской компетентностью будет способствовать самореализации выпускников вуза в условиях возросшей свободы экономического, политического, мировоззренческого выбора, позволит решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 33–45.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. Сборник приказов и инструкций Министерства образования России. – 2002. – №6. – С. 10–40.
3. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 15 января 2003 г. № 13-15-08/13 «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации».
4. Послание Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (5 ноября 2008 года). «Российская газета» от 6 ноября 2008 г.
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Рус. яз., 1998. – 848 с.
6. Херффрид Мунклер. Гражданская компетентность. Режим доступа: <http://www.academy-go.ru/Site/GrObsh/Publications/Munkler1.shtml>
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье в контексте современных социокультурных процессов раскрывается сущность профессиональной социализации студентов учреждений среднего профессионального образования на основе компетентностного подхода. Определены педагогические условия успешной профессиональной социализации как основы становления компетентного специалиста.

Ключевые слова: профессиональная социализация, компетентностный подход, ключевые компетенции.

В современном мире происходят перемены цивилизационного значения, сочетающиеся в себе высочайший динамизм и всеобщий характер. Сущностный смысл социализации учащейся молодежи в современной России раскрывается на пересечении двух линий социокультурного развития: с одной стороны, это сохранение – восстановление отечественной духовной традиции, предполагающие необходимость ее нового прочтения и включения в контекст реалий воспитания (Л.И. Новикова, И.Н. Сиземская), а с другой – усиление общемировой тенденции динамизма социальных процессов, ведущее к становлению общества префигуративного типа (М. Мид).

Реальная жизнь показывает, что только целенаправленное комплексное исследование закономерностей и противоречий социального становления и развития личности создаст научную основу для осуществления мер по регулированию процессов социализации и профессионализации и управлению этими процессами. Анализ современной социокультурной ситуации позволяет выделить в ней различные по масштабу тенденции, накладывающие отпечаток на проблемы социального взросления учащейся молодежи. Для жизни России последнего десятилетия в качестве макроситуации можно рассматривать ситуацию переходного периода, которая определяется понятием «аномия», то есть состояние безнормности, перехода от одного ряда ценностных оснований бытия к другому (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс).

Современное состояние общества порождает противоположные тенденции: негативную, связанную с деструктивным влиянием кризиса на личность, и позитивную, связанную с совершенствованием социального пространства, ростом в нем новых социальных структур, ориенти-

рованных на активизацию человеческого ресурса наиболее перспективного контингента учащейся молодежи.

Сегодня профессиональная школа, как и другие социальные институты, вынуждена работать в условиях неопределенности, поскольку должна подготовить новые поколения к жизни и труду в обществе, будущее которого можно представить только в самых общих чертах. Современные требования к конкурентоспособному специалисту – выпускнику колледжа связаны с необходимостью не только совершенствовать свои профессиональные знания, умения, личностные качества, но и быть психологически готовым к иному виду профессиональной деятельности. Самоопределение, а не приспособление становится ведущим механизмом социализации в современных условиях, поэтому профессиональное образование призвано помочь молодому человеку самоопределиваться в окружающем мире. В связи с этим модернизация системы СПО предполагает формирование у студентов новой культуры отношений, ценностями которой являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединенные с ответственностью за общественное благосостояние и устойчивое развитие социума.

Профессиональное образование определяется как процесс и результат профессионального становления и развития личности человека. Профессиональное образование – составная часть процесса социализации. Студенческий возраст благоприятен для овладения целым комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессиональных и др. Специфический аспект этого процесса выражается в формировании тех свойств личности, которые характеризуют ее как профессионала.

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года основ-

ная цель профессионального образования заключается в подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; в удовлетворении потребностей личности в получении образования.

К социальным ожиданиям, связанным с профессиональным образованием, относят более высокие показатели качества образования вследствие: построения его на компетентностной основе, уровня индивидуализации, взаимодействия образования с окружающей средой, диверсификации образовательных маршрутов. При этом формирование базовых профессиональных компетенций выступает в качестве приоритетной миссии профессионального образования в России. Компетентностный подход (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Е.Я. Коган, А.А. Пинский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.) предполагает овладение целостным опытом решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций в различных сферах профессиональной и общественной жизни.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологий; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах; в потребительских и эстетических ценностях; в овладении профессией; в умении ориентироваться в ситуации на рынке труда; в рефлексии собственных жизненных проблем; в самоорганизации себя; выборе стиля и образа жизни; разрешении конфликтов (А.М. Митяева).

При этом ключевые компетенции можно условно разделить на три группы: 1) компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [1, 2].

Таким образом, новая парадигма как стиль мышления данной исторической эпохи вносит определенные коррективы в традиционную трактовку целей и содержания образования. Формирование ключевых компетенций (социально-политической, коммуникативной, информационной, социокультурной) в своей совокупности становится главной целью образования личности в соответствии с требованиями современного информационного поликультурного мира, что определяет содержание и направленность профессиональной социализации будущего специалиста.

Сущность профессиональной социализации состоит в том, что в ее процессе индивид приобщается к определенной профессиональной роли и становится носителем связанного с этой ролью социального статуса (А.Г. Пашков, В.А. Сластенин). Профессиональная социализация предполагает нахождение человеком личностного смысла в профессии, своего места в профессиональной стратификации, формирование профессионального менталитета, профессиональной идентичности (Э.Ф. Зеер). Успешность профессиональной социализации проявляется в интеграции человека в профессиональное сообщество и посредством этого – в обществе в целом. Социализирующим результатом профессионального образования выступает устойчивая система социально-ценностных отношений студента к окружающему миру, к осваиваемой профессии, к самому себе.

Студенты ссузов составляют одну из самых активных социально-профессиональных групп молодежи. В сравнении со старшеклассниками школ они более реально включены в процесс профессионально-личностного самоопределения, в сравнении со студентами вузов отличаются меньшим социальным опытом и более коротким периодом этого самоопределения, но в то же время – ускоренным включением в профессионально-трудовые отношения. В сравнении с учащимися профессиональных училищ к студентам ссузов предъявляются повышенные требования в обучении, психологическая напряженность жизни студентов ссузов является самой высокой среди других групп учащейся молодежи (Н.Т. Рожков). Результаты социально-психологических исследований представлений учащейся молодежи о своем социальном будущем свидетельствуют, что жизненные планы юношества недостаточно реалистичны, отражают высокие притязания и бескомпромиссность в выборе жиз-

ненных целей. Преобладает стремление подчинить себе будущее, а не планировать свой жизненный путь (Е.П. Белинская).

Следует отметить, что в процессе профессионального обучения не всегда решается проблема профессионального самоопределения студента колледжа – нестабильность экономики, неустойчивость труда молодых специалистов порождает неуверенность выпускника в том, что он сможет применить свои силы в осваиваемой им сфере профессиональной деятельности. Поэтому система среднего профессионального образования должна решать целый комплекс задач: сформировать готовность студента к дальнейшему жизненному и профессиональному самоопределению; развивать смысловые ориентации студентов, организаторские и коммуникативные способности.

В современных психолого-педагогических исследованиях выдвигаются концептуальные положения о включении в состав критериев оценки качества среднего профессионального образования наряду с профессиональными знаниями и умениями личностных компонентов, ключевых компетенций, которые могут служить показателями профессиональной социализированности личности. Это предприимчивость, креативность, нравственная зрелость, деловая активность, коммуникабельность, профессиональная мобильность, способность к саморазвитию, умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, способность к принятию социально и профессионально ценных решений в сложных ситуациях жизни и профессиональной деятельности, опыт профессионально-личностного саморегулирования.

Профессиональная социализация студентов колледжа определяется взаимодействием целого ряда условий. Выделим некоторые из них. Это создание целостного образовательно-воспитательного пространства среднего специального учебного заведения как интегрированной совокупности развивающих сред (дидактической, информационной, профессионально-производственной, исследовательской, досуговой и т.д.), в единстве обеспечивающих усвоение студентами гражданских, духовно-нравственных ценностей профессионального сообщества, становление ключевых компетенций будущих специалистов,

формирование и укрепление академических традиций. Важным условием выступает разноплановое сотрудничество студентов и преподавателей во всех видах и формах аудиторной и внеаудиторной деятельности на основе личностно-ориентированного подхода, что предполагает приоритетное развитие субъектных свойств будущего специалиста.

В решении задач профессиональной социализации студента необходима специальная помощь педагога, воспитательная деятельность которого определяется стратегией педагогической поддержки. Индивидуальной работы требует помощь студенту в интеллектуальном развитии, оформлении мотивации выбора профессии, формировании адекватной самооценки, развитии творческих способностей, смыслопоисковой активности (О.С. Гребенюк). Важную роль в этом призван сыграть куратор студенческой группы. Существенную помощь в индивидуальном сопровождении студентов младших курсов могут оказать старшекурсники. Воспитательной службе образовательного учреждения следует обратить особое внимание на значимость роли студента-старшекурсника (как старшего брата или побратима) в сложной системе межличностного взаимодействия в студенческом коллективе.

Таким образом, успешность профессиональной социализации будущего специалиста определяется направленностью профессионального образования на развитие индивидуальности человека, его творческого потенциала; обретение студентами личностного смысла профессионального обучения на компетентностной основе; становление социальной и профессиональной позиции студента как системы ценностных отношений к окружающему миру, труду, другим людям, самому себе.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования. – М.: ВЛАДОС, 2007. – С. 345–356.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.

КРИТЕРИИ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА (здоровьесберегающий аспект)

Статья посвящена исследованию формирования естественнонаучной грамотности студентов педвуза в рамках здоровьесберегающего аспекта и выявлению эффективности данного процесса посредством определенных критериев. Адекватная оценка уровня естественнонаучной грамотности является одним из основных параметров прогноза успешности дальнейшего обучения и профессионально-педагогической деятельности.

Глубокие социоприродные потрясения, происходящие в современном мире, ухудшили состояние здоровья большей части населения планеты, в том числе состояние здоровья детей и подростков. В этой ситуации появилась необходимость в грамотных специалистах-педагогах, способных на основе специально-педагогической естественнонаучной подготовки профессионально и квалифицированно сохранять и укреплять здоровье подрастающего поколения.

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию естественнонаучной грамотности будущих учителей нас интересовал уровень сформированности грамотности данного вида и его изменение под влиянием введенных новаций. Под «уровнем» мы понимаем отношение, каких либо высших и низших ступеней развития структур, определенных объектов или процессов.

Уровень подготовки студентов педвуза может быть проанализирован как в совокупности составляющих его количественных и качественных показателей, так и поэлементно, то есть по отдельным, наиболее существенным, из этих показателей [1, с. 59], к которым можно отнести когнитивный, праксиологический и личностный компоненты естественнонаучной грамотности.

Для определения эффективности и качества процесса формирования естественнонаучной грамотности студентов необходимо дать характеристику меры сформированности компонентов указанного вида естественнонаучной грамотности, так как от них зависят реальные возможности по организации и осуществлению специально-педагогической естественнонаучной подготовки студентов педвуза. Это позволяет перейти к вопросу о критериях сформированности здоровьесберегающего аспекта естественнонаучной грамотности студентов педвуза.

В справочной литературе критерий (от греч. — средство для суждения) отличительный признак,

на основании которого производится оценка чего-либо; мерило; условно принятая мера, позволяющая произвести измерение предмета и на основании этого дать ему оценку [4, с. 397].

Общие требования к выделению и обоснованию критериев сводятся к тому, что они, во-первых, должны отражать основные закономерности развития личности, во-вторых, с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы, в-третьих, критерии должны раскрываться через ряд признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия, в-четвертых, качественные показатели должны выступать в единстве с количественными, в-пятых, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и педагогическом пространстве.

Целью создания системы критериев является придание более четкой направленности процессу формирования естественнонаучной грамотности студентов педвуза.

Показатель, являясь компонентом критерия, в данном случае является типичным и конкретным проявлением одной из существенных сторон данного компонента естественнонаучной грамотности, по которому можно судить об уровне его сформированности.

При определении уровня специально-педагогических естественнонаучных знаний (когнитивный компонент естественнонаучной грамотности) будущих учителей мы использовали критерии, выделенные на основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме. При этом мы опирались на работы исследователей в области профессионально-педагогической подготовки О.А. Абдуллиной, Ю.К. Бабанского, А. Коссаковского, И.Я. Лернера, А.К. Марковой, В.И. Орлова, Я.Н. Пономарева, М.Н. Скаткина, Р.А. Шапоринского, Н.М. Яковлевой и др.,

а также в области специально-педагогической естественнонаучной подготовки И.Ю. Алексашиной, О.Н. Голубевой, Л.А. Коробейниковой, О.П. Мелеховой, Н.И. Орещенко, С.В. Слинкина и др.

А.К. Маркова, ссылаясь на И.Я. Лернера, выделяет следующие группы знаний и их качества: а) научность, системность и систематичность, обобщенность, осознанность, свернутость и развернутость; б) гибкость, мобильность и оперативность; в) действенность, направленность на практическое использование; г) полнота, прочность, объем.

Показателями оценки уровня теоретических знаний в исследованиях О.А. Абдуллиной являются: объем (полнота, глубина, прочность), осознанность (самостоятельность суждений, доказательность положений, постановка проблемных вопросов), интерес к педагогической теории (чтение педагогической литературы, участие в методической и научно-исследовательской деятельности) [1, с. 59].

Л.А. Коробейникова в числе возможных качественных характеристик знаний студентов по предметам естественнонаучного цикла признает: на содержательно-воспроизводящем уровне – полноту в познании объекта, обобщенность в познании его сущности, системность в познании его связей и отношений; на деятельностно-преобразующем уровне – прочность, мобильность и действенность знаний; на деятельностно-личностном – глубину знаний [3, с. 10].

С учетом данных и других исследований для характеристики специально-педагогических естественнонаучных знаний мы определили такие критерии как *полнота, обобщенность, систематичность, прочность, системность*.

Составной частью формирования естественнонаучной грамотности будущих учителей является формирование праксиологического компонента грамотности, то есть специально-педагогических естественнонаучных умений, опыта (навыков) успешного осуществления теоретических и практических действий по сохранению единства и целостности организма детей и подростков в условиях возможного риска на базе имеющихся знаний.

Проблема качественных и количественных характеристик умений как необходимого компонента профессионально-педагогической подготовки разрабатывается во многих исследованиях педагогов и психологов (О.А. Абдуллиной,

Н.Ф. Белокур, Г.А. Засобиной, Н.В. Кузьминой, Г.С. Селевко, Л.Ф. Спирина, Н.М. Яковлевой и др.

Например, Л.Ф. Спирин подчеркивает, что степень сформированности умений зависит от функционального единства структурированных знаний (как информационного фона), навыков и эвристических действий в составе умений. В качестве основных показателей автор использует идейную и нравственную направленность, профессиональную (научную компетентность, целесообразность и целеустремленность, оригинальность и усвоенность [6].

Н.Ф. Белокур выделяет качественные характеристики познавательных действий, которые выражаются через систему показателей, включающую: уровни овладения системой значений, глубиной смысла.

Основными показателями сформированности умений Г.В. Гнездилов считает: устойчивость, быстроту, безошибочность, и качество выполнения действия, результативность [2].

А.В. Усова предлагает выбрать для характеристики естественнонаучных умений такие показатели как полнота операций, рациональность, последовательность их выполнения, осознанность действия, обобщенность умения и степени сложности мыслительных операций [7, с. 45–48].

С учетом вышеизложенного, в качестве основных показателей, определяющих уровень сформированности праксиологического компонента естественнонаучной грамотности студентов педвуза мы выделяем *степень осознанности умений* (степень опоры на теоретические знания), *степень переноса*, *уровень овладения системой значений* (возможность отнесения объекта познания к определенному классу, группе явлений и т.д.).

Естественнонаучная грамотность состоит не только в знаниях, умениях и навыках, хотя и предполагает их, но и в оценочно-смысловом отношении к миру, к деятельности. До тех пор, пока человек только осведомлен о естественнонаучной идее, правильно использует ее для объяснения каких-либо явлений действительности, но не убежден в истинности идеи и, следовательно, эта идея не вызывает в нем оценочного отношения, до тех пор идея не стала частью его мировоззрения. Последнее предполагает положительную *направленность* на процесс создания условий по сохранению и укреплению организма детей и подростков, исключая нанесение ему ущерба, ухудшения или разрушения, а также *ценностно-смысловые*

представления (отношения) к содержанию и результату здоровьесберегающей деятельности.

По структуре направленности К.К. Платонов выделяет следующие характеристики: широту, интенсивность, устойчивость, действенность.

В.А. Сластенин указывает на: уровень зрелости направленности (степень общественной значимости, основных устремлений личности); интенсивность направленности (силу устремлений личности по реализации поставленных целей); иерархию видов направленности (выделение в системе видов направленности ведущего, главного, доминантного); широту направленности (диапазон сфер проявлений, устремлений личности; может быть узкой или широкой) [5, с. 76].

Важным показателем развития и формирования ценностно-смысловых отношений студентов, в том числе и в ходе специально-педагогической естественнонаучной подготовки, является постановка ими определенных целей в процессе своей учебно-профессиональной деятельности по созданию условий для обеспечения единства и целостности организма детей и подростков, выработка целеустремленности. Развивающиеся мотивы побуждают студентов к постановке все более значимых целей, через их достижение удовлетворяются их духовные потребности.

В данном процессе Б.И. Додонов выделяет четыре компонента: удовольствие от самой деятельности, значимость для личности непосредственного ее результата, мотивирующей силы (вознаграждения за деятельность), принуждающего давления на личность.

Таким образом, в виде основных критериев направленности студентов педвуза на процесс создания условий для обеспечения единства и целостности организма детей и подростков мы предлагаем использовать *модальность* (положительные и отрицательные основания ее составляющих); ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату здоровьесберегающей деятельности будем определять через *устойчивость* и *удовлетворение*, приносимое деятельностью данного рода.

Итак, выявление эффективности процесса формирования естественнонаучной грамотности

становится возможным на основе определенных критериев как полнота, обобщенность, системность, систематичность и прочность специально-педагогических естественнонаучных знаний; степень переноса, осознанность, овладение системой значений специально-педагогических естественнонаучных умений; модальность, устойчивость и удовлетворенность процессом и результатами здоровьесберегающей деятельности. Использование уровневого подхода позволило нам выделить уровни эффективности процесса формирования естественнонаучной грамотности: низкий, средний, высокий. Определение критериев и уровней сформированности естественнонаучной грамотности студентов дает возможность научно-обоснованно осуществлять данную деятельность, что в свою очередь способствует повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Библиографический список

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Гнездилов Г.В.* Теоретико-методологические аспекты использования концепции поэтапного формирования умственных действий в условиях образовательного процесса // *Инновации в образовании*. – 2001. – №4. – С. 93–107.
3. *Коробейникова Л.А.* Организация проблемного обучения в пединституте // *Проблемное обучение в пединституте: методические рекомендации*. – Вологда: Изд-во ВГПУ, 1983. – С. 4–13.
4. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
5. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 1998. – 512 с.
6. *Спирин Л.Ф.* Формирование общепедагогических умений учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1981. – 435 с.
7. *Усова А.В.* О критериях и уровнях сформированности умений учащихся // *Педагогика*. – 1980. – №12. – С. 45–48.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема самоактуализации подрастающего поколения. Раскрывается суть взглядов зарубежных и отечественных педагогов и психологов на процесс самоактуализации, принимая во внимание особенности и специфику подросткового и юношеского периода в процессе развития личности. Охарактеризованы роль и место познания себя, переосмысления сформированной в детстве системы ценностных ориентаций, развития своих возможностей и потенциала в ценностной иерархии подростков и молодежи. В статье подчеркивается необходимость принятия во внимание важности процесса самоактуализации для подросткового и юношеского возраста в системе образования.

Ключевые слова: самоактуализация, личность, социализация, воспитание, образование, ценностные ориентации

В современном обществе одной из основных ценностей является самореализация. Развитие личности становится определяющим моментом, который влияет на расстановку приоритетов, постановку целей и выбор задач и методов образования. Самоактуализация у современного подрастающего поколения стала одним из ключевых моментов ценностных ориентаций.

Становление личности осуществляется на всех этапах жизненного пути человека, и, безусловно, ранние периоды детства уникальны для формирования личности ребенка. Но подростковый, а дальше и юношеский возраст открывают качественно новые возможности для познания себя и других людей, реализации своих потенциалов в обществе.

Подростковый период развития личности – это один из важнейших этапов в генезисе личности. В подростковом возрасте человек начинает проявлять интерес к себе, у него развивается способность к рефлексии. Подросток переосмысливает ту систему ценностей и интересов, которая была сформирована в детстве.

Самоактуализация личности – это постоянный процесс развития своих возможностей и потенциалов. Одним из теоретиков, занимавшихся проблемой самоактуализации личности, был А. Маслоу¹. Основным источником человеческой деятельности, человеческого поведения Маслоу считал непрерывное стремление человека к самоактуализации, стремление к самовыражению. Главной идеей его теории самоактуализации личности является развитие, становление личности человека, раскрытие его личностных ресурсов и способностей. Человек обязан быть тем, кем он может стать. Человек обязан выпол-

нить свою миссию, использовать все свои возможности и задатки. Аналогом внутреннего движущего противоречия здесь можно считать несоответствие реального уровня самовыражения индивида его возможному уровню, которое заставляет индивида искать новые способы поведения, ведущие к более полной его самоактуализации. Маслоу выдвинул положение, что понятие «самоактуализирующиеся люди» описывает не людей, а идеальный предел, к которому они приближаются. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, но все они согласны в том, что это синонимы потенций индивида, становления человека тем, кем он может стать.

В энциклопедическом словаре под редакцией Р. Харри, Р. Лэмба даны два аспекта самоактуализации: мотивационный – свойственное человеку стремление к самоосуществлению, достижению автономности от внешних сил и процессуальный, обусловленный тремя основными факторами самоактуализации: а) генетическими, заданными биологическими особенностями личности; б) социальными особенностями; в) культурным уровнем.

Я. Гозман, В. Кроз, М.В. Латинская в предисловии к самоактуализационному тесту (САТ)² указывают: «Понятие самоактуализации синтетично. Оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающего мира и своего места в нём, богатство эмоциональной и духовной жизни, высокий уровень здоровья и нравственности».

Стремление к самоактуализации становится для подростков основным фактором, развивающим их личность. Отношение подростков к себе, окружающему миру, личное миропонимание и мироощущение – все это формируется в процессе самоактуализации.

В подростковом периоде самоактуализация личности характеризуется неоднородностью. Одно из ведущих явлений подросткового возраста – подростковый кризис, по убеждению Л.И. Божович³, отличается развитием самосознания подростков, что сопровождается целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний. В подростковом кризисе выделяется две фазы, в которых развивается способность подростка к целеполаганию и осознание своего места в будущем.

Важно учесть несколько факторов, определяющих развитие самоактуализации личности подростка. Процесс созревания зависит от окружающей среды, от того, смогут ли потенции развития претвориться в действительность. Подобные факты начинают уже влиять на ранних стадиях развития⁴. Отношения между родителями служат моделью для научения и стимулируют выработку взглядов у ребенка. Скорость созревания, зависящая от конституции подростка и внешних условий, также оказывает влияние на развитие личности. Значительную роль играют также социальное положение и референтная группа. Референтная группа важна для формирования стабильной эмоциональной и социальной общности, которая в период взросления обычно не складывается в рамках семьи, а социальное положение – для становления самооценки и определения жизненных ориентиров.

Формирование личности молодого человека зачастую более зависит от отношения к нему его сверстников, чем от воспитательного процесса в школе. Во-первых, «общение со сверстниками – очень важный специфический канал информации; по нему подростки узнают многие необходимые вещи, которых им не сообщают взрослые»⁵. Во-вторых, это специфический вид деятельности, где вырабатываются навыки общения, умения подчиняться коллективной дисциплине, а также предоставляется возможность отстоять своё право и соотнести свои интересы с интересами группы⁶. В-третьих, это особый вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимо-

помощи облегчает подростку автономизацию от взрослых и дает важное для него чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Получив уже некоторый опыт рефлексии в подростковом возрасте, человек встает перед очередными вопросами. В юности возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям.

Студенчество принадлежит к возрастному периоду юности. Именно период обучения в вузе становится ареной для развития тех новообразований, которые должны появиться в этом возрасте. Из подросткового возраста юноша вынес интерес к себе, стремление к самопознанию, самоанализу. Перед молодым человеком встает ряд задач, требующих решения на данном возрастном этапе, а общество дает время и возможность экспериментировать и апробировать различные роли, прежде чем прийти к осознанному выбору. От того, насколько успешно пройдет решение этих задач, будет зависеть формирование зрелой личности и эффективность последующих стадий. Выбор внутренней позиции – является определяющим в этом возрасте. И здесь важно, чтобы молодой человек выбрал для себя путь роста и развития, а не жизненной пассивности.

Вступив в юность подростком, человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свои жизненные перспективы. «Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, присвоил социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.»⁷

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Исследователи (О.В. Барабаш, А.М. Варыпаев)⁸ отмечают, что за последние несколько лет произошли изменения в иерархии ценностей студенчества. Среди молодежи ценность денег уступает место ценности здоровья, ценности профессионального самоопределения и самореализации. В настоящее время молодежь больше ориентирована на индивидуальные ценности⁹.

Самоактуализация как процесс и как результат имеет определенные характеристики, сопровождается «вещественными», измеримыми поступками и достижениями. Любое достижение в процессе самоактуализации не рассматривается как финальное, окончательное, не дающее возможности иных, в том числе еще более высоких достижений.

В качестве критериев выделяют такие основные черты самоактуализирующейся личности: более адекватное восприятие реальности; активная позиция по отношению к действительности; принятие себя и других такими, какие они есть; спонтанность проявлений; простота и естественность; деловая направленность, способность человека заниматься не только собой, но и своей жизненной задачей; автономность и независимость от окружения; непосредственность оценок; отсутствие проявлений враждебности в межличностных отношениях; демократичность в отношениях с людьми; устойчивые внутренние моральные нормы; креативность. Чем большему числу критериев соответствует личность, тем более она самоактуализирована.

Как показало исследование, проведенное среди студентов МГПУ в 2007 году, высокие баллы по базовым шкалам самоактуализационного теста имеют 12% испытуемых. Молодые люди, имеющие высокие баллы по этим шкалам, могут быть охарактеризованы как относительно независимые в своих поступках, стремящиеся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Они свободны в выборе и не подвержены внешнему влиянию. Оставшиеся 87% испытуемых имели баллы средние и ниже среднего по базовым шкалам, определяющим глобальные характеристики самоактуализации.

По результатам тестирования можно увидеть, что самоактуализирующихся личностей не так много. В определенной мере это объясняется тем, что люди не знают и не видят своего потенциала и даже склонны сомневаться и бояться своих способностей, тем самым, тормозя процессы самоактуализации. На вопрос анкеты «Знаете ли вы, что нужно делать, чтобы развиваться личностно дальше?» лишь 16% респондентов ответили утвердительно.

Препятствием для самоактуализации могут выступать социальное и культурное окружение (образовательная среда, прошлый опыт, негатив-

ная позиция педагога и т.д.), которые часто подавляют в личности проявления самоактуализации. Таким образом, молодым людям нужно общество, в котором можно раскрыть свой внутренний потенциал наиболее полно.

Приходится признать, что сложившаяся система обучения и воспитания в вузе не всегда нацелена на развитие личности, не опирается на внутреннюю логику ее раскрытия и необходимые психолого-педагогические средства.

Студенты ждут от высшего учебного заведения подготовки к профессиональной деятельности, которая складывается не только из необходимого и достаточного объема знаний, а и из системы определенных качеств личности, компетенций. Эти индивидуальные особенности помогают студенту реализовать себя в профессиональной деятельности, быть инициативным, самостоятельным и ответственным работником.

Педагогический аспект проблемы самоактуализации личности предполагает использование методов и средств, стимулирующих процессы самопознания, целеполагания, проектирования перспектив личностного развития.

Важной задачей профессионального образования должна оставаться задача реализации компетентностного подхода в раскрытии личностных ресурсов обучающихся, помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, «отливая» в определенную форму, придуманную кем-то заранее.

Теория самоактуализации гуманистических психологов оказала большое влияние на педагогику, на развитие гуманистического направления в ней. Исследования гуманистических философов и психологов создали основу для развития педагогической теории, в частности, развитие и практическое применение идей гуманистической психологии в практической психотерапии определило возможность использования их в педагогике.

Американские ученые вслед за А. Маслоу используют понятие «метапедагогика» или «внутренняя педагогика». Целями образования, с этой точки зрения, должны стать познание собственной идентичности и своего предназначения, креативность и способность к высшим переживаниям. По мнению ряда отечественных ученых (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.В. Сериков и др.), содержание образования располагает огромным потенциалом саморазвития, который определяет творческий харак-

тер деятельности. Задача учителя – помочь учащимся достичь полноты своего самоосуществления посредством высвобождения их любопытства и творческой активности. В формировании целей воспитания теория педагогики должна исходить из необходимости развития компетенций, помогающих человеку реализовать себя и как общественное существо, и как неповторимую индивидуальность. Другими словами, жизненное самоопределение человека характеризует его как субъекта и автора собственной жизни, способного реализовать свои силы и способности.

Ценность самоактуализации для молодых людей не вызывает сомнений. В письменном опросе студентам предлагалось проранжировать цели, которые они хотели бы воплотить в жизни. Возможность реализации талантов и потенциалов личности была поставлена на первое место 33% респондентов. Остальные испытуемые главными ценностями выделили здоровье (24%), семейное счастье (22%), творчество (12%) и материальное благополучие (9%).

Содержание образования должно быть наполнено жизненными смыслами студентов, которые являются для них актуальными. Важно создавать ситуации учения, в которых бы в определенной степени разрешалось взаимодействовать с важными для них проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить.

Обучение не должно быть директивным, студент должен чувствовать себя свободно в мире источников знаний и информации и всегда иметь возможность вступить в диалог с педагогом, выбрать альтернативное решение проблемы. Роль преподавателя во многом заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению творчества, активности и инициативности.

Логика гуманистического воспитательного процесса заключается в том, чтобы развить стремление к совершенствованию и личностно-

му росту. Критерием воспитанности является способность к самостоятельному выбору способа своего существования и модели поведения.

Важно отметить склонность к разделению ценностей самоактуализации в подростковом и юношеском возрастах. Подросток стоит в начале пути осознанного личностного роста, анализа своих способностей и талантов, определения направления будущих перспектив. Юношеский же возраст является решающим для стабилизации процессов социализации, формирования ценностных ориентаций, выбора жизненного пути.

Ориентация подрастающего поколения на развитие личности говорит о ценности самоактуализации в иерархии интересов молодежи. Богатые возможности самореализации и активное их использование дает возможность молодым людям иначе ощущать осмысленность жизни, более ответственно относиться к деятельности, положительно оценивать себя и свои силы на пути собственного развития.

Примечания

¹ Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.

² Гозман Л.Я., Латинская М.В., Кроз М.В. Самоактуализационный тест. – М.: Российское педагогическое общество, 1995.

³ Ермолаева М.В. Психология развития. – М.; Воронеж: МПСИ, 2000.

⁴ Ремшмидт Х. Психотерапия для детей и подростков. – М.: Мир, 1999.

⁵ Кон И.С. Общение со сверстниками. Дружба // Популярная психология для родителей / Под ред. А.С. Спиваковской. – СПб.: Союз, 1997.

⁶ Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. – М., 2000.

⁷ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 1999.

⁸ <http://sf.org.kemsu.ru>.

⁹ Ценностные ориентации современной молодежи: Обзор социол. исслед. / Рос. гос. юнош. б-ка / Сост. В.П. Вдовиченко. – М., 2004.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье раскрывается актуальность прогнозирования в профессиональной деятельности специалистов дошкольного образовательного учреждения; рассматривается сущность прогнозирования и его взаимосвязь со смежными видами деятельности – планированием, проектированием, конструированием. Определяются основные виды прогнозов в деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: прогнозирование, планирование, проектирование, конструирование, прогностическая деятельность, руководитель ДОУ, педагог ДОУ.

В современном образовании наблюдаются тенденции к поиску эффективных стратегий. Профессиональная деятельность работников образования предполагает умение принимать ответственные решения, предвидеть результаты собственной деятельности и деятельности других. Данная проблема затрагивает и деятельность работников дошкольного образовательного учреждения. Сегодня каждое ДОУ пытается выбрать такие цели и стратегии деятельности, которые обеспечат его развитие и функционирование в будущем. В силу этого особую актуальность приобретает стратегическое планирование в ДОУ, которое напрямую связано с прогностической деятельностью руководителя и педагога [1; 7; 9; 12 и др.].

Рассмотрим сущность понятия «прогнозирование».

В философском словаре прогнозирование (*греч.* *prognosis* – знание наперед, предвидение) трактуется как разновидность научного предвидения, социальное исследование перспектив какого-либо явления [13, с. 385].

А.В. Рождественский рассматривает прогнозирование в образовании как научно-педагогическую проблему. Проведенные автором исследования позволили установить, что в научной литературе прогнозирование рассматривается с различных сторон: как *человеческая способность, как составная часть видов деятельности, как особый вид процесса познания* [9, с. 19]. Остановимся подробнее на данных характеристиках.

1. *Прогнозирование как человеческая способность.* Исходя из положений теории отражения и научных исследований в области психофизиологии и психологии, следует, что предвидение и прогнозирование связаны с общей способнос-

тью человека к опережающему отражению влияния окружающей действительности. Психофизиологической основой человеческой способности прогнозирования является: предвосхищающее отражение, модель потребности будущего, сенсорная коррекция действительности и др. Психофизическими механизмами прогнозирования выступают механизмы повторяемости событий; ожидание жизненно важных повторяющихся событий и их воображение.

2. *Прогнозирование как особый вид процесса познания.* Отражение как всеобщее свойство материи может быть запаздывающим, своевременным или опережающим. Опережающее отражение свойственно живому миру, следовательно, и человеку. Прогнозирование, будучи одной из форм предвидения, ориентируется на исследование законов, закономерностей и тенденций, т.е. представляет собой специальное научное исследование будущего состояния явлений и процессов [9, с. 21].

3. *Прогнозирование как составная часть деятельности.* Объективной основой для определения прогнозирования в качестве составной части деятельности (научно-познавательной, научно-преобразовательной, научно-образовательной) выступают функции практического способа преобразования будущего (проектирование, конструирование, планирование и мобилизация) [9, с. 22]. А.В. Рождественский рассматривает прогнозирование как составную часть педагогической и управленческой деятельности. Данное положение подтверждает правомерность выделения прогностического компонента в профессиональной деятельности работников образования. Сущность прогнозирования А.В. Рождественский видит в том, что оно выступает в каче-

стве человеческой способности быстрого отражения медленно меняющегося мира; особого вида процесса познания; составной части любого вида деятельности. Общая цель прогнозирования в образовании, по мнению автора, – оптимизация образовательной ситуации на конкретном уровне ее общности [9].

В.О. Кутьев, изучая научные подходы к прогнозированию и следуя логике от общего (социума) к конкретно-единичному (личности), выделяет четыре типа прогнозирования и авторов прогнозирования научных школ: *социально-педагогическое* (И.В. Бестужев-Лада), *опытно-экспериментальное* (Э. Костяшкин), *личностно-ориентированное* (А.М. Гендин), *теоретико-методологическое* (Б.С. Гершунский) [8].

Наше исследование посвящено изучению управленческого и педагогического прогнозирования в образовании.

Эффективность процесса прогнозирования во многом определяется его результатами. Л.П. Владимирова дает обобщенную характеристику результата прогнозирования, в качестве которого выступает прогноз.

Прогноз – это научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем, альтернативных путях и сроках их осуществления [3, с. 36].

Л.П. Владимирова выделяет основные особенности прогноза:

1. Прогноз является следствием действительности как единого целого, а будущее, отраженное в прогнозе – это результат сложного комплекса причин и условий. Прогноз – это итог выводов эмпирических данных и обоснованных предположений; представляет аргументированное заключение о направлениях развития в будущем.

2. Вероятность возникновения будущего как следствия реальных событий имеет элемент случайности. Случайность рассматривается как внутренняя закономерность явлений. Поэтому прогноз должен иметь оценку степени вероятности наступления события.

3. Прогноз, обладающий потенциалом будущего, испытывает влияние различных признаков действительности или моделирует эти признаки. При отсутствии изученных закономерностей развития, для прогноза используется гипотеза о закономерностях.

4. Для составления прогноза необходимы научные исследования количественного и каче-

ственного характера, включая количественную оценку на будущее.

5. Прогноз носит вариантный характер и является многовариантным.

6. Временные и пространственные горизонты прогноза зависят от сущности рассматриваемого явления.

7. При разработке прогноза не ставятся конкретные задачи и исключается детализация.

8. Точность прогноза проверяется временем.

9. При разработке прогноза от специалиста требуется соблюдение объективности и научная добросовестность и не допускается субъективизм в оценке прошлого, настоящего и будущего.

Кроме того, автор выделяет понятие «*прогностический фон*», под которым понимается совокупность внешних по отношению к объекту условий, существенных для обоснованности прогноза [3, с. 39].

Таким образом, прогнозирование является сложным видом деятельности, в основе которого лежит процесс мысленного исследования перспектив развития объекта или явления.

Следует отметить, что термин «прогнозирование» используется наряду с такими понятиями как «планирование», «проектирование», «конструирование».

Зачастую происходит смешение этих понятий или подмена одного другим. Есть авторы, которые разграничивают данные термины и признают их самостоятельными [1; 4; 6; 14]. Мы принимаем данную точку зрения и считаем, что прогнозирование, планирование и проектирование самостоятельные, но дополняющие друг друга виды деятельности.

Чтобы развести данные понятия, рассмотрим специфику каждого из них по отношению к прогнозированию, поскольку «прогнозирование» является ведущим термином в нашем исследовании.

Планирование многими учеными рассматривается как выбор целей, а также стратегии, линии поведения, программы и процедуры для их выполнения – для предприятия в целом и для любого из его подразделений.

Стратегическое планирование представляет собой набор действий, решений, предпринятых руководителями, которые ведут к разработке специфических стратегий, предназначенных для того, чтобы помочь организации достичь своих целей [2, с. 17].

Педагогическое планирование представляет собой построение образовательного процесса с учетом основных принципов и закономерностей обеспечения единства воспитания, обучения и развития обучаемых, а также с указанием форм, методов и средств, используемых в работе. Объектами планирования, как правило, выступают педагогические процессы и явления (образовательный процесс).

По мнению многих специалистов в сфере управления образованием планирование, в широком смысле слова, включает не только целеполагание и разработку планов, но также анализ и прогнозирование.

Таким образом, прогнозирование можно рассматривать в качестве предпосылки планирования, которая обеспечивает выбор стратегии и направление планирования. Прогнозирование является обязательным условием планирования.

Проектирование – целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательной системы, ориентированной на массовое использование. Цель проектирования – построение какого-либо объекта действительности с целью выполнения социального заказа. В качестве объекта проектирования выступает определенная педагогическая конструкция: технология, метод, содержание образования, учебная программа и т.д. [14, с. 10].

Е. Жидкова характеризует проектирование как мыслительную деятельность воспитателя ДОУ, которая предполагает:

- определение перспективной цели развития;
- определение задач на более близкую перспективу с учетом конкретных условий развития ребенка;
- моделирование деятельности с обоснованием необходимых условий, средств, способов достижения цели;
- обдумывание вариантов возможных затруднений и в связи с этим изменение стратегии и тактики [4, с. 114].

Исследователями И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской предпринята попытка соотносить понятия «прогнозирование» и «проектирование».

Проектирование и прогнозирование имеют общие цели и ориентацию на достижение результатов. Однако проектирование требует большей строгости и ответственности, поскольку оно осуществляется для получения результата, непосред-

ственно используемого в практике. Прогнозирование же как «суждение о перспективах» допускает определенное варьирование в выводах. Взаимовлияние проектирования и прогнозирования дает основание считать, что при проектировании исследовательская деятельность является базой для возможного выявления новых источников прогнозирования. Прогнозирование, как обязательная мыслительная процедура, используется в проектировании для формирования обоснованного суждения о перспективах, возможных состояниях того или иного объекта или явления в будущем [6, с. 28].

Конструирование изначально возникло как вид инженерной деятельности, связанной с разработкой определенной конструкции объекта или системы. Современное понятие конструирования распространяется и на социальную сферу, где оно употребляется в смысле выявления, детализации, разработки и установления системы социальных связей [6, с. 28].

В педагогике конструирование рассматривается как создание новых дидактических материалов, новых форм и методов организации педагогического процесса [5].

Конструирование и проектирование – последовательные этапы приближения замысла к его предметной реализации. В процессе конструирования разрабатываются детали, элементы проектируемого объекта [6, с. 28].

Таким образом, конструирование является наиболее детальным процессом в сравнении с прогнозированием. В процессе конструирования создается конечный результат прогнозируемого явления или объекта.

А.В. Рождественский рассматривает «проектирование», «планирование», «конструирование» как функции практического способа преобразования будущего по отношению к прогнозированию как составной части деятельности.

На наш взгляд, прогнозирование наиболее обобщенное понятие в сравнении с другими. Целью прогнозирования является получение прогноза, опережающее отражение действительности. Объектами прогнозирования являются все компоненты профессиональной деятельности: цель, содержание, методы и средства, организационные формы и технологии образования, педагогические ситуации, процессы и системы.

Мы посчитали целесообразным установить последовательность между выделенными поня-

тиями следующим образом: *прогнозирование – планирование – проектирование – конструирование*. Но вместе с тем эти виды деятельности могут осуществляться параллельно, дополняя друг друга.

При анализе профессиональной деятельности управленца и педагога, мы обратили внимание, что многие авторы выделяют в ее структуре прогностический компонент (а также проективный и конструктивный) [1; 4; 6; 7; 10; 14].

В.И. Симоненко профессиональную компетентность педагога оценивает уровнем сформированности профессионально-педагогических умений, среди которых особо выделяются *прогностические* – общепедагогические умения прогнозирования успешности образовательного процесса, включающие: диагностику личности и коллектива; анализ педагогических ситуаций; построение альтернативных моделей педагогической деятельности; проектирование развития личности и коллектива; контроль за процессом и результатом [10, с. 17].

Исследователь З.А. Абасов акцентирует внимание на прогностическом компоненте в структуре деятельности педагога, говоря о том, что он является выпадающим звеном в системе педагогического образования [1, с. 51].

Прогностическая деятельность педагога имеет определенное алгоритмическое построение: теоретические знания (практический опыт) → прогнозирование → выбор наиболее оптимального варианта педагогического воздействия (принятие решения) → педагогическое воздействие – результат [1, с. 51].

Аналогичная ситуация характерна для исследований по структуре деятельности руководителя ДОУ. Многие авторы описывают его профессиональную деятельность как реализацию управленческих функций (положения об управленческом цикле – Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М. Поташник, А.Н. Троян), среди которых имеет место функция планирования.

Планирование как функция управления – это обоснование и выбор целей развития и функционирования ДОУ, а также разработка путей достижения этих целей. Планирование позволяет более четко сформулировать и осознать целевые установки ДОУ, определить систему показателей деятельности, необходимую для последующего контроля, обеспечить четкую координацию деятельности ДОУ и его структурных подразделений [12, с. 55].

Н.В. Колосова выделяет плано-прогностические умения специалиста ДОУ по управлению образовательным процессом, которые включают [7, с. 48–52]:

1. *Умение прогнозировать*: развитие образовательного процесса в дошкольном учреждении в соответствии с местными условиями (географическими, социально-экономическими, культурно-образовательными); развитие и воспитание детей в рамках образовательного процесса в ДОУ; результаты определенных педагогических воздействий на детей.

2. *Умение планировать*: образовательный процесс в ДОУ; опытно-экспериментальную работу в условиях образовательного процесса; деятельность участников образовательного процесса; собственную деятельность.

Таким образом, автор обозначает основные объекты прогнозирования и планирования в рамках управления образовательным процессом ДОУ.

А.Н. Троян характеризует стратегическое управленческое планирование в ДОУ как один из видов прогнозирования [12]. В качестве основного принципа прогнозирования развития организационных систем (в число которых входит ДОУ) автор определяет программно-целевой принцип, заключающийся в том, чтобы подходить к прогнозированию как к целостной системе действий с четко определенным результатом и сбалансированными ресурсами. На данном принципе основан программно-целевой метод планирования, его стержнем является целеполагание – процесс формирования и развертывания цели [12].

Примерами стратегического планирования и видами прогноза в ДОУ являются программа развития как управленческий документ и образовательная программа как педагогический плановый документ.

Таким образом, прогнозирование занимает важное место в структуре деятельности руководителя и педагога ДОУ. От его результатов зависит правильность выбора стратегии, определяющей эффективность функционирования ДОУ в будущем.

Библиографический список

1. Абасов З.А. Формирование прогностических способностей у учителей // Образование в современной школе. – 2004. – №6. – С. 50–55.
2. Акмаева Р.И. Стратегическое планирование и стратегический менеджмент: Учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 208 с.

3. Владимирова Л.П. Прогнозирование и планирование в условиях рынка: Учеб. пособие для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Дашков и К, 2005. – 339 с.
4. Жидкова Е. Профессиограмма воспитателя // Дошкольное воспитание. – 1998. – №11. – С. 114–118.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
6. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
7. Колосова Н.В. Подготовка студентов педагогических вузов к управлению образовательным процессом в дошкольном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук; Северо-Кавказский гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2000. – 167 с.
8. Кутьев В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 7–14.
9. Рождественский А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: Дис. ... канд. пед. наук; Государственный научно-исследовательский ин-т семьи и воспитания. – М., 2005. – 137 с.
10. Симоненко В.Д., Серкова Е.И. Введение в профессионально-педагогическую специальность // Общая и профессиональная педагогика / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана – Граф, 2005. – Гл. 1. – С. 5–35.
11. Система планирования в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей ДООУ / Под ред. С.Ф. Багаутдиновой. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 58 с.
12. Троян А.Н. Управление дошкольным образованием: Учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
14. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 8–14.

УДК 378

А.В. Кудряшёв

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ НИЗШИХ И СРЕДНИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ В 1860–1870-Е ГГ.

В ходе военной реформы в России 1860–1870-х годов была серьезно преобразована и система военно-учебных заведений всех уровней. Эти изменения потребовали учреждения специальных педагогических учебных заведений для подготовки квалифицированных преподавателей и воспитателей. При 2-й Петербургской военной гимназии были открыты 2-годичные педагогические курсы. Учительское отделение при московском училище военного ведомства преобразовано в Учительскую семинарию военного ведомства. Курсы и учительская семинария, которые возглавляли опытные директора (Г.Г. Данилович, А.Н. Макаров, А.Н. Острогорский) в 1860–1870-е годы формировали высококвалифицированные научно-педагогические кадры.

Ключевые слова: военно-учебные заведения, начальные военные школы, кадетские корпуса, военные гимназии, военные прогимназии, учительская семинария военного ведомства, педагогические курсы для подготовки учителей, психолого-педагогическая подготовка, педагогическая практика, пробные уроки, педагогическая конференция.

В ходе военной реформы в России 1860–1870-х годов была серьезно преобразована и система военно-учебных заведений всех уровней. Эти изменения потребовали учреждения специальных педагогических учебных заведений для подготовки квалифицированных преподавателей и воспитателей.

Перемены начались со 2-й половины 1850-х годов. Так, в 1856–1858 годах батальоны военных кантонистов были преобразованы в начальные

училища военного ведомства. В них обучали военных писарей, топографов. В это же время при Санкт-Петербургском училище были созданы учительские классы для подготовки преподавателей начальной военной школы (для «приготовительных и писарских классов») [1, с. 314; 4, с. 421–422]. В 1863 году педагогическое отделение было переведено из столичного училища в Москву [1, с. 316; 4, с. 59, 61]. Учительское отделение при московском училище военного ведом-

ства сначала состояло из 2-х классов. Полный курс обучения был определен в 3 года. Учащиеся продолжали изучать общеобразовательные предметы. Важное место в старшем классе занимала профессиональная психолого-педагогическая и методическая подготовка. Для педагогической практики воспитанников была основана «образцовая школа». Базой для нее стало одно из отделений приготовительного класса училища, состоявшего из самых слабых учеников. Педагогическая практика воспитанников старшего учительского класса состояла в проведении так называемых «пробных уроков» по математике, русскому языку, истории и географии.

В 1865–1866 учебном году при учительском отделении был организован еще один дополнительный класс для учителей военного ведомства, направленных туда для переподготовки [3, с. 45–48].

В 1863 г. на смену старым кадетским корпусам пришли военные гимназии, которые стали одними из лучших средних учебных заведений России 2-й половины XIX века.

Эти преобразования потребовали создания специальных курсов, которые могли бы готовить квалифицированных преподавателей для новых учебных заведений. 13 февраля 1865 г. было утверждено «Положение о приготовлении учителей для военных гимназий», и в том же году при 2-й Петербургской военной гимназии были открыты 2-годичные педагогические курсы [9, с. 79–84]. На курсы принимались лица, уже имевшие среднее и даже высшее образование. В основу изучения общих теоретических вопросов по педагогике была положена самостоятельная творческая работа кандидатов под руководством опытных наставников. Преподавателю педагогики предоставлялась возможность составлять лекционный и семинарский курсы в соответствии с запросами слушателей и своими собственными научными интересами. Главной задачей наставника было пробудить у слушателей сознание необходимости научного подхода к решению проблем воспитания, понимание важности овладения навыками анализа педагогического процесса и стремление к этому анализу. Большое внимание уделялось развитию общей педагогической культуры будущих учителей. Согласно «Положению», каждый из слушателей готовился преподавать в младших классах гимназии, по крайней мере, 2 предмета, причем одним из них обязательно был русский язык. Была четко продумана

и отработана система практических занятий. На 1-м курсе слушатели должны были посещать уроки своих руководителей по специальным дисциплинам и наблюдать за работой учеников. Каждый из кандидатов, кроме того, обязан был присутствовать на уроках русского языка в 3-х младших классах гимназии. После 2–3-х недель посещения гимназии кандидат должен был составить подробный конспект одного из уроков своего руководителя, в котором требовалось не только отразить ход урока, его отдельные моменты, но и выразить свое отношение к использованным методическим приемам. Такой конспект являлся 1-й практической работой кандидата и потому подвергался серьезному разбору на конференции. Следующим этапом педагогической практики на 1-м курсе являлись пробные уроки кандидата. К ним он допускался только после сдачи отчета о проработке учебника по специальному предмету и после заключения руководителя о том, что кандидат знает воспитанников того класса, в котором ему поручается дать урок, и знаком с приемами преподавания. Перед пробным уроком слушатель составлял детальный план его проведения. За 1-й год обучения практикант поводил от 20 до 40 уроков, что подготавливало его к более сложной практике на 2-м году, когда требовалось вести занятия в течение учебного полугодия, а по русскому языку – в продолжение четверти. В течение этого времени кандидаты выполняли все обязанности учителя по данному предмету, следили за самостоятельной работой воспитанников по вечерам, иногда заменяли воспитателей. Обсуждение проведенных уроков проходило при участии всех слушателей, их руководителей и преподавателя педагогики. Ход обсуждения подробно фиксировался в протоколах, которые велись по очереди самими кандидатами. За два года пребывания на курсах каждому приходилось составлять 7 или 8 таких протоколов, что, безусловно, способствовало развитию педагогического мышления и приучало фиксировать в определенной системе важные моменты школьной жизни. Каждый кандидат за 2 года проводил не менее 100 уроков по своей специальности и 20 уроков по русскому языку [10, с. 556–568, 693–705].

Помимо учебной практики слушатели 1 летний месяц проводили с учениками в лагере, занимаясь с ними повторением пройденного материала, организуя географические и исторические экскурсии, занятия по естествознанию. Кан-

дидаты-естественники помогали воспитанникам собирать коллекции насекомых и гербарии, приучали их наблюдать окружающую природу.

Руководила курсами «конференция», в которую входили Г.Г. Данилович, директор 2-й военной гимназии, преподаватели В.А. Евтушевский, Н.Х. Вессель, Л.Н. Модзалевский, И.Ф. Рашевский, Д.Д. Семенов, К.К. Сент-Илер.

Реформа военно-учебных заведений продолжалась. В 1866 году училища военного ведомства преобразованы в военные начальные школы — «приготовительные заведения для комплектования специальных военных школ» [6, с. 318]. В мае того же года учительское отделение при московском училище военного ведомства было преобразовано в Учительскую семинарию военного ведомства. Семинария представляла собой 3-годичное закрытое учебное заведение благотворительного типа, в которое поступали «по собственному желанию воспитанники, лучшие по способностям, нравственности и характеру, из окончивших успешно курс учения в военных гимназиях и прогимназиях и достигших 16-летнего возраста». В 1868 году из военных начальных школ были созданы военные прогимназии — младшие военно-учебные заведения, предназначенные для подготовки к юнкерским училищам или обычному общеобразовательному обучению [2, с. 611].

Важную роль в формировании творческой атмосферы, организации всего учебного процесса сыграли главы администрации семинарии (М.И. Лоначевский (директор семинарии в 1866–1869 гг.) полковник Аполлон Николаевич Макаров (директор семинарии в 1870–1877 гг.) и полковник Алексей Николаевич Острогорский (директор семинарии в 1877–1882 гг.)). А.Н. Макаров сумел собрать в своем учебном заведении лучшие кадры преподавателей Москвы [11, с. 301–302]. Учитель русского языка и литературы В.П. Шереметевский сам так оценивал годы работы в семинарии (1865–1885): «В течение 26 лет с 2 месяцами и 10 днями моего учительства вообще попробовал я и соли, и перцу в двух учебных ведомствах, лишь треть в лице учительской семинарии неизменно баловало меня... Давать урок в любом классе семинарии значило отдыхать сравнительно с другими заведениями» [5, с. 70]. Сведения по психологии, логике, школоведению и истории педагогики входили в спецкурс «Главные положения о воспитании». Изучались также общая дидактика и методика преподавания каждого предмета [8, с. 343–344].

При семинарии была создана образцовая все-сословная школа для приходящих учеников 12–15 лет с курсом военной прогимназии. Она предназначалась для «практического знакомства с преподаванием».

Педагогическая практика в семинарии была тщательно продумана педагогическим комитетом и состояла из нескольких этапов.

Бывший семинарист, ставший опытным учителем, вспоминал спустя многие годы: «Со второго курса мы назначались уже на дежурства по школьным классам в роли помощников третьекурсникам-практикантам, водворяли тишину и порядок, разбирали детские «преступления», вели характеристики учеников, занимали их играми в саду и на дворе, выдавали им книги для чтения, беседовали о прочтенном, о заданном, помогали им устраивать елку. Мы привыкли командовать массой, что сказало впоследствии». Воспитанники 3-го класса давали в школе «пробные» и «дополнительные» уроки. Каждый был обязан дать по одному «пробному» уроку по всем предметам и несколько «дополнительных» занятий по избранному практикантам предметам. Уроки велись по заранее составленному и одобренному руководителем плану. На «пробных» занятиях присутствовал директор, преподаватели данного предмета, классный воспитатель и все товарищи практиканта. Сразу же после урока начинался его разбор, выяснялись сильные и слабые стороны. Первое слово давалось практиканту для самоанализа. «Дополнительные» уроки давались в присутствии преподавателя школы и двух ассистентов — товарищей семинариста. Такие практические занятия, как вспоминали впоследствии сами выпускники семинарии, были для них особенно полезны, так как «они приучали к присутствию на уроках наблюдающей, контролирующей силы, ...создавало идею преемства дела» [6, с. 60–61]. В среднем каждый воспитанник давал до 20 уроков и присутствовал на 200 уроках у других [3, с. 11].

Находясь в летнем лагере в Сокольниках, семинаристы первых двух классов ходили на экскурсии, собирали гербарии, коллекции насекомых. Старшеклассники продолжали педагогическую практику. Им поручались прогулки и экскурсии с воспитанниками 4-й Московской военной гимназии, лагеря которой располагались рядом. Кроме экскурсий семинаристы — третьеклассники назначались на дневные дежурства в помощь воспитателям военной гимназии, готовили к переэкзаменовкам отстающих военных гимназистов [6, с. 62].

В период контрреформ императора Александра III система обучения в военных гимназиях была признана слишком либеральной. В 1882 г. военные гимназии были реорганизованы в кадетские корпуса, изменены их учебные программы. В 1883 г. педагогические курсы были закрыты.

Консервативные тенденции в военно-учебном ведомстве и во всем обществе, усилившиеся после гибели Александра II, отставки Милютина и Исакова, предопределили конец и Московской семинарии. 15 июня 1885 года было получено официальное распоряжение военного министра Ванновского о закрытии Московской учительской семинарии военного ведомства.

За 18 лет своего существования педагогические курсы подготовили 93 кандидата и допустили к преподаванию 273 учителя, выдержавших испытания в экзаменационной комиссии [7, с. 208–209]. Курсы при 2-й петербургской военной гимназии стали своеобразной педагогической академией, которая формировала высококвалифицированные научно-педагогические кадры.

За 32 года деятельности учительской семинарии военного ведомства было 20 выпусков, подготовлено 482 педагога. Из них 115 учителей, прошедших 1-годичный курс переподготовки после окончания начальных военных училищ. К 1881 году в военных гимназиях 12% учителей и более 30% воспитателей были выпускниками этой учительской семинарии [7, с. 209].

Библиографический список

1. *Авилов В.В.* Учительская семинария военного ведомства. Отчет, предоставленный действи-

тельным статским советником Авиловым // Педагогический сборник. – 1866. – №7.

2. Военная энциклопедия. – СПб.: Товарищество Сытина, 1912. – Т. IV.

3. *Греков Ф.В., Ладнов Ф.И.* Исторический очерк учительской семинарии военного ведомства. – М.: Типография Вильде, 1905.

4. *Лалаев М.* Приготовление учителей для наших низших школ военного ведомства // Педагогический сборник. – 1866. – №6.

5. *Н. А.* Учительское отделение при московском училище военного ведомства // Педагогический сборник. – 1864. – Кн. 1.

6. На память о 27 сентября 1907 года. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1907.

7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. – М., 1976.

8. Положение об учительской семинарии Военного ведомства // Педагогический сборник. – 1869. – № 6. – Часть официальная. – С. 343–344.

9. Приказ начальника военно-учебных заведений от 25 февраля 1865 г. №8 об утверждении «Положения о приготвлении учителей для военных гимназий» // Педагогический сборник. – 1865. – Кн. VI (март).

10. Протоколы заседаний конференции Педагогических курсов 2-й Петербургской военной гимназии // Педагогический сборник. – 1871. – №4. – №5.

11. *Тихомиров Д.И.* Педагог по призванию. К 50-летию педагогической деятельности Аполлона Николаевича Макарова // Педагогический листок. – 1906. – №5. – С. 301–302.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА ДУХОВИКА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Психология творчества духовика-исполнителя недостаточно изучена и поэтому требует углубленного изучения с учетом достижений современной психологической науки.

Имеются лишь отдельные сведения по психологии исполнительства на духовых инструментах, среди которых следует отметить работы Б. Дикова [2], В. Иванова [4], Т. Докшицера [3]. В этих работах вопросы психологии рассматриваются в разделах, связанных с работой над художественным образом произведения. Работы, специально посвященные психологии творчества духовика-исполнителя отсутствуют.

Целью данной работы является исследование психологии творчества духовика с позиций теории установки, разработанной академиком Д.Н. Узнадзе и его учениками [5; 6].

Исполнение на духовых инструментах заключается в раскрытии идеи музыкального произведения, которое осуществляется с помощью звука, извлекаемого из духового инструмента.

При обучении духовика-исполнителя педагог должен учитывать, что формирование у обучаемого установки в соответствии с воображаемой ситуацией с учетом специфики духового искусства и личностного типа духовика является важнейшей задачей.

Для осуществления исполнительского процесса духовиком у него должно произойти целостное изменение его внутреннего состояния, т.е. он должен «настроиться».

В установке должны отразиться как субъективные, так и объективные факторы, определяющие поведение.

Успешное выступление духовика зависит от посторонних раздражающих факторов: публики в зрительном зале, личных переживаний. Такие факторы снижают активность установки и затрудняют создание художественного образа. Формирование установки является творческим процессом, для которого необходимы знания, музыкальное мышление, музыкальное воображение. Мастерство духовика-исполнителя заключается в том, чтобы устранить установкой помехи, мешающие созданию правдивого художественного образа.

Исполнение может протекать гладко и непрерывно на основе фиксированной установки.

В том случае, если духовик при работе над произведением, чувствует, что некоторые фразы недостаточно выразительны, то он прерывает процесс игры и задерживается на неудавшихся нотах. В процессе остановки духовик переосмысливает исполнение произведения, вновь вникает в замысел произведения, исполняет неудавшиеся фразы в различных интонациях. В результате многократного повторения фраз духовик обогащает интонацию новыми выразительными оттенками и, сопоставляя исполнения, добивается большей выразительности.

Такой акт задержки, при котором духовик концентрирует свое внимание на отдельных моментах исполнения, обращая их в объекты, согласно теории Д.Н. Узнадзе, называется актом объективизации.

Огромное значение в успехе исполнительской деятельности духовика является сосредоточенность внимания. И. Гофман, выдающийся пианист и педагог считал, что «сосредоточенность — это первая буква в алфавите успеха» [1].

Используя основные принципы теории установки, мы исходим из предположения, что в основе профессиональной деятельности духовика лежит установка, которая вырабатывается как целостное состояние духовика, а она уже без сознательного вмешательства, предопределяет исполнительскую деятельность духовика. Исполнительство на духовых инструментах представляет собой сложный психофизический процесс. В результате психологической мобилизованности в сознании духовика возникают переживаемые им психологические проблемы, которые помогают ориентироваться ему в процессе исполнения.

Раскрытие художественного образа музыкального произведения духовиком обуславливается его установкой на исполнение произведения, осуществляется в результате его мобилизованности и настроенности.

В процессе исполнения духовик настроен на интерпретацию целого, т.е. на достижение конечной цели. Однако полного автоматизма в исполнительской деятельности духовика нет, вследствие наличия различных творческих задач духового искусства. Такое разделение целого на отдельные части и задачи возможно лишь в том случае, если все детали и задачи направлены на художественное раскрытие образа.

Направление внимания осуществляется сознанием и является совокупностью сознательных волевых актов. Исходя из сознательно составленного плана, духовик вырабатывает в себе соответствующую установку, на базе которой он осуществляет свою исполнительскую деятельность.

Применяя основные положения теории установки к исполнительской деятельности духовика, можно считать, что исполнительская деятельность духовика также является поведением личности и поэтому должна протекать на базе личностной установки.

Общие закономерности установки стали для нас предпосылкой при исследовании психологии творчества духовика.

Для полного раскрытия воплощаемого художественного образа необходимо перевоплощение исполнителя в художественный музыкальный образ.

Согласно теории Д.Н. Узнадзе, установка всегда возникает на основе определенной потребности личности и соответствующей ей ситуации.

В установке как в эскизе дано то поведение, которое в дальнейшем должно осуществиться. Поведению предшествует определение состояния субъекта, возникшее на основе единства потребности и ситуации.

Рассматривая творческий процесс создания художественного образа, используя теорию Д.Н. Узнадзе, можно сказать, что духовик, начиная работу над художественным образом, имеет стремление, т.е. у него появляется потребность создания воображаемого художественного образа.

На основании взаимосвязи потребности и воображаемой ситуации у духовика вырабатывается, а в процессе репетиций фиксируется установка, соответствующая воображаемой ситуации, или целостно-личностное состояние, которое показывает его готовность к созданию художественного образа.

Приступая к работе над художественным произведением, духовик-исполнитель ставит перед собой конечную цель — создать художественный образ. Характер произведения и его музыкальное содержание должны вызвать у духовика потребность передать в художественно-образной форме то, что хотел выразить в художественной форме композитор. Ясно представленная цель настраивает духовика на ее достижение, в результате чего он приступает к действиям, направленным на выполнение намеченной цели. Создание духовиком воображения живого художественного образа является творческим процессом. Ма-

териалом для творческого процесса являются знания, личный опыт, впечатления

Создание духовиком воображения живого, правдивого художественного образа является творческим процессом, требующим от духовика-исполнителя: досконального изучения партитуры; глубокого проникновения в стиль композитора; знакомства с исторической эпохой, к которой относится музыкальное произведение; с жизнью композитора и писателя, на слова которого написано музыкальное произведение; умение улавливать нюансы музыкального звучания, чувствовать и вникать в смысловую и музыкальный акцент музыкальной фразы.

Материалом для творчества являются музыкальные и общие знания. Все перечисленное обогащает воображение исполнителя, проявляющееся в его творчестве.

Нотная запись является условной и несовершенной формой выражения идей и замысла композитора. В своем произведении композитор лишь ориентировочно, в общих чертах указывает темповые изменения, динамические и частотные оттенки. Поэтому образные эмоциональные характеристики не могут быть созданы только по нотам композитора, а требуют творческого воплощения, которое создается воображением духовика-исполнителя в результате нахождения различных динамических и частотных оттенков.

Интерпретируя по-своему звуки и произведение в целом, духовик-исполнитель создает художественный образ, отвечающий его исполнительскому восприятию.

Духовик-исполнитель является посредником между композитором и слушателем. Задача духовика-исполнителя в том, чтобы, работая над старинным произведением, раскрыть его художественный смысл с позиций современного человека. Интерпретируя произведение, духовик должен понять композитора и понять слушателя и выразить это понимание в своем исполнении.

Исполняя произведение, духовик проявляет к нему личностное отношение, творчески преломляя его с позиций современного человека.

Для осуществления исполнительской деятельности духовик должен настроиться и выработать в себе соответствующую исполняемому произведению установку, которая играет важную роль в его художественном перевоплощении и повышает качество его исполнения.

Духовик-исполнитель своей интонацией музыкальных фраз раскрывает содержание музыкаль-

ного произведения. Интонация является результатом индивидуального творчества духовика-исполнителя, с помощью которой он передает психологическую окраску нотного текста композитора. Психологическая интонация – это наиболее неповторимое средство духовика-исполнителя, в которой проявляется его творческая индивидуальность.

Выдающиеся духовики, владея тончайшими интонационными оттенками и нюансами, с большой художественной убедительностью передают в своем исполнении идею музыкального произведения и психологическое состояние воплощенного образа.

Для того чтобы произошли изменения в целостном состоянии личности духовика, он должен настроиться выработать в себе адекватную исполняемому произведению производственную установку, являющуюся важным фактором художественного перевоплощения.

Духовик, приступая к разучиванию музыкального произведения, овладевает его музыкальным содержанием и вырабатывает соответствующую этому содержанию исполнительскую установку, являющуюся тем руководящим началом, которое обеспечивает реализацию исполнительского замысла.

Педагог в процессе обучения должен привлечь основное внимание ученика к музыкальной стороне произведения.

Основная задача педагога в том, чтобы ученик услышал и представил воплощенное в музыке действие и воображаемую ситуацию, т.е. выработал установку для раскрытия идейно-смыслового содержания сочинения.

При исполнении художественного произведения выразительные средства и технические приемы взаимосвязаны и представляют собой не разрозненные действия, а единый целостный комплексный акт.

В художественном произведении содержится большое количество разных динамических, интонационных, мелодических и ритмических оттенков, не предусмотренных в учебниках и методических пособиях. Поэтому педагог, обучая духовика красивому звукоизвлечению, должен стремиться к тому чтобы не было разрыва между техническим и художественным развитием учащихся. Этого можно достигнуть в результате индивидуального подбора постоянно усложняющихся произведений, с помощью которых техническое развитие и художественное исполнение объединяются в целостный комплексный процесс.

Педагог при подборе репертуара должен учитывать музыкально-слуховой опыт ученика, име-

ющиеся недостатки в его игре и выбирать произведения, которые настроят его и вызовут целостно-личностное изменение его внутреннего состояния, позволяющее найти ему оптимальную позицию звукообразования. При правильно подобранном произведении у ученика возникает соответствующая установка, способствующая выработке у него красивого звука и преодолению технических трудностей.

В своей книге [1] И. Гофман выразил свое отношение к работе над техникой: «Я твердо убежден, что техника должна с самого начала идти рука об руку с подлинным музыкальным развитием. Ни то, ни другое нельзя изучать изолированно друг от друга: одно должно уравнивать другое. Учитель, дающий ученику продолжительный курс чистой техники, не перемежающейся со вдумчивым изучением настоящей музыки, воспитывает музыкального механика, ремесленника, а не артиста».

Подбор духовику педагогического репертуара на начальной стадии обучения должен осуществляться исходя из предварительной настроенности или установки ученика.

Чтобы учебный процесс был плодотворным, необходимо подбирать ученику музыкальное произведение, в котором его воображение будет предсказывать развитие мелодии. Чем понятнее для ученика музыкальный строй и сочетание музыкальных звуков в произведении, тем легче и быстрее он усвоит его и сможет осуществить такое исполнение, в котором интонация, ритм, темп и интервалы будут соответствовать эмоционально-смысловому содержанию произведения.

При постижении музыкального образа духовиком исполнителем его творческое воображение питается его установкой, включающей в себя музыкально-слуховой опыт и художественно-творческий потенциал.

Создание музыкального образа достигается не интуицией, а предварительной настроенностью или установкой, которая включает в себя: знание большого количества музыкальных произведений; умение анализировать музыкальный текст, тональность, модуляции, нюансы; узнавать стиль композитора с содержанием литературного произведения; музыкальную память, позволяющую проводить параллели между различными музыкальными произведениями.

Наличие активной установки, т.е. предварительной настроенности, позволяет духовику-исполнителю понимать указания композитора и вы-

разительно исполнять музыкальное произведение, внося свою интерпретацию и осуществляя связь между композитором и слушателем.

Библиографический список

1. Гофман И. Фортепьянная игра, ответы на вопросы о фортепьянной игре. – М.: Музгиз, 1961. – 208 с.
2. Диков Б.А. Проблемы теории и практики исполнительства на кларнете системы Т. Бема: Автореф. дис. ... д-ра искусств. – М., 1985. – 50 с.

3. Докищев Т.А. Путь к творчеству. – М.: Муравей, 1999. – 214 с.

4. Иванов В.Д. Современное искусство игры на саксофоне. – Автореф. дис. ... д-ра искусств. – М., 1997. – 42 с.

5. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – 210 с.

6. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 210 с.

УДК 78
Л 835

Т.В. Луданова

МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ И ФЕСТИВАЛИ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ. ФЕСТИВАЛЬНО-КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ В КОСТРОМСКОМ РЕГИОНЕ

В статье рассматривается исторический аспект становления фестивально-конкурсного направления в области зарубежного и отечественного музыкального образования и просвещения от истоков до современности. Особое внимание уделено вопросу развития данного направления в Костромском регионе.

Ключевые слова: музыкальное образование и просвещение, фестиваль, конкурс, Костромская область

Сегодня мировая культура славится во всем мире своими выдающимися талантливыми музыкантами, художниками, театральными деятелями и др., воспитанными на лучших традициях своих стран. Они имеют возможность продемонстрировать свои творческие способности в различных сферах искусства на конкурсах и фестивалях различного масштаба.

Обратимся к историческим фактам. Возникновение **музыкальных конкурсов** – соревнований музыкантов (исполнителей, композиторов, инструментальных мастеров) восходит к глубокой древности. Первые конкурсы проводились в V в. до н.э. в Афинах, победителей соревнований называли там лауреатами. Слово *лауреат* происходит от лат. laureatus – увенчанный лавром, это лицо, которому присуждена государственная или международная премия, а также победитель художественных конкурсов. Древнегреческий обычай награждать почётным венком из ветвей лавра победители каких-либо состязаний существовал и в Древнем Риме. В средние века вошли в практику состязания трубадуров, труверов, миннезингеров, мейстерзингеров. В XVIII в. часто соревновались в исполнитель-

ском искусстве (орган, клавиш, клавесин, скрипка) крупнейшие композиторы. Музыкальные конкурсы в современной форме возникли в XIX в. Первый национальный музыкальный конкурс был проведён в 1803 г. во Франции на соискание Римской премии. Первый международный конкурс (гитаристов) организовал на собственные средства в Брюсселе русский музыкант Н.П. Макаров. В 1890 А.Г. Рубинштейн также на собственные средства организовал в Петербурге международный музыкальный конкурс пианистов и композиторов (он проводился до 1910 г. с интервалом в 5 лет в разных европейских столицах).

С 1957 г. существует Федерация международных конкурсов с центром в Женеве, издающая ежегодный бюллетень. Для каждого международного музыкального конкурса вырабатывается программа испытаний по турам, определяются количество и размер премий, возрастные рамки и др.; мастерство участников оценивает жюри, как правило, интернациональное по составу.

В дореволюционной России музыкальные конкурсы организовывались Русским музыкальным обществом с 1860 г., Петербургским обществом камерной музыки и др., а также частными

музыкальными фирмами и лицами. Распространение музыкальные конкурсы получили в XX в., став основной формой выявления молодых талантов. В советский период музыкальные конкурсы выдвинули на международную концертную эстраду многих выдающихся исполнителей. Регулярными стали республиканские и всесоюзные конкурсы музыкантов-исполнителей (1 раз в 4 года), вокалистов им. Глинки (1 раз в 2 года), дирижёров (1 раз в 5 лет); организуются также соревнования исполнителей на оркестровых и народных инструментах, мастеров эстрады, композиторские конкурсы на создание произведений определённых жанров.

К числу наиболее значительных современных международных музыкальных конкурсов относятся: им. П.И. Чайковского (Москва), им. бельгийской королевы Елизаветы (Брюссель), им. М. Лонг – Ж. Тибо (Париж), им. Ф. Шопена (Варшава), им. Г. Венявского (Познань), молодых оперных певцов (София), им. Дж. Энеску (Бухарест), музыкальный конкурс в Будапеште, музыкальный конкурс «Пражский весна», музыкантов-исполнителей в Женеве, им. И.С. Баха (Лейпциг), им. Р. Шумана (Цвиккау), пианистов в Лидсе, оркестровых дирижёров в Риме, им. Н. Паганини (Генуя).

Музыкальные фестивали представляют собой циклы концертов и спектаклей, объединённые общим названием, единой программой и проходящие в особо торжественной обстановке. Музыкальные фестивали различны по продолжительности (от нескольких дней до полугода) и содержанию. Существуют музыкальные фестивали монографические (посвящённые музыке одного композитора), тематические (посвящённые определённому жанру, эпохе или стилистическому направлению), исполнительского искусства и др. Традиционно фестивали организуются государственными и местными властями, филармониями и музыкальными обществами, в капиталистических странах – также фирмами и частными лицами. Музыкальные фестивали проводятся регулярно (ежегодно, раз в 2–4 года) или в связи с какими-либо торжественными событиями. Устраиваются обычно в городах, славящихся музыкальными традициями, либо связанных с жизнью и деятельностью крупных музыкантов.

Музыкальные фестивали зародились в Великобритании (Лондон, 1709 г.) и сначала были связаны с церковной музыкой. Со 2-й половины XIX в. проводились во многих странах централь-

ной Европы, преимущественно в Германии. Широкое распространение получили музыкальные фестивали с середины XX в. Наиболее крупные из них способствуют пропаганде музыкального искусства, развитию культурных связей между народами. Вместе с тем ряд музыкальных фестивалей в зарубежных странах остаётся недоступным для широких кругов вследствие высоких цен на билеты и носит элитарный характер; некоторые фестивали проводятся с рекламными целями (для привлечения туристов). Наиболее популярны сегодня в мире музыкальные фестивали – Зальцбургский фестиваль, «Венские музыкальные недели» (Австрия), Глайндборнский и Эдинбургский музыкальные фестивали (Великобритания), «Будапештские музыкальные недели» (Венгрия), «Берлинские фестивальные дни» (Германия), Датский королевский музыкальный фестиваль, «Флорентийский музыкальный май», «Фестиваль двух миров» (Италия), Нидерландский музыкальный фестиваль, «Варшавская осень» (Польша), Фестиваль им. Дж. Энеску (Румыния), «Неделя Сибелиуса» (Финляндия), Безансонский фестиваль (Франция), «Пражская весна», «Братиславские музыкальные празднества» (Чехословакия), «Международная фестивальная неделя» (Швейцария), «Юная Прага» (Чехия), «Рождественское сияние» (Швеция–Финляндия), «Gran Fiesta» (Испания), «Сердце мира» (Египет) и мн. др. С 1970-х гг. становятся популярными фестивали эстрадного искусства и песни, особенно в Европе, где их насчитывается более 150 («Евровидение» и др.).

История отечественных музыкальных фестивалей советского периода восходит к 1930 г. (Ленинград). В 1957 г. были организованы фестивали советской музыки Латвии, Литвы и Эстонии, «Закавказская весна». Первый в СССР Всесоюзный фестиваль современной музыки прошёл в г. Горьком (1962 г.). Сегодня в России большую популярность приобрели музыкальные фестивали различного масштаба «Московские звёзды», «Москва приглашает друзей», «Русская зима», Арт Фестиваль «Роза Ветров» (Москва), «Белые ночи», «Окно в Европу» (Санкт-Петербург) «Колыбель России» (Новгород), «Золотое кольцо» (Владимир) и многие другие.

Как известно, Кострома славится своими культурными и просветительскими традициями. На протяжении многих лет здесь успешно существуют ряд творческих коллективов (симфонические, духовые, эстрадные оркестры, хоры, ансамбли

народной музыки, песни и танца и др.). Шесть детских музыкальных школ и две школ искусств дают начальное музыкальное и художественное образование. В настоящее время работают три театра – старейший в России Костромской областной драматический театр имени А.Н. Островского (1808 г.), Костромской театр кукол (1936 г.) и муниципальный Камерный драматический театр (1998 г.); действуют музеи: Костромской государственной объединенный историко-архитектурный и художественный музей, литературный музей. С 1996 г. в Костроме работает также муниципальное учреждение культуры «Художественная галерея», частная художественная галерея «Перпетуум Арт» и др.

Основу для событийного туризма в Костромской области создают разнообразные фестивали и праздники российского и межрегионального уровня: Международный театральный фестиваль «Вехи» (Кострома) Международный ювелирный фестиваль «Золотое кольцо России» (Кострома – Красное на Волге); Всероссийский кинофестиваль короткометражных фильмов «Семья России» (Кострома – Галич); Российский фестиваль профессиональных и любительских театральных коллективов «Дни Островского в Костроме» (Кострома); Областной фестиваль студенческого творчества «Студенческая весна» (Кострома), ежегодный Российский фестиваль патриотической песни «России верные сыны» (Волгорецк); ежегодный Всероссийский фестиваль

любительских театров «Успех» (Щелыково); ежегодный фестиваль эстрадной музыки и песни «Снеговья» (Буй); фестиваль духовной и народной музыки (Нерехта) праздник Ивана Купала на Чухломском озере (Чухлома), «Праздник Гуся» (Кологрив) и целый ряд других.

Ежегодно в Костроме проводятся различные музыкальные фестивали и конкурсы: Открытый фестиваль преподавателей и студентов музыкальных факультетов вузов России и Областной фестиваль искусств «Играем Баха» (музыкально-педагогический факультет КГУ им. Н.А. Некрасова), фестиваль-конкурс детских, юношеских и молодежных творческих коллективов и исполнителей «Весенняя Кострома», «Снеговья», муниципальные этапы конкурса Московской патриархии «Вифлеемская звезда», «Пока горит свеча», «Фристайл» и др.).

Таким образом, в нашем регионе накоплен значительный опыт по организации и проведению фестивалей и конкурсов различного уровня (от международных до районных), которые в целом способствуют развитию и повышению культурного и образовательного потенциала жителей Костромской области, развитию художественного вкуса и приобщению к лучшим образцам культуры и искусства, популяризации различных видов творчества среди молодежи, повышению уровня исполнительского мастерства, созданию среды творческого общения и выявлению талантливых исполнителей и педагогов.

УДК 37.013.75

О.В. Любимова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НОРМИРОВАНИЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПРОГРАММНЫЙ ПОДХОД

Рассмотрен вопрос о статусе теории педагогических норм как составной части педагогической нормологии и образовательной стандартологии. Предложены концепция и классификатор нормативных знаний обучающихся, рассмотрены особенности их диагностики.

Ключевые слова: образовательная нормология, нормативные знания, классификатор знаний и способностей обучающихся, педагогические контрольные материалы.

Известно, что слово «норма» трактуется многозначно (Большая Советская Энциклопедия. – Т. 18. – С. 123–125) и происходит от латинского *norma* – руководящее начало, правило, образец. Это, например, нормы времени, выработки, права, прибыли, накопления, прибавочной стоимости, языковых норм и т.д.

В сфере образования нормы выступают в ранге доктрины, законодательных норм (известные: «Закон об образовании» 1992 г. и «Закон о высшем и послевузовском образовании» 1996 г.), государственных образовательных стандартов (ГОС), требований единого государственного экзамена (ЕГЭ), требований к выпускникам обра-

зовательных учреждений (квалификационные характеристики), к победителям всевозможных олимпиад, конкурсов, грантов и т.п.

Социально-экономические преобразования, происходящие в последнее время в стране, способствовали признанию важной роли образования в общественном развитии, что подтверждается национальным проектом «Образование», предусматривающим повышение качества образования на всех уровнях. В связи с этим становится актуальной проблема нормирования в сфере образования и педагогики. Методологические основы образовательной нормологии заложены в трудах А.И. Субетто и ряда ученых Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, созданного в 1986 г. на базе Московского института стали и сплавов (МИСиС) – ныне технологического университета и имеющего в ряде регионов десятки филиалов.

В предлагаемой читателям работе обобщены исследования, проводимые в Ижевском филиале Исследовательского центра, созданного на базе Ижевского государственного технического университета в 1997 году и координирующего научные работы по квалиметрии образования в Удмуртской республике.

В интерпретации А.И. Субетто к образовательной нормологии относятся образовательная стандартология и теория педагогических норм [6, с. 21].

Теория педагогических норм должна рассматриваться как составная часть педагогической нормологии и образовательной стандартологии, входящих в квалитологию образования [1; 2; 5; 6]. Если объектом образовательной стандартологии считать образовательные стандарты, а педагогической нормологии – кроме образовательных стандартов (ОС) и нормативные акты в сфере образования (Доктрины, Законы, Постановления правительства РФ, учебно-нормативную документацию и т.п.), то теория педагогических норм должна, в первую очередь, заниматься вопросами обоснования требований к знаниям обучающихся и с учетом ОС, и требований образовательных учреждений (к выпускникам школ, абитуриентам, студентам), и работодателей (как сейчас это принято называть «потребителей» специалистов из системы НПО, СПО, ВПО и последипломного дополнительного образования), и социума (общества) с учетом перспектив развития науки и техники [7].

Задача «второго плана» – разработка технологии реализации «нормативных знаний» и их

диагностика. Предлагаем к основным видам нормативных знаний отнести:

- «государственные», определенные ГОС, ЕГЭ, требованиями ГЭК, ГАК, и являющиеся минимальными и достаточными для функционирования социума (обозначим их «ГНЗ»);

- «пороговые», предъявляемые к обучающимся при преодолении ими каких-то «образовательных порогов» [4] (окончение i-го класса, школы, поступление в учреждения НПО, СПО, ВПО и их окончание и т.п.) – обозначим их «ПЗ»;

- «остаточные», выявляемые при проведении различных испытаний (аттестация обучающихся или учебного заведения, прием на работу и т.п., обозначим их «ОЗ»);

- «начальные», необходимые для усвоения более сложной или новой учебной информации – «НЗ»;

- «мировоззренческие» – знание основ мироздания, позволяющие, в частности, противостоять представителям лженаучных теорий (экстрасенсам, колдунам, гадалкам, служителям религий, авторам гороскопов и т.п.) – «МЗ»;

- «технологические» – знание основ базовых производств (промышленного, сельскохозяйственного); знание физических принципов функционирования современных технических систем и обеспечения собственной безопасности в век современной НТР – «ТЗ»;

- «экологические» – знание основ экологии («ЭЗ»).

Очевидно, что приведенная выше классификация нормативных знаний условна и их число можно сократить за счет объединения отдельных видов, например, считать, что экологические и технологические входят в число мировоззренческих. Однако, учитывая их важность и особенность диагностирования, выделим их отдельно в структуре нормативных знаний.

Исследования по обоснованию отдельных видов нормативных знаний и их диагностике пока единичны [3; 7]. Так в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов достаточно подробно проработан вопрос о нормировании качества высшего образования, введено понятие социальной нормы по качеству высшего образования и ее компонентов по иерархическим уровням организации и управления образовательными системами: федеральном, региональном, учебного заведения. Отмечено, что нормы качества в высшем образовании должны отражать достигнутый или прогнозируемый (перспектив-



Рис. Блок-схема концепции нормативных знаний обучающихся

ный) уровень развития в области качества ВПО: мировой, отечественный (страновой), региональный, профессиональных сообществ, сообществ вузов, конкретных вузов.

Ниже предпринята попытка сформулировать общую концепцию нормативных знаний и наметить пути их формирования и диагностики. Блок-схема концепции приведена на рисунке.

Доктрина образования, принятая Государственной Думой и утвержденная Правительством России в 2000 г., Законы РФ «Об образовании» 1992 г. и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 г. положены в основу Государственных образовательных стандартов (ГОС), которые определяют требования к уровню подготовки обучающихся (учащихся, специалистов), т.е. являются «нормативными» с законодательной точки зрения. Имеются не только сторонники, но и противники ГОС, особенно в нынешнем их виде. Не случайно, что идет разработка третьего поколения ГОС. Проблемами их разработки и диагностики посвящено значительное число исследований (В.И. Байденко, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, В.М. Соколова, Н.И. Максимова, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура и др.). Их подробный обзор приведен в работах О.Ф. Шиховой [9].

При определении требований к нормативным знаниям обучающихся (особенно студентов) не-

обходимо учитывать особенности современной научно-технической революции (НТР), т.е. учитывать перспективы развития науки и соответствующих отраслей техники.

Что касается дидактических принципов и парадигм педагогики, то, очевидно, что требования к нормативным знаниям обучающихся должны базироваться на общедидактических принципах и общепринятых парадигмах. Выделим специфические парадигмы, учитывающие специфику феномена «нормативные знания». К ним можно отнести следующие положения педагогики:

- непрерывность (с плане повышения требований к знаниям обучающихся по мере их продвижения по цепочке: школа – НПО – СПО – ВПО и т.д.);
- фундаментальность (имеются ввиду три «краеугольных камня» фундаментальности нормативных знаний: культурологический базис, подготовка по направлениям и освоение «метаязыка», т.е. общих методов познания, базирующихся на философии, логике, математике, кибернетике);
- технологичность (модульно-рейтинговые, тестовые и мультимедийные технологии, используемые при формировании и диагностике нормативных знаний).

Содержание нормативных знаний в значительной степени будет зависеть от модели обучающихся (и косвенно от типа учебного заведения), т.к.

в зависимости от таксономической модели учебных целей будут определяться и требования к содержанию нормативных (обязательных) знаний [3].

Диагностика (включая мониторинг) нормативных знаний обучающихся будет влиять на технологию обучения и их качество.

Особо следует остановиться на роли классификатора знаний и способностей, влияющего на структуру нормативных знаний. Очень важно определить какие виды знаний следует отнести к категории нормативных в рамках выбранной модели обучения. Инвариантная их часть (независимо от модели обучения и типа образовательного учреждения) должна включать в себя такие виды как:

- мировоззренческие (знание основ мироздания, основных законов природы и общества, философские знания о мире);

- математические и кибернетические (прикладной аспект математических знаний и компьютерная грамотность);

- экологические;

- общенаучные (на основе классификатора познавательных общеучебных умений, используемого в международном исследовании образовательных достижений PISA: Programme for International Student Assessment);

- когнитивные (в рамках модели Блума: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка).

Вариативная часть нормативных знаний должна устанавливаться в зависимости от модели специалиста и типа образовательного учреждения, а для общеобразовательной школы – в зависимости от ее «уклона» (физико-математический, гуманитарный и т.п.) и типа (лицей, гимназия и т.п.).

Разработка педагогических контрольных материалов (ПКМ) для диагностики нормативных знаний должна базироваться на тезаурусном и квалитметрическом подходах. Известно, что при тезаурусном подходе учебный материал разбивается на дескрипторы (базовые знания, умения, навыки; понятия, определения, теории, приборы и т.п.), для диагностики которых чаще всего используются тестовые технологии (В.С. Аванесов, М.Б. Челышкова, Е.А. Михайлычев, А.Н. Майоров, Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников и др.).

Использование квалитметрического подхода предполагает привлечение экспертов к процедурам структурирования ПКМ, отбору тестовых заданий, оценке качества ПКМ, разработке квалитативных технологий обучения [8].

Выводы:

1. Проблема нормирования в сфере образования становится актуальной в связи с введением Федеральных ГОС 3-го поколения в вузах страны.

2. Педагогическая нормология является составной частью квалитологии образования и рассматривает вопросы нормирования качества образования в различных типах образовательных учреждений.

3. Концепция нормативных знаний обучающихся (студентов, учащихся) должна учитывать нормативные акты в сфере образования (ГОС, ЕГЭ, квалификационные требования к специалистам по линии ГАК, ГЭК и т.п.), дидактические принципы, особенности современной НТР.

4. Разработка педагогических контрольных материалов должна базироваться на тезаурусном и квалитметрическом подходах с использованием тестовых технологий.

Библиографический список

1. Любимова О.В., Черепанов В.С. К вопросу о статусе педагогической нормологии // Образование и наука. Вестник УрО РАН. – 2007. – №3. – С. 3–7.

2. Любимова О.В., Черепанов В.С. Основные направления развития образовательной нормологии // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №10. – С. 12–15.

3. Любимова О.В., Черепанов В.С. Нормирование в педагогике: концептуально-программный подход. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2008. – 80 с.

4. Любимова О.В., Черепанов В.С. Технология диагностики «пороговых знаний» обучаемых на основе квалитметрического подхода. – М.: Издат. центр НОУ «ИСОМ», 2006. – 52 с.

5. Субетто А.И. Квалитология образования (основания, синтез). – СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 223 с.

6. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. – СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 182 с.

7. Субетто А.И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалитметрии. – СПб.; М.; Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 150 с.

8. Черепанов В.С. Основы педагогической экспертизы. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

9. Шихова О.Ф. Основы квалитметрии вузовского образовательного стандарта. – М.; Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. – 243 с.

ПРОФИЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОЛЛЕДЖЕ

Статья анализирует цели профилно-дифференцированной диагностики профессионального самоопределения. Данная диагностика выявляет индивидуальные особенности учащихся и гарантирует правильный выбор будущей профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, диагностика, профилно-дифференцированная диагностика профессионального самоопределения.

Вывявление сущности понятия «профессиональное самоопределение» невозможно без ретроспективного анализа генезиса концепций. Для развития теории профессионального самоопределения представляет интерес концепция «профессиональной зрелости» (Д. Сьюпер). Определение места в профессиональной среде в его исследованиях рассматривается как событие, а сам процесс профессионального становления (построения карьеры) как постоянно чередующиеся выборы. Э.Ф. Зеер провел анализ работ известных педагогов и психологов, посвященных профессиональному самоопределению (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, П.Г. Щедровицкий) [9].

П.Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность. В определении П.Г. Щедровицкого не обозначена роль человека в среде профессионалов. Е.А. Климов понимает его как «важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов». В данном определении недостаточно учитываются индивидуальные способности человека. Н.С. Пряжников считает, что «сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации». Н.С. Пряжников определяет сущность профессионального самоопределения, но не обозначает этапы его формирования [9].

На основе анализа данных определений мы рассматриваем профессиональное самоопределение как процесс поиска и нахождения личнос-

тью своего места в профессиональной среде и формирование себя как полноценного участника сообщества профессионалов. Системообразующим фактором самоопределения является поиск единого основания личностной целостности. Процессы такого поиска, а также построения и подкрепления целостности неизбежно связаны с неопределенностью, проблемностью и самостоятельностью, в преодолении которых одну из главных ролей играет способность диагностирования.

В словаре иностранных слов [11] и в Большой Советской Энциклопедии [1] дается идентичное значение понятия диагностики. Диагностика (от греч. Diagnostikos) – способный распознавать. В общем смысле диагностикой является общий вид познания, который находится между научным знанием сущности и опознаванием единичного явления. А результатом такого познания является диагноз, т.е. заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном к определенному установленному классу. Традиционно выделяют два вида диагноза по способу построения и обоснования: прямой или обоснованный и дифференциальный. Обоснованным может быть и дифференциальный диагноз, различие состоит только в степени вероятности обоснования [2]. Из этого вытекают следующие положения: любой диагноз должен устанавливаться с обязательным применением дифференцирования; любой диагноз должен быть обоснован; достоверность диагноза должна быть установлена только после его проверки.

Диагностика в педагогике может быть рассмотрена как частный вид диагностирования в общенаучном плане, а педагогическая диагностика является неотъемлемым компонентом педагогической деятельности, т.к. осуществление процессов обучения и воспитания требует оценки, анализа и учета результатов этих процессов [7].

Педагогической диагностикой является совокупность приема контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия. Педагогическая диагностика изучает результативность учебно-воспитательного процесса на основе роста педагогического мастерства учителей и изменений в уровне воспитанности учащихся. Предмет педагогической диагностики определяет ее сущность: объект воспитания, критерии воспитанности, воспитательная ситуация, определение функций общества, семьи, школы, классного коллектива, самого ребенка, деятельность субъектов воспитания. Диагностика процесса выполняет функции: 1) обратной связи; 2) оценки результативности педагогической деятельности; 3) воспитательно-побуждающую; 4) конструктивную; 5) коммуникативную; 6) информации участников педагогического процесса; 7) прогностическую [5].

Учитывая перечисленные функции, можно выделить следующие направления педагогической диагностики: диагностику доступности целей и содержания учебно-воспитательного процесса; диагностику способов реализации этих целей и содержания; диагностику педагогического взаимодействия; диагностику результативности учебного процесса.

Российские и зарубежные педагоги рассматривая многие аспекты педагогической диагностики, по-разному определяют ее главные задачи. По мнению С.Б. Битинас и Н.К. Голубева, педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности учащихся, поиск причин этих результатов в характеристике целостного педагогического процесса [3]. Анализируя их исследования в данной области, мы можем констатировать, что диагностика рассматривается ими в качестве объекта.

К. Ингекамп считает, что педагогическая диагностика должна оптимизировать процесс индивидуального обучения, обеспечить правильное определение результатов обучения и, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую при выборе специализации обучения [7]. Работы К. Ингекамп посвящены обозначению функций диагностики.

Т.В. Куприянчик под диагностикой понимает специфический вид педагогической деятельности,

направленный на изучение и распознавание состояния объектов (субъектов) воспитания в целях взаимодействия учителя и учащихся, эффективного управления процессов воспитания с целью выявления целесообразности их преобразования [4].

Таким образом, каждый автор имеет свой собственный подход к определению педагогической диагностики. Мы рассматриваем профильно-дифференцированную диагностику, опираясь на определение, заимствованное из словаря русского языка, составленного С.И. Ожеговым. «Дифференцировать – расчленив, разлагать отдельное, частное при рассмотрении, изучении чего-нибудь на всех этапах диагностирования» [12]. Российский энциклопедический словарь определяет дифференциацию (франц. *differentiation*, от лат. *differentia* – разность, различие) как «разделение целого на различные части, формы и ступени» [8]. В словаре современного русского языка «дифференцировать» означает расчленять, выделять однородные элементы, выставлять, показывать различие.

На основе теоретико-методологического анализа мы определяем профильно-дифференцированную диагностику профессионального самоопределения как деятельность по изучению, измерению, анализу уровня развития каждого учащегося в соответствии с профилем выбираемой профессии, определения перспектив дальнейшего развития, поиска и нахождения личности своего места в профессиональной среде и формирования личности как полноценного участника сообщества профессионалов.

Для того чтобы управлять процессом воспитания, обучения и развития личности учащегося с максимальной эффективностью, нужно знать его актуальный (достигнутый) уровень развития и потенциальный уровень развития. Оценка достигнутого уровня и выявление потенциального уровня требуют специально организованной профильно-дифференцированной диагностики. Профильно-дифференцированная диагностика осуществляется для педагогических целей, она ориентирована на получение новой информации на основе анализа и интерпретации ее результатов. Полученная информация способствует улучшению качества образования, обучения, воспитания и развития личности ученика. Профильно-дифференцированная диагностика предоставляет информацию о качестве педагогической работы самого преподавателя, она осуществляется

при помощи методов, которые присущи педагогической деятельности преподавателя, а также способствует усилению контрольно-оценочных функций деятельности преподавателя.

Однако отдельные средства и методы, традиционно применяемые для обучения и воспитания, не способны обеспечить качество профессионального самоопределения [6]. Мы полагаем, что профильно-дифференцированную диагностику нужно сделать технологичной. Для этого мы разработали модель технологии профильно-дифференцированной диагностики профессионального самоопределения учащихся колледжа. Разработанная нами технология представляет собой целостное образование, включающее структурные и функциональные компоненты, осуществляемое взаимосвязь между собой и с внешней средой благодаря принципам профессиональной направленности (Ю.А. Кустов) [8], диагностичности, разноразностности, результативности и механизму управления (А.Н. Рыблова) [13]:

- принцип профессиональной направленности напрямую связан с процессом деятельности обучающихся, в которой выявляются их профессиональные склонности и задатки;
- принцип диагностичности предполагает процесс определения и оценки уровня подготовки учащихся к выбору профессии;
- принцип разноразностности обеспечивает качественную подготовку учащихся к профессиональному выбору в соответствии с уровнем самоопределения учащихся: критического (низкого), обычного (среднего), творческого (высокого);
- принцип результативности подразумевает получение качественного результата – сформированности профессионального самоопределения учащихся колледжа.

Структурными компонентами технологии являются: *диагностично поставленные цели, содержание* (информация о специфике будущей профессии), *средства педагогической коммуникации*, реализуемые в профессионально направленной внеучебной работе, *преподаватель и учащиеся колледжа*.

Диагностично поставленные цели реализуются в программе, которая предусмотрена для трёх уровней образовательного процесса учащихся по переработке информации (критический, обычный, творческий). Содержание (информация о специфике будущей профессии) предъявляется учащимся в устной и письменной форме пре-

подавателем или индивидуальными техническими средствами, снабженное системой проблемных познавательных задач-заданий и структурно-логическими схемами, обеспечивающими формирование профессиональных умений и навыков. Средства педагогической коммуникации, реализуемые в профессионально направленной внеучебной работе, включают следующие *методы обучения*: метод проблемной постановки и решения задач, метод эвристических вопросов; *организационные формы обучения*: классные часы, профлекции и профдискуссии, практические занятия по защите проектов «Моя будущая профессия», самостоятельная работа; *средства обучения*: мультимедийные средства, анкеты, опросники и т.п. Преподаватель и учащиеся колледжа выступают в качестве субъектов профильно-дифференцированной диагностики.

Функциональными компонентами технологии диагностики профессионального самоопределения являются: коммуникативный, проектировочный, организационно-регулирующий, познавательно-конструирующий и контрольно-оценивающий [13]. Коммуникативный компонент реализуется в процессе каждого занятия и является главенствующим компонентом, обеспечивающим реализацию технологии. Проектировочный компонент включает в себя постановку цели и прогнозирование результатов. Организационно-регулирующий компонент организует и регулирует процесс познания. Познавательно-конструирующий компонент предусматривает создание собственного продукта познавательной деятельности. Контрольно-оценивающий компонент предусматривает постоянную профильно-дифференцированную диагностику знаний, умений и навыков учащихся.

Механизм управления характеризует способ взаимодействия субъектов воспитания. На наш взгляд данный механизм эффективен для диагностики профессионального самоопределения учащихся колледжа.

Рассмотрев основные понятия и компоненты авторской технологии, мы можем описать процесс ее реализации следующим образом: технологический процесс профильно-дифференцированной диагностики профессионального самоопределения учащихся колледжа начинается с диагностической постановки целей и диагностики сформированности профессионального самоопределения: профессиональных потребностей,

профессиональных знаний в конкретной области и способов профессиональной деятельности, профессионально значимых качеств личности, способов саморегуляции деятельности.

В процессе коммуникации субъектов обучения преподаватель колледжа проектирует совместно с учащимися их профориентационную деятельность во время внеучебной работы. При этом приглашаются специалисты из разных отраслей, работодатели, преподаватели вузов.

Следующим этапом является консультативная работа преподавателя с отдельными группами учащихся в соответствии с выбранным профилем их будущей профессиональной деятельности (экономическим, гуманитарным, естественнонаучным), им оказывается своевременная помощь при возникновении трудностей путем подбора специальной литературы и индивидуальных тестов, анализа ошибок и помощь в принятии решений. Преподаватель осуществляет консультацию каждого учащегося в выборе его будущей профессии исходя из уровня сформированности у него профессионального самоопределения. Тем самым он способствует их активной познавательной деятельности и принятию учащимися верного решения на каждом этапе деятельности, усложняет или адаптирует задания в зависимости от той или иной профессиональной ситуации, организуя и регулируя тем самым процесс профессионального самоопределения учащихся колледжа. Результатом такой совместной деятельности является создание учащимися проектов осуществления их будущей профессии, создания рекламных роликов и т.п.

Контроль и оценка осуществляется с помощью тестов, специально разработанных для разных групп обучающихся. Кроме этого применяются индивидуальные устные собеседования с каждым учащимся. Такой вид контроля помогает преподавателю колледжа получить некоторую информацию о текущем усвоении учебного материала, а также осуществить необходимую коррекцию.

Проверка эффективности разработанной технологии осуществлялась в ходе эксперимента. Экспериментальные данные свидетельствуют, что технология профильно-дифференцированной диагностики учащихся колледжа будет успешной в том случае, если:

– диагностическая постановка профессионально заданных целей происходит исходя из уровней профессионального самоопределения учащихся колледжа;

– организация индивидуального освоения учащимися колледжа профессионально значимого содержания осуществляется с помощью технологии профильно-дифференцированной диагностики профессионального самоопределения;

– обеспечивается профессиональное сопровождение учащихся колледжа преподавателем на всех этапах действия технологии профильно-дифференцированной диагностики профессионального самоопределения;

– учащимся колледжа предоставляется возможность для проявления индивидуальных особенностей и качеств личности.

Таким образом, сущность профильно-дифференцированной диагностики заключается в разделении учащихся на группы с учетом определенного профиля будущей профессиональной подготовки, а также определяются лидерские и исполнительские качества каждого учащегося в зависимости от требований, предъявляемых к конкретной профессии. Диагностика должна также включать определение уровня саморегуляции выбора профессии. Данные экспериментальной работы подтверждают, что профильно-дифференцированная диагностика профессионального самоопределения обеспечивает повышение уровня и качества профессиональной подготовки учащихся колледжа к выбору профессии.

Библиографический список

1. Большая Советская Энциклопедия. Т. 8. – М.: Советская Энциклопедия, 1972. – 592 с.
2. Введение в диагностику воспитания / Под ред. Б.П. Битинаса, Л.Н. Катаева. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
3. Введение в диагностику воспитания / Под ред. Н.К. Голубева, Б.П. Битинаса. – М.: Педагогика, 1989. – 157 с.
4. *Куприянчик Т.В.* Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 1990. – 168 с.
5. Изучение воспитанности школьников / Под ред. М.П. Шиловой. – М.: Педагогика, 1982. – 104 с.
6. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Под ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Педагогическая диагностика / Под ред. К. Ингекампа. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
8. Преемственность в системе подготовки технических специалистов / Под ред. Ю.А. Кусто-

ва. – Саратов, 1982. – 273 с.

9. Психология профессии / Под ред. Э.Ф. Зее-ра. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

10. Российский Энциклопедический словарь. Кн. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – 1023 с.

11. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1986. – 853 с.

12. Словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. – 848 с.

13. Технология управления образовательным процессом студентов в университете / Под ред. А.Н. Рыбловой. – Саратов, 2006. – 96 с.

УДК 373

С.А. Останина

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы организации учебно-творческой деятельности школьников в процессе художественно-эстетического образования МОУ «Гимназия №37» г. Петрозаводска. В контексте данной проблемы выясняется суть и особенности учебного творчества. Учебно-творческая деятельность, осуществляясь в определённых условиях образовательного процесса, имеет свои специфические особенности и предполагает взаимосвязь процесса и результата деятельности, которые являются критериями творчества обучающихся. Необходимым условием эффективности учебно-творческой деятельности обучающихся является создание и реализация специальной комплексной программы творческого развития, которая осуществляется в единстве учебной и внеучебной деятельности. Программа основывается на планомерном и комплексном изучении всех предметных дисциплин художественно-эстетической направленности, её особенностями являются организация единой системы творческого развития, интегративный и разноплановый характер учебно-творческой деятельности, реализация межпредметных связей, широкий спектр проектируемых знаний и умений учеников. Учебно-творческая деятельность является одним из существенных и важных средств творческого развития школьников, формирования их творческого стиля деятельности.

Ключевые слова: творчество, деятельность, результат деятельности, процесс деятельности, учебно-творческая деятельность.

Понятие «творчество» является предметом анализа многих наук: философии, психологии, культурологии, эстетики, искусствознания, педагогики. Однако, кроме области научных исследований, слово «творчество» широко употребляется и применительно к повседневной деятельности людей.

В исследованиях Д.Б. Богоявленской, И.П. Калошиной, С.Л. Рубинштейна, А.И. Савенкова, О.К. Тихомирова и др. выделяются определённые критерии, по которым можно различать творческую и нетворческую деятельность. Однако при всём многообразии подходов к рассмотрению проблемы творчества в трудах учёных до сих пор не определены единые критерии творческой деятельности. В данном контексте мы поддерживаем позицию Я.А. Пономарева, который утверждает, что универсального критерия творчества не существует. По его мнению, должен быть разработан комплекс критериев, которые соответствовали бы разным сферам творческой деятельности [10, с. 72].

На основании анализа научной литературы мы можем сделать вывод, что творчество – это явление многомерное, его проявления очень многообразны и единственно правильного понимания творческой деятельности, не существует. Д.Б. Богоявленская справедливо отмечает, что, «несмотря на то, что творчество является высшим проявлением феномена человека, оно менее всего изучено» [2, с.49].

Большинство учёных (В.И. Андреев, Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес, К.Р. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.С. Шубинский и др.) в определениях понятия «творчество», выделяют два взаимосвязанных компонента: «деятельность» и создание «нечто нового» в результате этой деятельности. Общим во многих концепциях является факт оценки результата («продукта») деятельности по новизне и оригинальности, что долгое время рассматривалось исследователями в качестве главного критерия творчества. Так, в Большой Советской энциклопедии дано следующее

определение: «Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [3, с. 977].

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова творчество трактуется как «создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей» [9, с. 819]. Эту же позицию разделяют В.И. Андреев, Е.И. Николаенко, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин, В.С. Шубинский и др.

Согласно другим утверждениям (Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес, Е.И. Николаева, К. Роджерс Е.Л. Яковлева) под «новым» подразумевается то, чего ранее никогда не было, но не обязательно это новое должно стать общепризнанной ценностью. Так, в Толковом словаре В. Даля слово «творить» означает «созидать, производить» [5, с. 394], а творчество трактуется как «творенье, сотворенье, созидание» [5, с. 395].

Таким образом, если все исследователи подчёркивают «деятельностный» характер творчества, то в трактовке «нового» их мнения расходятся и появляются два взгляда на эту проблему. С одной стороны, «высшие выражения творчества доступны только немногим избранным гениям человечества», с другой – творчество есть необходимое условие существования и даже в обыденной повседневной жизни человек «воображает, комбинирует и создаёт нечто новое для себя, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [4, с. 6–7].

В ходе анализа данного феномена мы выявили, что творчество включает в себя два аспекта: результативный (творчество как результат) и процессуальный (творчество как процесс). В большинстве определений акцент делается на результат творчества, который должен отличаться новизной и оригинальностью, но при этом не все исследователи отмечают, что этими же качествами должен обладать и процесс творческой деятельности, чтобы привести к такому результату.

Для педагогической науки важным является определение, данное в «Новой Иллюстрированной энциклопедии», демонстрирующее комплексное понимание творческой деятельности: «Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и культурно-исторической уникальностью» [8, с. 30].

Мы придерживаемся мнения исследователей Л.Б. Ермолаевой-Томиной, И.П. Калошиной, Е.И. Николаевой, А.И. Савенкова, Е.Л. Яковлевой

в определениях творчества, согласно которым оно трактуется как деятельность, в которой процесс и результат обладают новизной, оригинальностью. Проанализировав различные подходы к понятию творчества, мы определяем творческую деятельность как процесс, для которого является характерным отказ от стереотипов, шаблонов, устоявшихся канонов; преобладание ориентации на поиск новых форм, путей, средств ее организации, и в результате которой возникает новый «продукт».

В контексте данной проблемы, нам предстоит выяснить, что такое учебное творчество и какова его суть. С точки зрения педагогической практики, процесс обучения, требует проявления творчества, так как «само познание является творческим актом. Открытие или создание новых для себя знаний, хотя бы известных ранее другим, тоже является творчеством» [11, с. 196].

В учебном творчестве И.Я. Лернер видит «форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, важных для формирования личности» [7, с. 415]. В.И. Андреев определяет учебно-творческую деятельность как «один из видов учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, ориентированный на максимальное использование самоуправления личности, результат которой обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности, особенно её творческих способностей» [1, с. 51].

В нашем исследовании мы рассматриваем учебно-творческую деятельность в процессе художественно-эстетического образования как учебную, при выполнении которой задействована принципиальная установка на творчество, в результате чего она превращается в деятельность творческого характера. Учебно-творческая деятельность обучающихся, осуществляясь в определённых условиях образовательного процесса, имеет свои специфические особенности и предполагает:

1. Результат деятельности – создание оригинального, субъективно нового продукта, который является итогом свершившегося процесса творческой деятельности. Данный продукт может представлять собой произведения искусства (литературы, живописи, музыки и т.д.), собственную трактовку художественных произведений, открытие знаний, становление творческих способностей.

2. Процесс деятельности характеризуется самостоятельным применением усвоенных ранее знаний, умений, навыков в нетрадиционных условиях; комбинированием известных способов деятельности или переносом их из одной области знаний в другие; созданием новых для обучающихся подходов или путей решения поставленной задачи.

Мы придерживаемся позиции учёных (В.Т. Кудрявцев, В.С. Ротенберг, М.К. Тугушкина и др.), которые утверждают, что в рамках учебного творчества сам процесс творческой деятельности не менее (если не более) важен для творческого развития ребёнка и может приносить гораздо большее удовлетворение, чем достигнутый результат. Мы согласны с высказыванием А.А. Леонтьева, что «в педагогическом плане главное в творчестве – это осознание ребёнком себя как строителя мира, реализующего в процессе этого строительства свою личность, свои отдельные способности, знания и умения» [6, с. 83]. Поэтому, критериями творчества обучающихся, на наш взгляд, должны являться как качество результата, так и сам процесс деятельности, активизирующий их творческую продуктивность.

Рассмотрим процесс организации учебно-творческой деятельности школьников в системе художественно-эстетического образования МОУ «Гимназия №37» г. Петрозаводска. Необходимым условием эффективности учебно-творческой деятельности обучающихся мы видим создание и реализацию специальной комплексной программы творческого развития, которая реализуется в единстве учебной и внеучебной деятельности.

Программа творческого развития школьников основывается на планомерном и комплексном изучении предметных дисциплин художественно-эстетической направленности, что способствует формированию мотивации, углублению, упорядочению и систематизации полученных знаний, умений и навыков в области творческой деятельности, развитию творческих способностей обучающихся, становлению творческой направленности процесса обучения.

Данная программа предполагает включение в учебно-творческую деятельность всех гимназистов, независимо от уровня креативных способностей, и осуществление процесса освоения учениками творческих действий, в котором каждый ребёнок может не только проявить свои потенциальные возможности и существенно их раз-

вить, но и эффективно сформировать собственный творческий стиль деятельности.

Особенностями программы являются: организация единой системы творческого развития обучающихся в системе художественно-эстетического образования гимназии, интегративный и разноплановый характер учебно-творческой деятельности по предметам художественно-эстетического цикла, реализация межпредметных связей, широкий спектр проектируемых знаний и умений учеников.

Комплексная программа предусматривает три этапа творческого развития гимназистов. Задачей первого, *мотивационно-познавательного*, этапа (1–2-е классы) мы определили создание у школьников представлений об учебно-творческой деятельности и её разнообразии, пробуждение у детей внимания и интереса к творчеству. Второй этап (3–4-е классы) – *ознакомительный*, задачей которого является знакомство обучающихся с различными видами учебно-творческой деятельности; последовательное и постепенное введение обучающихся в сферу творчества. Третий этап (5–9-е классы) – *основной*. В этот период у обучающихся происходит активное накопление умений самостоятельно приобретать знания и организовывать свою деятельность согласно собственным интересам. На протяжении третьего этапа школьники овладевают навыками различных направлений учебно-творческой деятельности, у них развивается потребность в творчестве.

Согласно учебному плану гимназии, в 1-ом классе из учебных дисциплин художественно-эстетического цикла школьники изучают изобразительное искусство, основы хорового пения, ритмику. Во 2-ом классе к ним добавляются следующие предметы: «Историко-теоретические основы музыки», «Сольфеджио», «Музыкальный инструмент».

В средних классах учебный процесс обогащается введением предметов «Мировая художественная культура», «Хореография», дополнительных курсов (импровизация, композиция, сольное пение, ансамбль, аккомпанемент и др.) по выбору учеников, что способствует более полному раскрытию творческого потенциала школьников. Важное место в программе уделяется осуществлению различных направлений учебно-творческой деятельности (художественной, игровой, исследовательской, проблемно-поисковой) в их неразрывном единстве.

Организуя учебно-творческую деятельность школьников, мы используем различные её виды (сольное и ансамблевое музицирование; сочинение произведений искусств; написание рефератов, подготовка докладов и сообщений; решение проблемно-творческих заданий; игровые соревнования и др.) и формы (индивидуальная, групповая, коллективная), которые реализуются в рамках определённых учебных предметов.

В процессе реализации программы мы пришли к выводу, что для целостного творческого развития школьников необходимо осуществлять комплексный подход к их обучению и воспитанию, к организации учебно-творческой деятельности. Исходя из этого, мы разрабатываем программы и учебные планы с учётом активного внедрения многообразных форм взаимодействия предметов художественно-эстетического цикла, интеграции различных видов искусства, что обеспечивает целостность, непрерывность и эффективность становления творческого развития обучающихся.

Так, изучение предмета «МХК» выстраивается на основе интеграции различных видов искусств. Ученики знакомятся с шедеврами изобразительного, музыкального творчества, скульптурой, архитектурой, поэзией, что, по мнению учителя, способствует углублению знаний обучающихся по предмету, конкретизации изучаемой эпохи, стиля, становлению межкультурных связей между различными историческими периодами. Обсуждение и художественный анализ произведений искусств, концепции автора (художника, композитора, скульптора, поэта и др.) расширяет диапазон художественных впечатлений, мыслей, чувств детей, содействует возникновению и развитию творческого взгляда на художественные процессы.

В образовательную программу гимназии включены курсы «Декоративно-прикладное искусство» и «Северные гобелены», целью которых является развитие индивидуального творческого потенциала каждого ученика. Создавая художественные проекты и изделия декоративно-прикладного характера, дети получают возможность наиболее полно реализовать свои эстетические потребности, заложенные природой. Данные курсы также имеют высокий развивающий потенциал и ориентированы на формирование индивидуального творческого стиля деятельности обучающихся.

Показателем увлечённости детей творчеством, является их активное участие во всех творческих мероприятиях, которые ежегодно осуществляются в процессе реализации художественно-эстетического образования, обогащая творчески-ориентированную среду гимназии, что способствует становлению и развитию творческой личности школьников.

Подводя итоги вышеизложенному, подчеркнём, что учебно-творческая деятельность, которую мы рассматриваем как учебную, при выполнении которой задействована принципиальная установка на творчество, является одним из существенных и важных средств творческого развития школьников, формирования их творческого стиля деятельности. Все предметные дисциплины имеют определённый творчески-развивающий потенциал, возможности реализации которого конкретизируются их спецификой и особенностями.

Организация учебно-творческой деятельности обучающихся в процессе художественно-эстетического образования предполагает ориентацию школьников на творческое переосмысление различных видов предлагаемых заданий, выбор творческих их вариантов и постоянную направленность на поиск новых, оригинальных путей преобразования окружающей действительности.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд. Казанского ун-та, 1988. – 237 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творчества // Психологический журнал. – М.: Наука, 1995. – Т. 16. – №5. – С. 49–58.
3. Большая Советская энциклопедия. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 25.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997. – 92 с.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – Т. 4. – 864 с.
6. Леонтьев А.А. Научите человека фантазии (Творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С. 82–85.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М., 1974. – 63 с.
8. Новая иллюстрированная энциклопедия: В 20 т. – М.: ООО «Мир книги»; «Большая Российская энциклопедия», 2005. – Т. 18. – 295 с.

9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ Ltd, 1992. – 960 с.

10. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

11. Практическая психология. Учебник для вузов / Под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб.: «Дидактика плюс», 1998. – 335 с.

УДК 37.035.6

3.Б. Рубаева

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ПАТРИОТИЗМА И КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Статья позволяет оценить положительное влияние художественной литературы на формирование у подрастающего поколения патриотизма и культуры межнациональных отношений. Нацеливает читателя на то, что именно через изучение народных традиций и обычаев у юношей и девушек воспитывается одно из самых важных качеств человека – патриотизм.

Ключевые слова: патриотическая проблематика, культурно-исторический опыт нации, возрождение патриотизма, формирование личности с развитым патриотическим чувством, обращение к художественному и публицистическому наследию.

Общество в настоящее время как никогда заинтересовано в достижении воспитания патриотизма отдельной личностью как необходимого условия прогресса целой нации. «Патриотизм» – (с греческого – «patriots – земляк», «patris – родина, отечество») любовь к родине, к отечеству, одно из наиболее глубоких чувств, закреплённых веками и тысячелетиями [1, с. 482].

Патриотическая проблематика привлекала внимание мыслителей, философов, ученых, политических деятелей, писателей, поэтов на протяжении всей истории человечества. В последние годы вновь возникла острая потребность в поднятии патриотических настроений россиян, в частности, молодежи. Под патриотическим воспитанием мы понимаем воспитание важнейших духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и судьбы россиян. Оно включает в себя беззаветную любовь и преданность своему Отечеству, гордость за принадлежность к великому народу и его свершениям, испытаниям и проблемам, почитание национальных святынь и символов, готовность к достойному и самоотверженному служению обществу и государству.

Общеизвестно, что нравственные идеалы и патриотические чувства начинают формироваться в семье. Национальные черты ребенка форми-

руются по мере усвоения им культурно-исторического опыта нации, семьи, ближайшего окружения, а затем через непосредственное обучение и активное общение в своей родной национальной среде.

Скептическое отношение к национальной культуре обусловило увлечение западным образом жизни. Разрушение отлаженной системы воспитания стало одной из причин популярности воззрений националистического и даже фашистского толка, искаженного толкования понятий «Отечество», «гражданственность», «патриотизм». В столь опасной ситуации необходимо постепенное формирование нового, российского патриотизма, в котором должны гармонично сочетаться традиции героического прошлого и сегодняшние реалии жизни с учетом перспектив развития социума. Характеризуя создавшееся в стране положение, признанный лидер нашей страны В.В. Путин говорит о том, что «само слово «патриотизм» подчас используется в ироническом или даже ругательном смысле. Однако для большинства россиян оно сохранило свое первоначальное, полностью позитивное значение. Это чувство гордости своим отечеством, его историей, свершениями. Это стремление сделать свою страну краше, богаче, крепче, счастливее... Это источник мужества, стойкости, силы народа. Утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения» [4, с. 3].

Активно разрушается фундамент, на котором десятки лет строилось патриотическое воспитание, разрушаются ориентиры, на которые нацеливались дети и молодежь. Новое поколение вырастает на американских боевиках и азиатских наркотиках. В детские умы через СМИ и произведения искусства часто транслируются далеко не лучшие образцы массовой культуры. Вследствие этого у подрастающего поколения стали проявляться равнодушие к своей родине, бездуховность, агрессивность по отношению к согражданам, проживающих в других регионах нашей страны. Слово «патриот» стало, чуть ли не ругательным, а слово «нравственность» произносится с иронией.

Возрождение патриотизма – шаг к возрождению России, т.к. именно он является духовно-нравственной основой общественного сознания, достоянием личности. Фундаментом патриотического воспитания является национально-культурная идентификация личности, осознание своей принадлежности к определенной культуре и внедрение ее ценностей. Общеизвестно, что важнейшим механизмом, обеспечивающим культурную идентификацию, является язык. На его неоспоримую роль в патриотическом воспитании указывал К.Д. Ушинский: «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей ее духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся родина... в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается... вся история духовной жизни народа... Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое и живое целое. Итак, язык педагог рассматривает как живой организм, в котором отражаются судьбы, думы и стремления народа. Формирование духовно богатой личности с развитым патриотическим чувством невозможно вне контекста национальной духовной традиции. Усвоение языка означает приобщение к ней, погружение в сокровищницу национальной культуры [6, с. 47–53].

Историю нельзя переделать, но можно вдумчиво прочитать ее летопись и извлечь не только политические, но и нравственные уроки. Громадную роль в воспитании патриотизма у подрастающего поколения республики играют судьбы горцев-патриотов, в которых воплощены лучшие качества. Речь идет о выборе таких исторических фигур, которые могут послужить образцом по-

лиязыковой и поликультурной личности. При этом важно, чтобы знакомство с их судьбой сопровождалось обращением к их художественному и публицистическому наследию. Факты биографии будут оказывать влияние на выбор учащимися поведенческих моделей, творчество, воздействуя на эмоциональную сферу личности, позволит почувствовать себя частью мира, созданного писателями, прожить жизнь героев и сделает объективные ценности личностными, обеспечив осмысленный самостоятельный выбор патриотических ориентиров, ощущение гордости за свой народ и Россию в целом.

Хорошим примером тому служит литература периода Великой Отечественной войны. Произведения горских поэтов были как бы ответом защитников Родины на чувства и переживания народа, охваченного высоким патриотическим духом. Отсюда и обостренное чувство ответственности у героев за свое конкретное бытие в годы войны, за свои поступки, готовность совершить героический подвиг, а надо будет – и жизнь отдать. Литература не абсолютизирует единичные героические акты, не идеализирует личность героя, а, напротив, подчеркивает массовый характер подвига, готовность к самопожертвованию у женщин, детей, стариков и т.д. В каждом конкретном случае литература воспекает не героизм отдельного порыва, а массовость; готовность каждого отдать самое дорогое, что у него есть – жизнь [2, с. 5–18].

Великая Отечественная война сыграла существенную роль в формировании интернационалистского сознания, гражданских качеств, как ее участников, так и представителей последующих поколений. Поэтому и не угасает интерес к теме войны в осетинской литературе. Писатели и поэты горного края вновь и вновь возвращаются к ней. И чем дальше во времени остается война, тем острее и напряженнее память о ней.

Смелость и отвага, готовность к самопожертвованию во имя жизни других, высокие моральные принципы, вот что характеризовало героев произведений во время войны. В образах своих героев авторы стремились художественно запечатлеть черты человека, воспитанного на героических традициях своего народа. Поэтому ответственность перед разными поколениями, жившими и живущими на земле предков, перед своей совестью заставляет героев произведений совершать подвиги, рискуя жизнью. Иначе он поступить не может, так как был взращен в духе высо-

кой морали, в атмосфере героизма и самоотверженности. «Рассказы о героях учат детей видеть мир глазами патриотов. Героическое не только расширяет горизонт, но и помогает почувствовать, что в жизни всех советских граждан – и тех, кто ушел из жизни, и тех, кто живет ныне, есть что-то общее, великое, священное, самое дорогое и ни с чем не сравнимое – Родина», – пишет в своей книге «Как воспитать настоящего человека» великий педагог В.А. Сухомлинский [5, с. 38].

Произведения с дидактико-нравоучительным содержанием должны были повлиять на формирование национального сознания молодежи того времени, учили ее уметь преодолевать трудности, встречавшиеся на пути, и принимать твердое решение самостоятельно в ответственный момент. И уж, конечно, она, молодежь, должна быть верна традициям старших, отвечать их идеалам. Вот о чем беспокоились осетинские писатели периода Великой Отечественной войны. В публицистике военных лет много исповедального. Размышления писателя, критический анализ своих мыслей, чувств, поступков могут служить основой для развития подобных качеств у молодежи. В деле воспитания патриотизма, нравственности личности большое значение имеют произведения, в которых главный герой проявляет эти качества в естественных условиях. И это закономерно, ведь, правда изображения жизни, восхищение героическим, благородным поступком всегда будет волновать людей. Несгибаемый, всепобеждающий дух патриотизма воинов, их убежденность в правоте и справедливости освободительной войны отражены во многих художественных произведениях того периода. Подрастающее поколение ориентировалось и подражало положительному герою военной лирики. По-разному в различных жизненных случаях проявлялись черты и лучшие задатки нравственного облика воина-освободителя. Его национальный характер складывался в конкретных обстоятельствах, в битвах с фашизмом. Умудренный нелегким военным опытом, лирический герой итожил свою фронтową жизнь и пытался извлечь из нее четкие

нравственно-философские выводы, чтобы передать другому поколению ступок своего опыта, традиции воинствующего гуманизма. Во фронтовой лирике были сконцентрированы патриотические, нравственные, идейно-эстетические и этические проблемы советской литературы. Авторы писали о том, что вдохновляло воинов на боевой подвиг, на героизм, во имя чего они сражались и умирали. Бесспорно, зрелость патриотического сознания советских солдат измерялась степенью проявления героизма во имя защиты свободы своего народа. Это был осознанный нравственный выбор, оплаченный самой «дорогой ценой».

В заключении хотелось бы отметить, что воспитание на примерах героического прошлого народа, его лучших традициях занимает особое место в деятельности образовательных учреждений. Используемые в воспитании историей многие старые испытанные средства, формы и методы и вырабатываемые новые, при обучении и воспитании подрастающего поколения способствовали формированию патриотического сознания. Возрождение патриотизма – шаг к возрождению России, т.к. именно он является духовно-нравственной основой общественного сознания, достоянием личности.

Библиографический список

1. Большой словарь иностранных слов в русском языке. – М.: ЮНБЕС, 2001. – 784 с.
2. Гутиева М.Т. Тема Великой Отечественной войны в поэзии Гриса Плиева: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2005. – 23 с.
3. Лесняк В.И. Патриотическое воспитание: проблемы и пути их решения // Педагогика. – 2006. – №2.
4. Путин В.В. Россия на рубеже веков // Независимая газета. – 1999. – 30 декабря.
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
6. Юнусова К.А. Патриотическое воспитание молодежи средствами этноязыковой идентификации // Педагогика. – 2007. – №10. – С. 47–53.

ОСОБЕННОСТИ ИНТРАГРУППОВОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Представлены результаты социально-психологического исследования интрагруппового структурирования в детско-юношеских организациях. Показано, что современные формальные молодежные объединения обладают развитой трехуровневой системой взаимоотношений, отличающейся признаками моноструктурированности.

Ключевые слова: детско-юношеская организация, межличностные отношения, социометрическая, референтометрическая, властная интрагрупповые структуры.

Проблема групповой дифференциации и, прежде всего, группового структурирования традиционно выступает как одна из центральных в социальной психологии. Под интрагрупповым структурированием понимается процесс формирования и развития иерархических систем отношений, взаимосвязей, позиций внутри социальной группы. Обычно, описывая структурирование какого-либо сообщества, исследователи анализируют, каким образом происходит ранжирование членов группы в различных подструктурах, отмечая место каждого конкретного испытуемого во внутригрупповой иерархии по определенному психологическому признаку. При этом следует отметить, что специфические особенности структурирования, в основном, детерминируются типом группы, а также уровнем ее социально-психологического развития.

Особый интерес у исследователей в последнее время вызывает изучение молодежных движений и организаций. Детская организация – «самостоятельное самоуправляемое детское общественное объединение, создаваемое для реализации какой-либо социальной идеи (цели), имеющее регулирующие его деятельность нормы и правила, зафиксированные в уставе или ином учредительном документе, выраженную структуру и фиксированное членство» [1, с. 29].

Одними из первых были проанализированы историко-педагогические аспекты деятельности пионерской организации (М.В. Богуславский, И.Г. Гордин, Н.Ф. Басов, Л.В. Алиева и др.). Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин в своих работах описали теоретические и методологические основы жизнедеятельности пионерской и комсомольской организаций, особое внимание при этом уделив проблеме формирования лидеров детских движений [7]. Вопросы социальной ак-

тивности членов пионерской организации были изучены Г.М. Иващенко, Г.Н. Мальковской, К.Д. Радиной, Э.С. Соколовой. Анализу истории, опыта и проблем развития детско-молодежного общественного движения посвящены также исследования А.В. Волохова, Е.А. Дмитриенко, А.Г. Кирпичника, О.С. Коршуновой, Л.В. Кузнецовой, Д.Н. Лебедевой, Р.А. Литвак, В.А. Лукова, М.Р. Мирошкиной, Э.А. Мальцевой, И.Н. Никитиной, Е.В. Титовой, Т.В. Трухачевой и др.

После распада СССР на смену пионерской организации пришло множество детско-юношеских формирований, различающихся по форме, содержанию и направленности своей деятельности. Таким образом, перед исследователями встала актуальная задача выявления социально-психологической роли таких объединений в становлении личности ребенка – гражданина своей страны на современном этапе развития российского общества.

В настоящий момент изучением данной проблемы занимается Международная Ассоциация исследователей детского движения, решающая задачи обеспечения психолого-педагогического и методического сопровождения процесса становления, развития и взаимодействия детских формирований и создания новой области знания об общественной жизни детей. Накопленный за минувшие годы опыт Ассоциации позволил создать особую науку о детском движении – социокинетику [6].

Однако следует отметить, что социально-психологические характеристики детско-юношеских организаций, статусно-ролевые отношения в таких сообществах по-прежнему остаются малоизученными. Между тем, в настоящее время молодежные организации различного типа постепенно становятся теми самостоятельными субъектами, которые пытаются представлять молодежь в общественной и политической жизни страны.

Таким образом, с одной стороны, существует несомненная практическая значимость изучения социально-психологических особенностей современных детско-юношеских организаций и, с другой стороны, наблюдается дефицит теоретических исследований по данной проблематике.

В связи с этим была определена цель исследования – изучить социально-психологических особенности процесса интрагруппового структурирования в реально функционирующих детско-юношеских организациях.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что неформальная властная система отношений в современном детско-юношеском объединении находится в тесной взаимосвязи с другими универсальными интрагрупповыми структурами, а именно: представители управленческой команды организаций занимают также наиболее высокие позиции в аттракционной и референтометрической структурах отношений.

Методики

Для проверки справедливости выдвинутых гипотез помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью реально функционирующих молодежных организаций, опроса компетентных лиц и анализа документальных материалов, в ходе исследования применялся комплекс социально-психологических методик и методических приемов: социометрия (параметрический вариант), референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, модифицированный вариант техники «репертуарных решеток» Дж. Келли [2]. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Социально-психологическое исследование проводилось в трех реально функционирующих детско-юношеских организациях г. Москвы – «Рать», «ШАГ» и «Прогмол». Общее количество членов организаций составляет свыше 530 чело-

век. В настоящем исследовании принимало участие 85 человек в возрасте от 12 до 22 лет ($M=16,7$).

Результаты

В ходе экспериментального исследования было установлено, что в детско-юношеских организациях существует развитая трехуровневая интрагрупповая статусная структура – лидеры, среднестатусные члены группы, аутсайдеры. Кроме того, современная молодежная организация характеризуется четкой иерархией как формальных, так и неформальных отношений. При этом система неформальных властных отношений совпадает с официальной властной структурой (управленческая группа, активисты, рядовые участники) и детерминирует другие универсально значимые структуры внутри детско-юношеских организаций.

Результаты социометрического исследования демонстрируют факт включенности всех членов групп в общую систему эмоциональных взаимоотношений. Наиболее избираемой статусной категорией в исследуемых сообществах стала лидерская страта. Лидеры получают половину всех социометрических выборов, среднестатусные члены организаций – треть всех предпочтений, на долю низкостатусных членов сообществ приходится небольшой процент выборов. Таким образом, лидерам организаций чаще отдают эмоциональное предпочтение, чем «средним» ($U=186$, коэффициент значим при $p=0,024$) и низкостатусным членам групп ($U=146,5$, коэффициент значим при $p=0,001$). Аутсайдеры – наименее привлекательные члены организаций, их значительно меньше выбирают в ситуации ограниченного количества социометрических выборов, чем среднестатусных одноклассников (различия статистически достоверны при $p=0,016$). При этом высокостатусные и среднестатусные члены групп получают социометрические выборы преимущественно за счет собственных страт, низкостатусные – за счет собственной страты и среднестатусных членов группы (см. табл. 1).

Таблица 1

Социометрические выборы, сделанные и полученные представителями разных статусных категорий (среднеарифметическое значение в десятых)

Кого выбирают	Кто выбирает		
	Лидеры	Среднестатусные	Аутсайдеры
Лидеров	0,41	0,31	0,28
Среднестатусных	0,34	0,47	0,19
Аутсайдеров	0,17	0,46	0,37

Так, в одной экспериментальной группе не было зафиксировано ни одного случая выбора аутсайдера членом высокостатусной категории. Эти данные говорят о низком уровне взаимодействия лидерской страты с остальными статусными категориями, что влияет на характер межличностных отношений в организации в целом. У высокостатусных участников детско-юношеского объединения может наблюдаться «эффект замыкания» в рамках собственной страты, ориентированность на реализацию собственных потребностей, а не на развитие организации через включение во взаимодействие всех участников сообщества. В отличие от управленческой команды, среднестатусные члены группы направляют свои усилия на сдерживание процессов дифференциации, отдавая свои выборы представителям всех страт. Эти данные схожи с результатами, полученными нами ранее при исследовании групп старшеклассников в общеобразовательных школах, где также была выявлена особая интегрирующая роль среднестатусных членов сообщества [4; 5].

В исследуемых организациях все статусные категории получают взаимные выборы преимущественно за счет представителей своей же статусной прослойки. Так, например, в лидерской страте одной из экспериментальных групп было зафиксировано 85% взаимных выборов внутри своей статусной категории. Эти данные также говорят о том, что, с одной стороны, внутри управленческой команды наблюдаются благоприятный психологический климат, эмоциональное принятие, но, вместе с тем, зачастую, отсутствует желание налаживать позитивные отношения с представителями других страт. В результате коэффициенты взаимности в разных организациях оказались близкими к среднему значению (от 40 до 65%).

Данные референтометрического исследования показали, что большая часть членов групп ориентирована на мнение управленческой команды. Около 60% референтометрических выбо-

ров принадлежат высокостатусной категории. Лидеры чаще выступают как наиболее значимые лица для своих одноклассников, чем среднестатусные ($U=71$, при $p<0,001$) и низкостатусные участники детско-юношеских объединений ($U=44,5$ при $p<0,001$). Причина того, что обычно у лидеров запрашивают информацию по значимым вопросам, на наш взгляд, заключается в том, что именно эта статусная категория оказывает наибольшее влияние на систему внутригрупповых взаимодействий и успешность деятельности организации в целом.

Таким образом, на основе полученных результатов можно говорить, что гипотеза о том, что представители управленческой команды, занимая ведущие властные позиции в детско-юношеской организации, имеют также высокие статусы в интрагрупповых структурах аттракционных и референтометрических отношений, подтвердилась.

Высокостатусные члены организаций получают референтометрические выборы в первую очередь от среднестатусной категории, что, возможно, связано со стремлением «средних» узнать о возможности своего роста, ориентацией на мнение управленческой команды в решении наиболее важных вопросов (см. табл. 2). Большое количество выборов среднестатусные члены групп получают от своих высокостатусных товарищей, что обусловлено тем, что «средние» являются опорой для высокостатусных членов организаций и лидеры выстраивают свою деятельность, прислушиваясь к их мнению. Однако следует отметить, что в изучаемых организациях многие референтометрические выборы оказываются не взаимными, коэффициент взаимности в них невысок и составляет от 33 до 40%.

На этапе референтометрии не остались без внимания и аутсайдеры. Их оценки оказались значимы для представителей всех статусных слоев. В целом, можно отметить, что по сравнению с социометрическим этапом, низкостатусные члены

Таблица 2
Референтометрические выборы, сделанные и полученные представителями разных статусных категорий в экспериментальных группах (среднеарифметическое значение в десятых)

Категории учащихся, получивших выборы (кого выбирают)	Категории учащихся, сделавших выборы (кто выбирает)		
	Лидеры	Среднестатусные	Аутсайдеры
Лидеров	0,25	0,40	0,35
Среднестатусных	0,41	0,295	0,295
Аутсайдеров	0,265	0,265	0,47

в экспериментальных группах получили больше референтометрических выборов от лидеров. Это может быть связано с тем, что высокостатусным членам группы, эмоционально отвергающим аутсайдеров, в то же время для контроля и эффективного управления ситуацией в общности важно иметь информацию обо всех стратах организации, тем более о тех ее участниках, с кем у них меньше всего межличностных контактов. Полученные экспериментальные данные подтверждаются также результатами исследований других социальных психологов [см., напр. 2].

В целом, мы можем отметить высокую ориентацию большого числа участников современных детско-юношеских объединений на управленческую команду. Результаты исследования, проведенного с помощью модифицированного варианта «техники» Дж. Келли, показывают, что особенно на мнение лидеров ориентированы среднестатусные члены, составляющие большинство любой группы. Низкостатусные участники молодежных организаций чаще объединяются в группу через «средних», в наименьшей степени идентифицируя себя с высокостатусными одноклассниками.

Выводы

1. Современная детско-юношеская организация характеризуется четкой структурой как формальных, так и неформальных отношений, и имеет трехуровневый характер (лидеры, среднестатусные, аутсайдеры).

2. Неформальная властная структура детско-юношеских организаций совпадает с официальной системой взаимоотношений и детерминирует другие универсально значимые структуры (ат-

тракционную и референтометрическую). При этом группы отличаются признаками моноструктурированности.

3. В наибольшей степени на управленческую команду ориентируются высокостатусные и среднестатусные члены групп. Аутсайдеры идентифицируют себя с представителями своей страты и среднестатусными участниками детской организации.

Библиографический список

1. Детское движение: словарь-справочник / Ред.-сост. Т.В. Трухачева. — М.; Минск: Ассоц. исследователей дет. движения, 1998. — 183 с.
2. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. — СПб.: Питер, 2005. — 304 с.
3. Мальцева Э.А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». — Ижевск, 2006. — 40 с.
4. Сачкова М.Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса. Учебное пособие. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. — 128 с.
5. Сачкова М.Е. Статусные отношения в подростковых ученических группах // Вопросы психологии. — 2006. — №4. — С. 58–63.
6. Социокинетика: Книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях / Сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. — М.: Комитет общественных и межрегиональных связей Правительства Москвы, 2000. — Ч. 1. — 240 с.
7. Уманский Л.И., Лугошкин А.Н. Психология и педагогика работы комсорга. — М.: Молодая гвардия, 1984. — 206 с.

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НА ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ К НОРМАМ ПРАВА И ЗАКОНА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность исследования, в первую очередь, задается современными тенденциями развития общества. В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» говорится: «Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда».

Ключевые слова: нравственное развитие, нравственное воспитание, правосознание, оценочное отношение к нормам права и закону.

Исследования отечественных психологов показали, что нравственное развитие осуществляется в рамках общего процесса социализации. Общий подход к изучению процесса нравственного развития личности в онтогенезе основывается на учете смены последовательных стадий нравственного развития ребенка. На каждом возрастном этапе представлены различные уровни сформированности представлений о нравственных нормах и способах поведения, социальных взаимоотношений и нравственных качествах людей. Нравственная сфера личности развивается постепенно через возрастание произвольной и сознательной саморегуляции поведения индивида с опорой на нравственные нормы и идеалы. Так, рассматривая проблему нравственного формирования личности, Л.И. Божович доказывает, что оно не является изолированным процессом, а связано с социальным и психическим развитием. По мнению автора, существуют две точки зрения на процесс формирования нравственных норм поведения, который понимается, во-первых, как результат интериоризации внешне заданных форм мышления и поведения и их превращения во внутренние психические процессы; во-вторых, как последовательное (закономерное) превращение одних качественно своеобразных форм нравственного развития в другие, более совершенные. Согласно Л.И. Божович, у ребенка, находящегося на определенном возрастном этапе развития, в результате усвоения им социального опыта возникают специфические для нравственного формирования личности образования, включающие в себя качественно своеобразное сочетание нравственных знаний, чувств, привычек. Эти новообразо-

вания составляют предпосылку дальнейшего усвоения социального опыта и нравственного развития личности. Новые образования представляют собой своеобразные функциональные системы, в которых в нерасторжимом единстве представлены нравственные знания и нравственный опыт. Так же Л.И. Божович подчеркивает неэффективность принудительных методов воспитания в нравственном развитии. В подходе выделена особая задача формирования нравственных качеств личности, воспитание определенных умений и навыков. Л.И. Божович и ее учениками была обозначена роль сверстников в нравственном развитии ребенка, особенно в школьном возрасте [1].

Как система нравственное воспитание рассматривается в работах А.З. Рахимова. Под **системой нравственного воспитания** А.З. Рахимов понимает присвоение подростками уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам, закону, традициям. Актуальными задачами нравственного воспитания являются: научить подчинять свои поступки и действия высшим целям общества, коллективным началам и вооружить практическими навыками и привычками нравственного поведения в повседневной жизни. Нравственное воспитание предполагает формирование сознания необходимости согласования своего поведения с интересами общества, ознакомление с нравственными идеалами, принципами, требованиями общества, превращение нравственных знаний в убеждения, гарантирующие нравственную правильность поступков, формирование устойчивых нравственных чувств (совести, чести, долга, ответственности, достоинства, стыда и т.п.) и нравственных качеств (чест-

ности, правдивости, доброты, дисциплинированности, добросовестности и т.п.) [4, с. 8–10].

Мир правовой действительности, представленный в виде правовых норм, отношений, ответственности, законности, правопорядка, правосудия и т. д., воспринимается людьми через специфическую форму, или вид общественного сознания, образован соединением двух слов: право и сознание. По мнению М.И. Еникеева, **правосознание (правовое сознание)** – сфера общественного группового и индивидуального сознания, связанная с отражением правозначимых явлений; включающая в себя правовые ориентации, отношения к правозначимым явлениям, охраняемым правом социальным ценностям, отношение к праву, законности и правосудию, представления людей о правомерном и неправомерном, правопорядке в данном обществе [2, с. 423].

Подросток, являясь членом социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей, должен определенным образом организовывать и в той или мере согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям. Специфика правового сознания в том и состоит, что оно воспринимает юридические явления через нравственные представления, требования о добром и справедливом. Именно с позиции этих нравственных принципов и требований правосознание подростка оценивает закон и правовую деятельность. Поскольку подросток знакомится с нравственностью и строит систему своих нравственных ценностей раньше, чем у него начинает формироваться достаточно четкое правосознание, то правосознание в процессе формирования постоянно отталкивается от уже существующих в его внутреннем мире нравственных представлений. Подросток строит свое правосознание, основываясь на нормах нравственности и понимании всей ценности этих норм. Именно нравственность диктует подростку уважение к праву и помогает формировать положительное оценочное отношение к правовым нормам и закону.

Правосознание как один из элементов сознания личности включает в себя три компонента: интеллектуальный (познавательный); оценочный (эмоциональный); поведенческий (эмоционально-волевой). С точки зрения функциональной структуры правосознания оценочное отношение к нормам и закону может быть позитивным и не-

гативным. При этом позитивное отношение к нормам права и закону влечет за собой формирование установки на правовое поведение, негативное оценочное отношение влечет, как правило, к формированию установки на противоправное поведение. Оценочные отношения к праву, к практике его исполнения и применения выражаются в оценочных суждениях и включают в себя: наличие у подростка определенного объема юридической информации составляющую основу его правосознания, общую правовую оценку и степень принятия правовых норм [3, с. 201–214].

Для выявления оценочного отношения к правовым нормам и закону мы использовали метод анкетирования. Нами была разработана анкета, состоящая из 28 вопросов и включающая в себя вопросы на выявление уровня правовой просвещенности подростков, общей правовой оценки явлений имеющих юридическое значение и степени принятия правовых норм. Выбор вопросов и их содержание разрабатывались с тем расчетом, чтобы во-первых, озаглавленные вопросы достаточно адекватно отражали изучаемый признак, а так же одобряемые или отвергаемые правовые ценности, характерные для нашего общества, во-вторых, были доступны для понимания и осознания подростками и получили определенную актуализацию в их собственном опыте. Выбор правомерных вариантов ответов анкеты интерпретируется как принятие подростком правовых норм. Наоборот, выбор противоправного варианта и порицание юридически одобряемого поведения рассматриваются как показатель негативного отношения к правовым нормам и готовности опираться в своем поведении на противоправные нормы.

В известных нам исследованиях правосознания обычно применялись разрозненные индикаторы, выявляющие отдельные фрагменты изучаемого предмета: знание определенной законодательной нормы, оценка какого-то правового института и т.п. В пределах довольно произвольного выбора индикаторов обычно использовались различные статистические процедуры и на основе интерпретации разобщенных показателей давались общая характеристика и оценка правосознания той или иной группы лиц. Между тем, не имея интегральных показателей, делать обобщенные выводы весьма рискованно. Для этого данные, полученные по отдельным индикаторам, должны быть сведены в интегральные количе-

ственные характеристики основных компонентов правосознания согласно принятой концептуальной схеме. Это возможно при использовании обобщенных коэффициентов правовой осведомленности, правовой оценки явлений имеющих юридическое значение и солидарности с правом, которые исчисляются по формуле:

$$K = 1 - \frac{P + q}{S \cdot n},$$

где P – количество «неправильных» ответов и решений; q – количество «уклончивых» ответов («не знаю», «затрудняюсь»); S – общее количество вопросов и заданий; n – количество респондентов в изучаемой группе. При идеальном положении дробь в этой формуле равна нулю и коэффициент составляет единицу.

Наше исследование проводилось среди подростков 15–16 лет (всего 206 подростков). Учащиеся школ, в которых в течение года проводились уроки нравственности (по системе А.З. Рахимова – В.С. Казыханова), составили экспериментальную группу (102 подростка), контрольную группу составили подростки школ, где уроки нравственности не проводились (104 ученика).

Результаты нашего исследования, полученные после проведения анкетирования, показали, что у подростков экспериментальной группы коэффициент правовой просвещенности значительно выше, чем у подростков контрольной группы и составляет 0,94. Это объясняется тем, в сознании подростков экспериментальной группы, после проведения уроков нравственности, закон рассматривается в качестве средства добиться своих целей у 53,7%, как способ упорядочить отношения между людьми у 36,5%. В контрольной группе подростков, закон в качестве средства добиться своих целей, рассматривают только 10,3% подростков, как способ упорядочить отношения между людьми – 34,6%. На вопрос «Какие документы защищают твои права?» 94,2% подростков экспериментальной группы ответили верно, 5,8% – не знают. На этот же вопрос 21,3% подростков контрольной группы дали верный ответ. Это мы объясняем развитием познавательных процессов и социальной активности у подростков экспериментальной группы после проведения уроков нравственности. Коэффициент правовой просвещенности подростков контрольной группы равен 0,42, это так же означает, что школьники обладают низким уровнем правовых знаний. Мы полагаем, что различия в восприятии закона под-

ростками экспериментальной и контрольной групп, указывает на существенную оторванность этого понятия от тех жизненных реалий, которыми руководствуются подростки контрольной группы в своём поведении.

По результатам исследования общей правовой оценки нами так же были выявлены существенные различия. У подростков экспериментальной группы коэффициент общей правовой оценки составляет 0,78 баллов, у школьников контрольной группы – 0,59. Полученные данные говорят о высоком уровне общей правовой оценки и положительного отношения к закону у учеников экспериментальной группы. На вопросы «Что такое справедливость?» «Наказание?» «Ответственность?» в сознании подростков обеих групп при обсуждении этих понятий преобладают нравственные оценки. В понятие «справедливость» 45,3% опрошенных подростков экспериментальной группы включают воздаяние по заслугам и 38,2% – ответственность перед собой. Подростки контрольной группы (43,9%) справедливость рассматривают как «воздаяние по заслугам», в качестве ответственности перед собой – 27,2%. 63,1% респондентов экспериментальной группы расценивают «наказание» как переживание за содеянное, то есть чувство собственной виновности преобладает над возможными ограничениями и лишениями извне. В понятии «ответственности» это также ярко выражено: 59,8% рассматривают ее как угрозы совести, 36,4% – как обязательство выполнить обещание. Понятие «свободы» в ответах подростков экспериментальной группы ассоциируется с чувством безопасности и защищенности со стороны государства – 53,4%. Понятие «свободы» в ответах школьников контрольной группы более всего соответствует отсутствию каких-либо внешних ограничений: этот вариант выбрали 51,2% респондентов; 33,6% – связывают ощущение свободы с тем, что делают то, что считают правильным.

Исследования по шкале «Степень принятия правовых норм» обнаружили высокий уровень солидарности с правовыми нормами у подростков экспериментальной группы – 0,95. Коэффициент принятия правовых норм у контрольной группы имеет средний уровень – 0,71. Различия мы объясняем тем, что в ответах подростков экспериментальной группы главной обязанностью государства отмечается уважение, защита и соблюдение прав человека – 94,7%. В ответах конт-

рольной группы заметны иждивенческие мотивы. Они проявляются в стремлении возложить на государство груз создания для людей материальных условий – 47,2%. На вопрос «Можно ли в нашем обществе жить законопослушно?» 47,1% подростков экспериментальной группы считают, что в нашем обществе можно жить законопослушно, оставшиеся 17,1% утверждают, что нельзя, 35,8% сомневаются, что это возможно. Респонденты контрольной группы (24,2%) считают, что в нашем обществе можно жить законопослушно, оставшиеся 38,6% утверждают, что нельзя, 37,2% сомневаются, что это возможно.

Так же следует отметить, что после проведения уроков нравственности у экспериментальной группы наблюдается толерантное отношение к людям: когда при подростках обижают человека, который им не симпатичен – 89,9% все равно заступятся за него (41,2% контрольной группы), 10,1% пройдут мимо (58,8% контрольной группы), 0% присоединятся к обидчикам. Если им не подчиняются младшие или сверстники подростки стараются убедить их – 59,6% экспериментальной группы (56,2% контрольной), оставляют их

в покое – 40,4% экспериментальной (40% контрольной), оскорбляют их 0% (3,8% контрольной).

Таким образом система нравственного воспитания способствовала формированию у подростков таких нравственных качеств как: ответственность, доброта, справедливость, великодушие, добросердечие, сострадательность, справедливость, уважительность, эмпатичность, что в свою очередь повлияло на развитие правосознания, а именно на положительное оценочное отношение к закону и развитию познавательных процессов в плане его освоения, социальной активности.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Еникеев М.И. Общая, социальная и юридическая психология. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с.
3. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования // Методология и методы социальной психологии. – М., 1981. – С. 201–214.
4. Рахимов А.З. Нравология. – Уфа: Изд-во «Башгоспедуниверситет», 2007. – С. 8–10.

УДК 378

О.В. Субботина

ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В статье приводится сравнительный анализ творческой реализации студентов художественно-графического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова в период с 2003 по 2009 гг. По результатам анкетирования, наблюдения и опросов, отслеживаются не только творческие предпочтения студентов между младшими и старшими курсами, но и за данный промежуток времени, а так же причины изменения творческой активности студентов ХГФ.

Ключевые слова: студент, курс, направленность, реализация, художественное творчество.

Творческая направленность студентов художественно-графического факультета выявлялась нами в процессе работы над диссертационным исследованием («Формирование культурного опыта студентов в условиях музейной образовательной среды») в 2003–2006 гг. Основными задачами при выявлении творческой активности студентов были:

1. Определить отношение к художественному творчеству.
2. Установить степень реализации в мероприятиях факультета и университета.
3. Выявить интересы, предпочтения студентов.

На начальном этапе эксперимента, используя различные методы исследования, нами анализировалась творческая реализация студентов 2 и 5 курсов. На вопрос «где вы себя реализуете», вариантами ответов были «мероприятия университета и художественное творчество», «научное творчество» не упоминалось ни на 2, ни на 5 курсах. Поскольку научные объединения студентов на факультете в привычном понимании является недостаточно развитым явлением, то данный вариант студентами не рассматривался.

Более 80% студентов 2 курса (2003 г.) считали себя личностями творческими, понимая под этим

«личность неординарную, которая по-своему видит окружающий мир, не зависит от мнения окружающих, полностью погруженную в свою деятельность и отличающуюся талантом». По мнению большинства опрошенных творческая направленность зависит, прежде всего, от самого студента, но есть мнения, что немаловажна роль факультета, его заинтересованность в активных, талантливых и неординарных студентах.

По мнению опрошенных, нет таких препятствий, которые бы мешали творческой реализации студентов, однако, были указаны «недостаток времени» и «финансовые трудности». Картина творческой реализации студентов 2 курса выглядит следующим образом:

- 1) художественное творчество – 35%;
- 2) мероприятия университета и художественное творчество – 29%;
- 3) мероприятия университета – 22%;
- 4) нигде не участвуют – 14%.

Участие студентов в художественных выставках – это не только возможность показать свой художественный уровень, формирование изобразительной грамоты, но и развитие художественно-культурного опыта представления работы, ответственность за результаты труда. Участие в выставочной деятельности не должно стать для студентов самоцелью, это, прежде всего, выработка стремления к самостоятельной творческой деятельности, активизации уровня полезных знаний, навыков, воспитание волевых качеств, возможности оценить и почувствовать разницу самопрезентации на учебных просмотрах и в стенах музеев, научиться уважать творческий труд, индивидуальность мастера, понимать художественную, культурную ценность произведений.

У студентов 1–2 курсов есть возможность участвовать в выставках художественного творчества, но, как правило, они самовыражаются на учебных просмотрах, и лишь наиболее активная часть в выставочной деятельности. Немаловажным фактором студенческой творческой активности, в частности художественной, является взаимодействие с ведущим преподавателем по специальным предметам (рисунок, живопись) и мотивация на самосовершенствование.

Таким образом, младшие курсы (1, 2, 3 курс) наиболее активны и пытаются реализоваться в мероприятиях университета, таких как: Студенческая весна, КВН, мюзиклы, спортивные меропри-

ятия. Студенты 4, 5 курсов ХГФ заявляют о себе в художественном творчестве (наиболее активные и достигшие выставочного уровня часть) занимаясь живописью, графикой, декоративно-прикладным искусством, фотографией, а в последние годы и все более популярной компьютерной графикой. Нужно отметить, что такая картина распределения творческих предпочтений студентов, причем очень явно выраженная, была в период исследования 2003–2006 гг., а также и в предшествующие годы. Старшекурсники были ориентированы на специальные предметы, а о некоторых из них можно было говорить как о вполне состоявшихся художниках.

К 2007/2009 уч. гг. общая картина творческой реализации студентов в целом не изменилась. Младшие курсы активны в мероприятиях университета, а для старших курсов на первом плане художественное творчество и первоначальная реализация в будущей специальности. Однако как показывает анкетирование студентов 2 курса (2008/2009 уч. г.), мероприятиям университета и даже художественному творчеству студенты предпочитают поиск заработка в свободное от учебы время. Данная тенденция все в большей степени укореняется в студенческой среде как гарант иметь уже во время учебы работу, которая в будущем может стать постоянной, причем не только по специальности. Работа для студента очной формы обучения является значительной помехой не только в общественной деятельности, творческой реализации, но и становится показателем снижения успеваемости. Картина творческой реализации студентов 2 курса (2008/2009 уч. г.) выглядит следующим образом:

- 1) художественное творчество – 33%;
- 2) мероприятия университета и художественное творчество – 19%;
- 3) мероприятия университета – 14%;
- 4) нигде не участвуют – 34%.

Наблюдается снижение процента творчески направленных студентов.

Однако, несмотря на меняющиеся цифры, которые являются следствием изменения жизненных установок молодежи, нужно отметить, что профессиональная мотивация по выбранной специальности является основной в получении высшего образования студентов ХГФ. В ответах на вопрос «готовности к работе в дальнейшем по выбранной специальности» присутствуют различные варианты ответов, так же и работа в смеж-

ных областях деятельности, но студенты отмечают использование полученных знаний и опыт творческой деятельности в будущей работе.

УДК 37(091)

Библиографический список

1. Субботина О.В. Формирование культурного опыта студентов в музейной образовательной среде: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2006. – 190 с.

Л.Б. Тулатова, Е.Д. Бекоева

АДЫГСКИЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬ С. СИУХОВ КАК СОЗДАТЕЛЬ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ КНИГ ДЛЯ ЧЕРКЕССКИХ НАРОДОВ

Статья посвящена С. Сиухову, видному адыгскому педагогу первой половины XX столетия, создателю адыгского алфавита на русской графической основе, а также учебных книг и пособий по изучению адыгского и русского языков в начальной школе. С. Сиухов в течение тридцати лет вел просветительско-педагогическую работу в Северо-Кавказском регионе, занимаясь проблемами воспитания и образования северокавказских горцев.

Ключевые слова: Северо-Кавказский регион, С. Сиухов, педагог, просвещение, национальная школа, материнский язык, двуязычие, русский язык в горской школе, адыгский алфавит, национальная письменность, национальный букварь, учебные книги.

Сегодня в сложившихся исторических условиях вопросы поликультурного образования являются основополагающими, а для их решения требуется переосмысление многих представлений об истории культуры и педагогической мысли России, учет исторического опыта образовательной системы разных народов и применение всего прогрессивного, накопленного предшествующей научной мыслью. Целостное рассмотрение развития педагогической мысли и образовательной практики требует современной оценки взглядов, теорий и концепций просветителей и педагогов, вклад которых до настоящего времени замалчивался по конъюнктурным соображениям, либо характеризовался тенденциозно или оставался неустраиваемым.

Изучение педагогического наследия северокавказских народов, критическое освоение просветительно-педагогических идей их выдающихся просветителей – историков, этнографов, писателей, языковедов – является важной и актуальной задачей, решение которой будет способствовать более широкому использованию прогрессивного потенциала этого наследия в современной образовательно-воспитательной практике.

Заметным вкладом в этом направлении являются педагогические воззрения крупного адыгского просветителя Сефербия Сиухова, чьи идеи и планы созвучны современному двуязычному образованию и основным принципам его моделирования. Именно в двуязычной системе он

видел перспективу социально-экономического, политического и культурного сосуществования всего российского общества.

Решающим событием для развития и становления просветительно-педагогической мысли в Северо-Кавказском регионе стало присоединение его к России, с которой горские народы имели тесные связи, уходящие в древность. Прогрессивные последствия этого исторического акта, произошедшего в конце XVIII столетия, позитивно сказались на духовном развитии горцев (в крае начали появляться первые светские школы). Постепенно шел процесс взаимовлияния и взаимообогащения культур русского и многонационального и поликонфессионального кавказского народов.

XIX век дал несколько поколений кавказской интеллигенции. Лидером адыгского просветительства третьего поколения стал Сефербий Сиухов (1887–1966 годы). Он вошел в историю народов Северного Кавказа как один из выдающихся лидеров адыгского просвещения, мыслитель-гуманист, писатель и просветитель, сторонник социальной справедливости, равноправия и мира между народами Кавказа и Россией. Его деятельность составила целую эпоху в развитии и становлении системы образования не только в Адыгее, но и на Северном Кавказе [1]. С. Сиухов публиковал статьи, очерки, писал учебники, участвовал в реализации планов и программ просвещения, однако в 1930 году он был арестован по обвинению в «буржуазном национализме» и про-

вел в заключении около пяти лет. В 1960 году С. Сиюхов был реабилитирован.

И до и после установления Советской власти в своих многочисленных статьях и устных выступлениях С. Сиюхов подчеркивал, что для беспрепятственного культурного развития соотечественников необходимо самое главное условие – **«выхлопотать родную национальную школу с материнским языком»** [2] (выделено нами. – Л.Т., Е.Б.). Он считал, что школа, не построенная на материнском языке, «не знающая своей письменности, где местные этнографические, исторические и географические сведения не только в пренебрежении, но и в загоне, где нет любви, а одно принуждение и наказание, где все направлено к тому, чтобы непременно и возможно скорее обрушить и охристианить детей, где царит не резвость и жизнерадостность, а уныние и тоска, где учат тому, что совершенно не нужно людям в жизни, куда не только приходят без знаний, но и уходят без них – это не школа, это пародия на школу, это насмешка над школой, это издевательство над населением. Кроме калечения души и тела от этих школ ничего нельзя было ожидать» [3].

Следует сказать несколько слов о гипотезах С. Сиюхова, высказанных еще в 1920-х годах, но представляющих определенный интерес и сегодня. В частности, С. Сиюхов в своей статье «Воскресение из мертвых» [4] выражает сомнение против традиционного утверждения о том, будто до революции 1917 года у адыгов не было письменности и, что она возникла лишь после нее. В названной статье С. Сиюхов отмечает, что если даже у черкесов не осталось следов письменности, было бы рискованно утверждать, будто у них никогда ее не было. Просветитель исходит из того, что уж очень мудро была устроена общественная и политическая жизнь древних черкесов; сложный семейный быт, беспримерное в истории гостеприимство, адат (обычное право), который регулировал всю жизнь черкеса, «аталычество» – священный союз родов через женское молоко, культ старых и мудрых людей, крепкая и нерушимая взаимопомощь во всех случаях жизни; искусство: музыка, пение, танцы, художественная обработка золота, серебра и железа – этого всего слишком много, чтобы сказать, что все это создано бесписьменным диким народом.

Дальнейшая логика рассуждений С. Сиюхова базируется на исторических аналогиях и примерах. «Мы знаем из истории, – продолжает он, –

когда при великих переселениях народов не раз уничтожались высокие культуры и самые народы, эти культуры создавшие. И в истории черкесов, полной тяжелых и мрачных страниц, надо предполагать катастрофу, когда народ вынужден был волей судеб спуститься вниз по лестнице человеческого прогресса, спуститься так, чтобы утратить и свою письменность, и многие свои культурные завоевания» [4].

С. Сиюхов строит свои предположения на фактах. Как человек широкого кругозора, он был хорошо осведомлен о попытках адыгов создать свою национальную письменность (Магомет Шеретлоков, С. Хан-Гирей, Ш.Б. Ногмов, Умар Берсей, Х.Ш. Анчок и другие). Правомерность суждений С. Сиюхова о возможности существования в древности адыгской письменности находит некоторое подтверждение в данных современной науки (археологические и этнографические памятники, литературные источники и т.п.). А исследования археологов свидетельствуют о довольно высоком уровне культуры меотов – древних адыгов, зихов и косогов – адыгов средневековья (образцы древней материальной культуры, открытые в Келермесском, Белореченском, Уляпских и других курганах и могильниках Адыгеи).

С. Сиюхов уделял большое внимание вопросам совершенствования адыгского алфавита, составлению «графики, целесообразной, красивой, удобной». Вопрос о создании единого алфавита для адыгов – кабардинцев, адыгейцев и черкесов – поднимался много раз. С. Сиюхов считал, что адыгам надо иметь один алфавит, один шрифт. Для разработки такого алфавита была избрана специальная комиссия во главе с С. Сиюховым. Председатель комиссии предполагал, что итоги ее деятельности будут обсуждены, как это было записано в Резолюции Конференции, на совещании (съезде) в г. Кисловодске. Совещание состоялось 20–24 июля 1925 года. В его работе активное участие приняли от Адыгеи С. Сиюхов и Д. Ашхамаф. К сожалению, начатое дело не получило позитивного завершения из-за серьезных разногласий сторон.

Среди приоритетных и актуальных педагогических проблем того периода была и научная разработка учебных планов, программ, учебников, учебно-методической литературы для национальных школ области. С. Сиюхов выступал и как автор по их созданию, и как активный организатор этого дела в должности заведующего отде-

лом народного образования Адыгейского облисполкома, а также в должности инспектора отдела народного образования Северо-Кавказского крайисполкома в городе Ростове-на-Дону (1927 год).

Одним из важнейших вопросов, мимо которого не мог пройти С. Сиюхов, был вопрос, связанный с подготовкой и изданием национального букваря, и предпринимал серьезные практические шаги в его решении [5]. «Уже в 1918 году, – читаем в газете «Адыгейская жизнь», – вышло первое издание составленного еще до революции С. Сиюховым черкесского букваря. С этого времени адыгейская школа становится национальной» [6]. Подтверждая этот факт, Г.Я. Крыжановский пишет в «Адыгейской жизни»: «Прочное начало национальной письменности положено уже изданием еще в 1918 году черкесского букваря...» [7].

Букварь был издан малым тиражом, и он явно не удовлетворил потребности школ. Необходимо было срочно переиздать букварь большим тиражом, и в 1919 году в Москве С. Сиюхов в соавторстве с И. Хидзетлем создает букварь адыгейского языка на арабской графической основе [8].

Советская школа в Адыгее утверждалась как школа светская и трудовая. На основании декрета Совета Народных Комиссаров РСФСР об отделении церкви от государства и школы от церкви Терский областной революционный комитет 8 апреля 1920 года отменил преподавание вероучений в школах области [9]. С. Сиюхов хотел добиться также введения всеобщего образования, а также принятия правительством закона об учреждении и финансировании хорошо организованных школ для горцев, где первоначальное обучение ведется на материнском языке.

Позднее начало осуществляться соединение обучения с производительным трудом. Осенью 1922 года научно-педагогической секцией Государственного Ученого Совета (ГУСа) были составлены схемы комплексных программ единой трудовой школы. В 1920-х годах, С. Сиюхов издает «Программу ГУСа, приспособленную для 1–2 года обучения школ АЧАО» (1928 год); учебник «Вторая тропа: Книга для чтения для 2-го года обучения» (1929 год); в соавторстве с Ш. Кубовым издает такие пособия, как «Черкесский букварь «Первая тропа» (1927 год); «Первая тропа»: «Адыгейский букварь (1929 год, 5-е издание); «Друг. Книга для чтения после букваря»: ч. I (1924 год, вышла в Москве); «Вторая тропа: Первая книга после букваря» (1929 год) и другие по-

собия. Большинство этих книг было написано на черкесском языке буквами, начертанными на основе арабского алфавита.

Хорошо понимая значение русского языка для прогрессивного развития кавказских народов, он стоял за изучение в школе родного и русского языков, считая, что учащиеся-горцы должны получить в школе определенный уровень языковой культуры, вызванной потребностями межнационального общения.

Событием большого позитивного значения в Адыгее стал выход в 1927 году пособия для учителей «Русский язык в горской школе», написанного С. Сиюховым в соавторстве с З. Троицкой и Е. Урываевой, которое стало первым интересным опытом постановки вопроса о роли и месте русского языка в национальной школе [10].

Для С. Сиюхова, полностью разделявшего взгляды К.Д. Ушинского, характерно широкое использование устного народного творчества в образовательной и воспитательной работе, творческое осмысление народных традиций и народного опыта по воспитанию подрастающего поколения. Он широко использовал местный краеведческий и фольклорный материал. В его книгах нашли свое отражение природа, животный мир, трудовая деятельность людей, новый быт и культура адыгов. Их достоинством является яркость, образность и доступность материала, нравственно-этическая направленность включенных текстов, отсутствие излишней перегруженности ненужными фактами, понятиями. Эти учебные книги способствовали интегрированию личности учащегося в общероссийскую культурную среду и формировали у него не только языковую и коммуникативную компетенцию, но и культуроведческую. Автор пытался научить учащегося-горца видеть в языке отражение характера народа, его представлений, симпатий и антипатий и творчески пользоваться этими знаниями и умениями в межкультурном общении.

Итак, основным стержнем, вокруг которого строилась народная школа, должен был стать родной язык, именно с материнского языка необходимо начинать обучение, считал просветитель-гуманист.

В своих выступлениях в печати (он является автором более 40 статей) просветитель-гуманист четко определил пути и средства всестороннего развития личности в условиях горской действительности, при этом цель воспитания он видел

в необходимости формирования для общества всесторонне развитых людей. Важнейшими же факторами этого развития С. Сиюхов считал условия жизни людей, организованное воздействие на детей, учет их индивидуально-психологических и национальных особенностей.

В своих трудах С. Сиюхов изложил систему организации обучения в горских школах. Учитывая национальные особенности народов окраины, он составил программы параллельного образования на родном и русском языках для кавказских горцев. При создании своих учебников педагог умело использовал прогрессивные идеи К.Д. Ушинского, который, изучив характер образования у ряда народов Европы, пришел к выводу о существовании у каждого народа своей системы воспитания, заключающей огромные воспитательные возможности.

Библиографический список

1. Бузаров К.И., Бузаров Аз.К. Сефербий Сиюхов // Сефербий Сиюхов – адыгский просветитель. – Майкоп: Адыгейское книжное изд-во, 1991. – С. 5–44.
2. Сиюхов С. О русско-инородческой школе // Мусульманская газета. – СПб., 1914. – №6.
3. Алиев У., Городецкий Б.М., Сиюхов С. Адыгея (Адыгейская автономная область): Историко-этнологический и культурно-экономический очерк. – Ростов-на-Дону, 1927. – 184 с. – С. 56.
4. Сиюхов С. Воскресение из мертвых // Сефербий Сиюхов – адыгский просветитель. – Майкоп: Адыгейское книжное изд-во, 1991. – С. 120–129.
5. Хакурате Ш.У. Народное просвещение в Адыгее // Адыгейская Жизнь. – 1926. – 30 июля.
6. Развитие просвещения в АЧАО и его перспективы // Адыгейская Жизнь. – 1926. – 7 ноября.
7. Крыжановский Г.Я. К вопросу о месте русского языка в Адыгейской школе (В порядке обсуждения) // Адыгейская жизнь. – 1927. – 11 января.
8. Сиюхов С., Хидзетль И. Черкесский букварь (на арабской основе). – М.: Восиздат, 1919.
9. Центральный государственный архив Кабардино-Балкарской Республики, ф. 201, д. 50, л. 9.
10. Сиюхов С., Троицкая З., Урываева Е. Русский язык в горской школе. – Ростов-на-Дону: Крайнаиздат, 1927. – 139 с.

УДК 372.8

О.С. Филимонова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СБОРНИКОВ ЗАДАЧ

В статье проводится анализ, раскрывается значение сборников задач с точки зрения требований современности. В связи с отсутствием в литературе положений, касающихся построения задачников, в статье предлагаются разработанные автором требования к содержанию, функции и структура сборников. Материалы статьи представляют интерес для учителей и преподавателей образовательных учреждений и составителей учебных пособий.

Ключевые слова: сборники задач, система заданий, структура задачников, требования.

Воспитание и развитие в процессе обучения – цель современного образования. Использование принципов лично-относительного обучения интенсивной развивающей направленности и совершенствование средств учебного процесса способствуют достижению поставленной цели. Среди средств обучения, именно учебная литература занимает ведущее место в учебном процессе, следовательно, требования, предъявляемые к ней должны быть в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному образованию.

Как известно, ведущая образовательная роль отводится учебнику, так как в нем содержится

основной теоретический материал по предмету. Равноправными по значимости являются сборники задач, формирующие практические умения и навыки, системно и целенаправленно развивающие и воспитывающие учащихся.

Задачей нашего исследования является установление определенных требований для построения и создания сборников задач, основанных на положениях лично-относительного обучения интенсивной развивающей направленности.

Значительное внимание ученых (Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, В.Г. Бейлинсон, П.Г. Буга, В.П. Беспалько, Г.Г. Граник, Д.Д. Зуев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скات-

кин, М.Н. Шахмаев и др.) уделяется разработке учебников, требованиям к их содержанию (наглядности, логичности, последовательности, системности и т.д.) и структуре (совокупности составляющих частей) и одновременно отсутствуют исследования, касающиеся каких-либо положений, относящихся к созданию сборников задач. В результате такой ситуации, автор, составляющий сборник задач, опирается лишь на собственную интуицию. Например, проанализировав различные задачки по дисциплинам (Е.А. Василенко и Е.Т. Жуковой, Е.Г. Годына, С.А. Анненкова, С.К. Боголюбова, В.В. Степаковой, И.Я. Лернера, Е.С. Школьника и др.), нами отмечена логичность и последовательность составления, четкость в тематическом распределении, вариативность задач, но отсутствие единого подхода к созданию.

Анализ литературы показал, что учебник и сборник задач неразрывно связаны, дополняют друг друга, объединяя теорию с практикой. Мы предположили, что разработанная структура построения учебника может быть рассмотрена с позиции сборника задач и положена в основу его создания. Вопросы, которым посвящена данная статья – это структура задачников, функции и требования к их содержанию.

Итак, сборники задач, также как и учебники, являясь средством обучения, должны отвечать общим принципам построения учебной литературы, таким как, соответствие учебной программе, последовательности в изложении тем, опоре на общедидактические принципы (научности, доступности, сознательности и активности, от простого к сложному и др.). И помимо этого, отражать в своем содержании суть самого сборника – формировать умения находить решения разнообразных, видоизменяющихся задач, практические умения и навыки выполнения практических работ, и как следствие, развивать мышление и воспитывать учащихся.

Структура сборников задач представляет собой совокупность его частей (введение, содержание, краткая теоретическая справка и система задач), которые должны отвечать целевому, содержательному, операционно-деятельностному и оценочно-результативному педагогическим компонентам. Главным элементом в структуре сборника является система задач. Задачи представленные в сборнике должны позволить всем учащимся освоить практику учебной дисциплины, независимо от уровня образования и развития.

Отметим, что задачи, представленные в существующих в настоящее время сборниках, в основном ориентированы на среднего ученика, следовательно, возникает необходимость в создании нового подхода к созданию задачников, опирающихся на личностно ориентированное обучение. Наша практическая деятельность позволила предположить, что задачи сборника должны представлять собой систему, дифференцированную по типам, вариантам и уровням сложности.

Проанализировав литературу, посвященную функциональному назначению и требованиям, предъявляемым к содержанию учебников, нами были установлены положения, которым должны соответствовать задачки по учебным дисциплинам. Рассмотрим их более подробно.

Функции сборников задач:

– *систематизирующая функция* – соответствие материала сборника учебной программе по предмету;

– *учет межпредметных связей* – интеграция заданий между дисциплинами одной направленности (например, физикой и математикой, черчением и геометрией);

– *мотивационная функция* – направлена на появление и поддержание интереса, положительных эмоций, критического, творческого подхода к решению поставленных задач;

– *информационная функция* – получение новой информации в ходе изучаемой темы;

– *закрепляющая функция* – помощь в усвоении и закреплении теоретического материала, формирование видов деятельности учащихся;

– *интегрирующая функция* – сопоставление полученных теоретических знаний с практическими;

– *репродуктивная функция* – опыт осуществления способов деятельности, воспроизведения этих способов, переходящих в навыки и умения;

– *развивающая функция* – направлена на гармоничное развитие личности;

– *самообразовательная функция* – формирование у учащихся умений и желания в самостоятельном применении знаний;

– *контрольная функция* – использование заданий для проверки степени усвоения и результатов обучения.

К требованиям по содержанию сборников задач можно отнести:

1. Учет возрастных особенностей учащихся (соответствие восприятия задач возрасту учащихся).

2. Использование общего понятийного аппарата (одинаковость в обозначениях), структуры материала (главы, параграфы) в сборнике задач и учебнике по предмету.

3. Связь с жизнью (использование задач с применением предметов быта).

4. Четкость и однозначность формулировки заданий.

5. Применение принципа нарастания трудности материала.

6. Дополнение образцами решения, алгоритмами типовых задач, схемами, иллюстрациями, чертежами (перед новыми темами).

7. Включение различных типов задач; нестандартных задач, направленных на формирование интереса и развитие учащихся.

8. Дифференциация заданий для учащихся сильных, среднего уровня и слабых (простые, средние, сложные).

9. Использование разнообразных задач с различными формами деятельности (выполнение чертежей и эскизов, моделирование и конструирование и т.п.).

К одному из требований к сборникам относится распределение задач на виды. Существует множество различных классификаций (Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер, В.А. Онищук, В.Ф. Паламарчук, Е.И. Перовский, П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов, И.С. Якиманская и др.). Например, Л.М. Фридман предлагает разделение задач в зависимости от языка, на котором оно выражено (словесные, наглядно-графические, текстово-символические). И.С. Якиманская, рассматривает задачи по содержанию изучаемого материала (задачи на сравнительный анализ, мысленную перегруппировку и т.п.). А.Ф. Эсаулов, напротив, подробно разделяет задачи по месту их в процессе обучения (для закрепления учебного материала, для самостоятельной работы, для контроля и т.п.), но вопросы характера выполняемой деятельности, содержания не трогает.

Перечисленные классификации выделяют задачи по одному признаку, что не дают полного представления обо всех их возможностях.

В классификации Н.Г. Преображенской задачи разделяются несколькими признаками: глубиной знаний, степенью усвоения материала, характером выполняемой деятельности, языком. Это типовые, развивающие и творческие задачи*.

По нашему мнению, для сборников задач, по дисциплинам смешанного типа (математика, физика,

черчение и т.п.), где ведущими компонентами являются как теоретические знания, так и способы деятельности, наиболее рационально использовать классификацию, предложенную Н.Г. Преображенской.

Вначале учащимся предлагаются типовые задачи по изучаемому материалу. Освоив их решение, ученики достаточно быстро и правильно начинают выполнять подобные задания, в результате, через какой-то промежуток времени теряют к ним интерес и перестают работать, а следовательно и развиваться.

С целью повышения интереса к обучению, дальнейшему развитию и совершенствованию умений, необходимо переходить к решению задач следующего вида – развивающих. Как правило, развивающие задачи вызывают трудности. После неудачных попыток их решения с применением известного алгоритма, учащиеся убеждаются в необходимости нового, необходимого для решения этой задачи. Решение развивающих задач приводит учащихся к следующему этапу – переходу к творческим задачам.

Учитывая то, что учащиеся отличаются друг от друга своим развитием и имеющимися знаниями, необходимо чтобы сборник задач был уровневый.

Практика свидетельствует, что такая система задач способствует оптимальному дифференцированному, личностно ориентированному обучению и развитию учащихся. Подбирая каждому задачу с учетом его умственных способностей, развития и уровня знаний необходимо последовательно переводить учеников достигших определенного уровня, на более высокий.

Необходимо также отметить, что сборники задач, помимо общих особенностей для всех дисциплин, будут иметь специфические, характерные для каждого предмета. Например, по черчению необходимо включать задачи на формирование навыков работы с чертежными инструментами и принадлежностями, графических навыков, на анализ формы геометрических тел, умений и навыков в чтении и выполнении чертежей и развития пространственных представлений и т.п.

Таким образом, выделив особенности построения сборников задач по предметам, нами был разработан и опробован в школах города Смоленска задачник по черчению, ориентированный на личностно ориентированное обучение интенсивной развивающей направленности, включающий различные типы задач, дифференцированные по уровням сложности.

В ходе проведения экспериментального исследования учащиеся были распределены на экспериментальные и контрольные группы, которым были предложены задачи из разработанного сборника.

Наблюдение за работой учащихся на занятиях, сравнительный анализ выполненных работ и беседы с ними после уроков показали: учащиеся экспериментальных классов более качественно усваивали учебный материал – более аккуратно, грамотно выполняли графические упражнения и задания, хорошо владели новыми понятиями, активнее работали на занятиях. Ученики контрольных классов чаще боялись объема и «сложности», выполняя более упрощенные задания с наименьшим количеством вариантов решения.

Таким образом, полученные данные позволили сделать выводы о появлении у учащихся заинтересованности предметом, адекватной оценки своих возможностей, развитии внимания, воображения, наблюдательности при выполнении заданий, развитии пространственных представлений при работе с чертежом, аккуратности, появления «положительного» чувства соперничества и, в результате, желания сделать задание лучше, с большим количеством вариантов.

В итоге, результаты опросов, проводимых на уроках, анализ результатов выполнения домашних, классных и графических работ позволил констатировать хорошие результаты учеников экспериментальных классов. Проведенный сравнительный анализ результатов проверки сборника задач в системе личностно ориентированного обучения позволил сделать вывод об эффективности применения системы заданий сборника в обучении. Таким образом, выделенные нами структура, требования к содержанию и функции сборников задач могут быть положены в основу принципов построения задачников.

Итак, результаты исследования показали необходимость в разработке положений, касающихся построения сборников задач нового времени. Отсутствие специальных исследований по их проектированию, неразработанность требований к содержанию, структуре, функциям и т.п. подтвердили актуальность данной темы.

Примечание

* Типовые задачи – это задачи, обладающие общими признаками и решаемые по единому алгоритму [6, с. 180].

Развивающие – это задачи, похожие на типовые, но не решаемые по известному алгоритму [6, с. 180].

Творческие задачи – задачи на создание нового объекта или нескольких, отвечающих конкретным заданным условиям [6, с. 180].

Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Теория учебника. – М.: Просвещение, 1988. – 162 с.
2. *Васильченко А.И., Чернеет О.П.* Учебно-педагогическая литература. – М.: Книга, 1976. – 142 с.
3. *Гервер В.А.* Творческие задачи по черчению. – М.: Просвещение, 1991. – 132 с.
4. *Зуев Д.Д.* Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
5. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
6. *Преображенская Н.Г.* Система обучения черчению и развитие учащихся общеобразовательной школы. – Смоленск: СГПУ, 2004. – 352 с.
7. Проблемы школьного учебника. (Сборник). Вып. 19. История школьной учебной книги / Сост. В.Р. Рокитянский. – М.: Просвещение, 1990. – 416 с.

ОСМЫСЛЕНИЕ ПОДХОДА К СОДЕРЖАНИЮ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 30-Е ГГ. XX В.

Основная цель статьи – осмысление понятия «общее среднее политехническое образование» в 30-е гг. XX в., определение подхода к содержанию образования, обеспечивающего качественную подготовку учащихся средних школ. Анализ взглядов крупнейших теоретиков педагогической мысли, таких как Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Ф.Ф. Королев и других на общее среднее образование в 30-е гг. XX в. позволил автору определить целостный подход к его содержанию. В статье выделены основные требования к отбору и систематизации дидактического материала учебных дисциплин, необходимые для реализации цели всестороннего развития и воспитания личности учащихся средних учебных заведений.

Ключевые слова: история, педагогика, целостный подход к содержанию образования.

Если «образование» – функция жизни и его цели всегда тесно связаны с целями жизни общества» [1, с. 9], то проблема образования была и останется актуальной проблемой независимо на каком витке развития находится человеческое общество.

Понятие «образование» несет в себе «образ», раскрывающий его сущность, которая заключается в формировании нового образа мира и новой, вписанной в этот образ, системы деятельности» [1]. Попробуем разобраться в сказанном. Фразу «формирование нового образа мира» мы понимаем следующим образом: «формирование» означает приобретение какой-либо формы, в данном случае речь идет о системе знаний, представлений, понятий. «Образ мира» – это условия, в которых проживает человек. Но к словосочетанию «образ мира» примыкает прилагательное «новый» означающее, что условия жизни человека постоянно меняются и его деятельность должна соответствовать этим условиям – «вписанная в этот образ система деятельности». Таким образом, сущность образования заключается в приобретении системы знаний, соответствующих условиям жизни, в которых мы живем, и умению их применять в жизни. Необходимо обучить и воспитать человека, способного жить в обществе при определенных условиях.

Каждое общество стремится иметь образование, адекватное требованиям времени и соответствующее его духовной культуре.

В российской педагогической энциклопедии дается такое понятие образования: «Образование – процесс педагогически организованной социализации (то есть развития и самореализации человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества),

осуществляемой в интересах личности и общества. В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. В образовании индивид, то есть каждый отдельный человек, осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям. Образование в соответствии с интересами и способностями личности – одно из фундаментальных прав человека» [2, с. 62]. Следовательно, образование – это целенаправленная деятельность, сочетающая в себе такие важные компоненты, как обучение и воспитание, посредством которых каждый отдельный человек должен освоить некую сумму духовных ценностей общества, уметь реализовывать полученные знания в реальной жизни. И эта целенаправленная деятельность, то есть «образование», согласно предложенному определению, должна осуществляться как в пользу каждого индивида (или соответствовать интересам каждого отдельного человека), так и в пользу общества.

Среднее образование является базовой частью всей образовательной системы в целом. В педагогической энциклопедии содержится и определение среднего образования [2, с. 378] из которого следует задача средних учебных заведений – формирование самостоятельной личности, способной определить свой жизненный путь. Следовательно, под содержанием образования следует понимать не только систему научных знаний, умений и навыков, но и формирование познавательных способностей, креативного потенциала учащихся средних учебных заведений.

По словам В.С. Леднева, «...содержание образования – это содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека» [3].

Итак, содержание образования сегодня понимается не только как усвоение системы знаний. Оно связано также с воспитанием и развитием личности учащегося. Следовательно, обучение должно носить не только репродуктивный, но и развивающий характер. Иными словами: содержание образования должно быть не только материальным, но и формальным. Необходим целостный подход к содержанию образования.

Построение к началу 1930-х гг. экономического фундамента социализма, необходимость дальнейшего подъема социалистического народного хозяйства требовали более качественной подготовки молодежи к продолжению обучения в техникумах и вузах в целях формирования высококвалифицированных специалистов, в соответствии с новыми общественными потребностями, вытекавшими из задач социального развития страны, что нашло отражение в исторических постановлениях партии и правительства о школе 1930-х гг. [4, с. 156–188]. Образование в средних школах СССР в 30-х гг. XX в. было общим, трудовым и политехническим. Этот факт, подтверждается не только многочисленными исследованиями ученых, работающих над проблемами общего образования, но и документальными данными правительства СССР относительно школы. В 30-е гг. XX в. в теоретических исследованиях Н.К. Крупской, П.П. Блонского, Ф.Ф. Королева сложились предпосылки к формированию целостного, обобщающего подхода к содержанию образования. Они мыслили школьное образование, как единую систему знаний, умений и навыков, тесно связанных с потребностями социально-политического и культурного развития страны. В политехнизме видели целостную систему, включающую в себя изучение научных основ производства; организацию труда, выработку умений и навыков работы с орудиями труда; воспитание черт и качеств, соответствующих потребностям индивидуального производства: интереса к технике, рационализаторских, конструкторских способностей, профессиональных интересов, политехнического кругозора [5, с. 53–54; 6, с. 344; 7, с. 201–202].

Иными словами, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Ф.Ф. Королев давая широкую трактовку понятию «общее среднее политехническое образование» отразили все компоненты, необходимые для всестороннего развития учащихся средних учебных заведений. Система научных знаний о производстве – это наиважнейший компонент. Без него немыслимы последующие составляющие: организация трудовой деятельности учащихся, выработка умений и навыков работы с орудиями труда; воспитание черт и качеств, соответствующих потребностям производства; развитие рационализаторских, конструкторских способностей.

Следовательно, учителям средних учебных заведений 1930-х гг. необходимо было целенаправленно организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы не только дать учащимся школ систематические знания основ наук, но и развить у них навыки работы со сложной техникой, креативный потенциал и воспитать сознательных строителей коммунистического общества.

Реализация целостного подхода в содержании общего политехнического образования, выделенного теоретиками 1930-х гг. предполагала соотношение теорий материального и формального образования. Поэтому, возникла необходимость в решении комплекса проблем:

- отбора и систематизации научных знаний по дисциплинам естественно-математического и гуманитарного циклов соответственно возрастным возможностям учащихся средних учебных заведений;
- соотношения теории и практики в учебно-воспитательном процессе;
- соотношения принципов обучения и воспитания;
- формирования и развития мыслительных способностей и креативного потенциала учащихся средних учебных заведений.

Как отмечала Н.К. Крупская, важно, чтобы у учащихся было общее понимание производства в целом: знание теоретического материала; знание того, куда идет развитие техники; было общее умение работать на любой машине; была общая культура труда. Человек, получивший такую подготовку легко сможет приспособиться к постоянно изменяющимся условиям техники. Он будет в производстве квалифицированным рабочим не по-старому, а по-новому [5, с. 138].

Решение проблемы соотношения теоретических знаний с практической деятельностью уча-

щихся средних учебных заведений является одним из важнейших аспектов реализации целостного подхода в содержании образования. Как решить проблему соотношения теории и практики в содержании общего политехнического образования, чтобы выпускники школ имели достаточные знания, умения и навыки, необходимые для того, чтобы жить и работать в условиях постоянно изменяющегося мира?

На страницах журнала «На путях к новой школе», в статье «Теория и практика» Н.К. Крупская акцентировала внимание на содержательной стороне преподавания. Она подчеркивала, что «...нельзя забивать головы ребят обширной суммой знаний, так как оторванные от жизни и практики, эти знания быстро забываются» и «...нельзя предлагать налегать, как это делают многие педагоги только на навыки. Навыки ради навыков мертва школа» [8, с. 3–4].

В сказанном выделяется не только проблема отбора теоретических знаний, но и проблема соотношения теории с практической деятельностью учащихся школ.

В этой связи возникают вопросы:

1. Основы каких наук должны получить учащиеся? Какой объём этих знаний?
2. Как их соотнести с практикой?

С точки зрения Н.К. Крупской каждый школьный предмет – математика, биология, история и пр. – имеет целью изучение целого ряда более или менее однородных явлений. В каждой из таких областей – горы фактов, целый ряд работ обсуждающих эти факты с самых различных точек зрения, и с идеалистической, и с материалистической. Вопрос заключается в том, как из всего этого материала выбрать самое нужное и существенное и как этот материал систематизировать, расположить так, чтобы знакомящийся с ним получил самое ясное и верное представление о самой сути явлений данного порядка, или, иначе говоря, о самих основах этой науки.

Содержание каждой учебной дисциплины Н.К. Крупская предлагала отобрать и систематизировать диалектическим методом [9]. А именно:

- выделить основные разделы и темы каждого школьного предмета и установить между ними внутрипредметные связи;
- установить связи определённой дисциплины с другими предметами, например, истории с литературой, географией с математикой и др. (межпредметные связи);

– связать теоретические знания, изложенные во всех дисциплинах школьного курса с практикой, с окружающей жизнью, с современностью.

Анализ научных и педагогических произведений других теоретиков народного образования 30-х гг. XX в. (Б.В. Всесвятского, П.Н. Груздева) позволяет выявить основные требования к содержанию школьного образования, определяющие качество знаний учащихся:

- научность;
- соблюдение последовательности и систематичности в изложении научных знаний каждой учебной дисциплины;
- реализация межпредметных связей;
- связь теории с окружающей жизнью, с практической деятельностью учащихся школ;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- развитие мыслительных способностей учащихся школ [10; 11].

Без реализации вышерассмотренных установок к отбору и систематизации дидактического материала учебных дисциплин невозможно решение основной проблемы школ 30-х гг. – осуществления всестороннего развития и воспитания личности учащихся.

Целостный подход к содержанию образования актуален в настоящее время. Если этот подход будет реализован во всех школах, то мы получим людей разносторонне развитых, способных жить и работать в условиях быстро изменяющегося мира, достигнем высокого качества образования.

Осмысление подхода к содержанию образования в 30-е гг. XX века помогает определить специфику основополагающих идей, составляющих методологию системы образования того времени, и возможности сопоставления с концептуальными идеями реформирования современной системы образования.

Библиографический список

1. Долженко О. Очерки по философии образования: Учебное пособие. – М.: ПРОМО – Медиа, 1995. – С. 9.
2. Российская педагогическая энциклопедия: Т. 2. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 62; 378.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 26–27.

4. Народное образование СССР 1917–1977: Сб. документов. – М., 1974. – С. 156–188; 137–145.

5. Крупская Н.К. О политехнизме // 15 лет на стройке политехнической школы: Сб. статей. – М.; Л., 1934. – С. 53–54; 138.

6. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1961. – С. 344.

7. Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921–1931. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – С. 201–202.

8. Крупская Н.К. Теория и практика // На путях к новой школе. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1931. – №4. – С. 3–4.

9. Крупская Н.К. Методические заметки // На путях к новой школе. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1932. – №4. – С. 20–21.

10. Всевятский Б.В. Основные линии связи изучения биологии с жизнью // Связь обучения с жизнью. Ученые записки №260. – М., 1968. – С. 25–27.

11. Груздев П.Н. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1949. – С. 11–12.

О.В. Шашкова

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ДИНАМИКУ И ВЫРАЖЕННОСТЬ ПРАКСИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

Несомненно, обучение в высших учебных заведениях следует отнести к категории специфического умственного труда, то есть труда, требующего постоянного, длительного активного напряжения интеллектуальных, эмоциональных, волевых функций. Обучение как вид умственной деятельности характеризуется целым рядом особенностей: постоянно нарастающим и меняющимся объемом, усложнением и новизной информации, необходимой для усвоения, ограниченностью во времени, выделяемого для этого, частой сменой количества и качества источников информации в результате смены изучаемых предметов и преподавателей, жесткостью контроля качества усвоения и эффективности использования полученных знаний в решении теоретических и практических задач, относительной свободой в распределении внеучебного времени и т.д.

В практических состояниях, так же как и в других психических явлениях, отражается взаимодействие человека с жизненной средой. Любые существенные изменения внешней среды вызывают определенный отклик в человеке как целостности, влекут за собой переход в новое психическое состояние, меняют уровень активности субъекта, характер переживаний и др.

В последние годы интенсификация учебного процесса настолько велика, что приспособительно-компенсаторные механизмы человека, выработанные в процессе эволюции, с трудом справляются с новыми условиями действительности.

Это ведет к возникновению неблагоприятных практических состояний, которые снижают эффективность учебной деятельности. В сочетании с экономическими, социально-бытовыми, экологическими и прочими факторами могут развиваться нервно-психические расстройства у студентов. К числу факторов, отрицательно влияющих на возникновение неблагоприятных практических состояний, здоровье обучающихся, российские ученые Э.Н. Вайнер, Н.К. Иванова, А.М. Куликов, Е.А. Ямбург и др. относят перегрузку учебными занятиями, авторитарный стиль взаимоотношений педагога и учеников, недостаточный учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в обучении и воспитании, гиподинамию и др.

Сегодня наиболее распространенным в вузах является традиционный (объяснительно-иллюстративный) вид обучения. Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний, и их применение в аналогичных ситуациях. Одним из существенных недостатков этого вида обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление (Р. Аткинсон, 1980). Поэтому нередко его называют «школой памяти». Это обучение также мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности.

Учебный процесс в большей степени носит репродуктивный (воспроизводящий) характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познавательной деятельности. Как показывает практика, объем сообщаемой информации превышает возможности ее усвоения (противоречие между содержательным и процессуальными компонентами процесса обучения). Кроме того, отсутствует возможность приспособить темп обучения к различным индивидуально-психологическим особенностям учащихся (противоречие между фронтальным обучением и индивидуальным характером усвоения знаний).

Многочисленные исследования демонстрируют далеко не утешительную картину пагубного влияния на психические состояния студентов традиционных образовательных подходов. Но недостатки можно выявить и у каждого другого метода, например, проблемное и программированное обучение предполагает большие временные затраты и существенную информационную и организационную перестройку деятельности преподавателя. Все эти возражения можно отнести к любому отдельно взятому методу.

Как отмечает В.А. Якунин (1998), ни один метод не может рассматриваться универсальным методом обучения. Преподавание одним единственным методом ведет к однообразию, монотонности в обучении со всеми вытекающими отсюда обстоятельствами. Несмотря на огромное количество исследований, проблема поиска адекватных образовательных технологий, методов в современной педагогической психологии актуальна.

Основными формами организации учебного процесса в вузе являются лекция и семинар. Лекция является основным средством изложения большого объема учебного материала в короткий срок, позволяет развить множество новых идей в течение одного занятия, сделать необходимые акценты. В тоже время лекционная форма учебного занятия является достаточно низко эффективной, процент усваиваемости материала при которой составляет не более 15–20%. Причина такого низкого КПД – крайняя пассивность студентов на лекциях. Лекция не предполагает практических действий со стороны обучающихся, их роль ограничивается восприятием и самостоятельным осмыслением материала. В результате практически отсутствует обратная связь, преподаватель не контролирует степень усвояемости материала и не может внести коррективы в ход

обучения. Педагогически не оправдано, но до сих пор по нескольким дисциплинам, изучаемым в вузах, единственной формой организации обучения является лекция (А.А. Реан, Н.В. Бордовская, 2002).

Семинарские и практические занятия предполагают большую вовлеченность и активность студентов в образовательном процессе, но и эта форма учебного занятия нередко не слишком отличается от лекционной, поскольку сохраняет укоренившееся в сознании всех участников учебного процесса «противостояние» учитель – ученик, преподаватель – студент. Следствием этого зачастую является возникновение состояний монотонии, психического пресыщения, утомления, снижение учебной мотивации у студентов и профессиональное выгорание у преподавателей и т.п.

Серьезным испытанием организма является информационная перегрузка студентов, возникающая при изучении многочисленных учебных дисциплин, научный уровень и информационный объем которых все время возрастает. Умственно-эмоциональное перенапряжение все большего числа лиц, занимающихся умственной деятельностью, представляет собой серьезную актуальную проблему. Превышение информационной нагрузки в процессе обучения, несоответствие ее качества и количества психофизиологическим и личностным возможностям обучающегося, возникновение эмоционально-стрессовых ситуаций могут оказать отрицательное влияние на самочувствие, психические состояния, психическое здоровье (Н.Е. Бачериков, 1988).

В.П. Колпачев (1971) отмечает, что разные формы учебных занятий утомляют студентов по-разному. В интервью студенты отмечали, что лекции для них более утомительны, потому что они все время находятся в состоянии некоторого напряжения, им постоянно приходится сосредотачивать внимание на излагаемом преподавателем материале, удерживать в памяти главные мысли и положения, обдумывать их, кратко формулировать для записи в конспект. Студенты подчеркивали, они больше утомляются в тех условиях, когда в течение одного учебного дня бывают сходные по содержанию предметы, и особенно сильно утомляются, когда бывают подряд две пары по одной дисциплине. Таким образом, утомляет не сама деятельность, а однообразие этой деятельности, а так же учебные ситуации, когда в подряд проводятся только лекции или только семинары.

Материалы, полученные у студентов, показывают, что основное требование к лекции с их стороны – это ее интересность, увлекательность (Р.А. Низамов, 1995). На скучном, неинтересном учебном занятии студентам требуется много усилий воли, чтобы поддерживать внимание, возникают апатия, сонливость и т.п.

Конечно, в вузах имеется ряд преподавателей, лекторов, обладающих большими знаниями, ораторским искусством, умеющих эмоционально влиять на слушателей, что часто решает проблемы возникновения на традиционных формах обучения таких психических переживаний как сонливость, вялость, равнодушие к работе, подавленное настроение и т.п. Однако даже наличие этих, весьма важных, качеств лектора не решает еще общей проблемы наличия других неблагоприятных факторов учебной деятельности.

По-нашему мнению, в познавательной деятельности студентов на всех формах учебных занятий должны разумно сочетаться воспроизводящие и творческие процессы – репродуктивная и продуктивная деятельность, индивидуальная и групповая работа, что будет благоприятно сказываться на практических состояниях и работоспособности студентов.

Г.А. Евтеева (1990) предлагает пересмотр важного вопроса вузовского обучения – соотношение лекций и самостоятельной работы студентов. Нередко активность студентов сводится к слушанию разъяснений преподавателя на занятиях, выполнению заданий с использованием способов, указанных педагогом. Умственный труд заметно облегчается, т.к. преподаватель снимает трудности, сложности поиска знаний, ограничивает деятельность студента усвоением определенного круга знаний.

При рассмотрении влияния различных видов обучения на психические состояния следует отметить результаты исследования Л.В. Лошенкова (2003). Он выявил, что групповая работа имеет следующие преимущества: повышает активность, интенсифицирует процесс обучения, дает возможность обсуждать проблемные вопросы и делать совместные открытия, вовлекает в учебный процесс всю группу, развивает способности совместной учебной деятельности (чувство партнера), позволяет получать поддержку группы и расширять приемы и навыки общения с аудиторией.

Многие исследователи в качестве основной причины появления отрицательных практических состояний указывают большую учебную нагруз-

ку. Е.Ф. Бровенко (1976), Н.С. Фокин, Т.П. Черкасская (1976) отмечали, что плановый 6-часовой график ежедневных занятий в обследованных ими вузах часто не выдерживается, фактически студенты занимались 8 и более часов, а суммарная занятость (с учетом времени подготовки) составляла до 12 и даже 15 часов в сутки с соответствующим сокращением времени на отдых. Особенно длительную занятость самоподготовкой выявили у студентов 1-х курсов технических и медицинских вузов, что объясняют не только большой общей учебной нагрузкой, но и недостаточным умением многих студентов правильно распределять свое время.

Большую роль в организации умственного труда студентов принадлежит расписанию учебных занятий. А между тем составляется расписание учебных занятий часто психологически необоснованно, в зависимости от наличия аудитории и пожеланий преподавателя. Вопрос составления расписания в вузах исследован мало. Имеющиеся исследования по этому вопросу носят узкопрактический характер и направлены они на то, что бы механизировать этот процесс.

Учебная деятельность всегда предполагает контроль за усвоением получаемых знаний (экзамены, зачеты, курсовые работы и другие формы). Психические состояния студента в процессе контроля могут сильно повлиять на результат его деятельности, так же как и квалификационные испытания влияют на возникновение тех или иных практических состояний.

С.А. Гапонова (2005) выявляла психические особенности восприятия студентами различных форм квалификационных испытаний. Ей было выявлено, что наиболее трудными для студентов видами испытаний являются экзамены: устный – на первом месте и письменный – на втором, на третьем месте по степени трудности оказалась защита квалификационной (курсовой, дипломной) работы, на четвертом – зачет, на пятом – тестирование. Обнаружено, что меланхолики считают более трудными экзамены в устной форме, а флегматики – в письменной. По количеству отрицательных психических состояний на устных экзаменах группы абитуриентов и выпускников не отличаются – нет положительной динамики адаптации к условиям сдачи экзаменов. Это свидетельствует о том, что адаптация к устным экзаменам в процессе обучения в вузе не развивается. Оценивая самочувствие студентов, выявлено,

что подавляющее большинство студентов чувствуют себя на письменном экзамене субъективно лучше, чем на устном; самочувствие старшекурсников на защите квалификационных работ лучше, чем на госэкзамене.

Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский (1975) провели исследование влияния стилей отношения преподавателей на самочувствие учащихся. Было обнаружено, что активно-отрицательный стиль ухудшает самочувствие у 67% учащихся, пассивно-отрицательный – у 58%, ситуативный – у 33%, пассивно-положительный – у 29%, активно-положительный стиль ни у кого не вызывал ухудшения самочувствия.

Наиболее адекватно и доброжелательно учащиеся воспринимают демократические стили педагогического общения. По данным С.В. Иванова (1999), учащиеся в большинстве случаев (58% ответов) предпочитают демократический стиль общения, реже – либеральный (26%) и еще реже авторитарный (16%).

Все эти исследования свидетельствуют о том, что различные методы и формы учебного процесса неодинаково влияют на практические состояния и самочувствие студентов, что нужно учитывать при его организации. Тем не менее, в современной психолого-педагогической литературе не хватает данных, чтобы считать эти вопросы достаточно разработанными.

Мы провели сравнительный анализ практических состояний студентов на семинарских и лекционных занятиях в течение учебного дня. По степени выраженности некоторых видов практических состояний студентов, выявленных с помощью методики Н.А. Курганского и Т.А. Немчина на семинарских и лекционных занятиях, обнаружены статистически значимые различия. Ус-

тановлены следующие статистически значимые различия: на 2 паре напряжение выше на семинаре, чем на лекции ($T = -6,325$; $p \leq 0,01$); на 4 паре психическая активация выше на лекции, чем на семинаре ($T = -6,117$; $p \leq 0,01$).

Более высокие показатели состояний психической активации и психического напряжения на семинарских занятиях объясняются дидактическими особенностями данных занятий. На семинарских занятиях студенты находятся в ситуации ожидания предстоящего опроса и оценки своих знаний и деятельности, и это приводит к повышению психической активности и напряжения. По другим положительным состояниям не выявлено статистически значимых различий между лекциями и семинарами, но замечена тенденция к большей выраженности ряда положительных практических состояний (активность, эмоциональный тонус) на семинарах, и при увеличении выборки различия могли бы перерасти в статистически значимые. Это подтверждает наше предположение о влиянии формы учебного занятия на динамику и степень выраженности практических состояний студентов.

В настоящее время перед современной системой образования стоит целый комплекс важных задач: гармоничное распределение учебного времени по предметам с учетом их сложности; составление вариативных учебных программ, в том числе индивидуальных тематических планов; отказ от классно-урочной системы и переход к индивидуальной форме обучения с использованием виртуально-тренинговых технологий; сочетание контактного и экстерного образования; интегрирование стандартизированных, самостоятельных и дополнительных – специальных форм обучения и др.

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ СЕЛЬСКОГО ДЕТСКОГО САДА

В период практической реализации основных идей и направлений модернизации российского образования возрастает потребность в качественном обновлении системы образования. Автор убежден, что без существенных изменений в отношении воспитателя детского сада к себе, как к субъекту профессиональной деятельности, качественное обновление системы дошкольного образования будет невозможно.

Определив свою позицию как субъекта, воспитатель детского сада способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет творческого преобразования, относиться к себе как профессионалу, оценивая свою профессиональную деятельность, контролировать ее ход и результаты. По мнению автора, необходимо инициировать создание условий для становления субъектности у взрослого населения села, направленной на оздоровление сельского социума, создание культурно-развивающего пространства. Большое внимание в данной статье посвящено формированию механизма социальной активности воспитателя сельского детского сада в условиях социального партнерства.

Ключевые слова: образование, детский сад, воспитатель, творчество, активность.

Реализация гуманистических принципов воспитания в образовательном учреждении сельского социума – детском саду, активизация профессиональной и социальной деятельности воспитателя малокомплектного дошкольного учреждения предопределяет такую организацию педагогического взаимодействия, в которую воспитатель был бы включен субъектно, т.е. занимал субъектную позицию. Мы убеждены, что без существенных изменений в отношении воспитателя к себе, как к субъекту профессиональной деятельности, качественное обновление системы образования будет невозможно.

Определив позицию субъекта, воспитатель способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет творческого преобразования, относиться к себе как профессионалу, оценивая свою профессиональную деятельность, контролировать ее ход и результаты. На определенном уровне развития личности возникает субъектность, которая определяет своеобразие внешнего поведения человека, способствует наращиванию профессиональных качеств личности, являясь условием их обогащения, амплификации. Субъективные свойства особенно ярко проявляются у личности с ярко выраженным отношением к жизни.

Ведущей характеристикой субъектной позиции воспитателя дошкольного учреждения выступает наличие субъект – субъектных отношений с воспитанниками. Для реализации данных отношений необходимо создать условия, основанные

на реализации модели личностно-ориентированного взаимодействия, способствующего личностному развитию ребенка в его духовном и нравственном становлении, где ребенок выступает как субъект отношений. Остановимся на конкретной характеристике организации развивающего пространства формирования субъект – субъектных отношений воспитателя с участниками образовательного процесса, которая включает:

- ненасилие, гуманное отношение к воспитанникам сельского детского сада, принятие их индивидуальных особенностей развития не только как коллективного субъекта, но и как индивида, наделенного своим, неповторимым субъектным опытом, сформированным в условиях сельской местности; искренность в выражении своих чувств, доверие к возможностям дошкольников;
- эмпатическое слушание, понимание его внутреннего мира; внимание к субъективному опыту ребенка; умение воспитателя его актуализировать и обогащать в зоне ближайшего развития;
- конструктивное общение, построенное на основе диалогического общения, ориентированное на формирование ключевых компетентностей у дошкольников;
- приоритетные формы и методы образования, включающие развитие представлений в области развивающего обучения, способствующие развитию представлений о себе – как гражданине сельского региона России, о селе, как «малой Родины» с ее уникальной природой, самобытным населением, ее неповторимостью;

– создание воспитателем предметно-развивающего пространства, основой которого является совместная со взрослым и опережающими в развитии сверстниками или самостоятельная деятельность дошкольников, раскрывающая пути и средства решения проблемно-поисковых ситуаций, как средства их творческого развития в условиях сельского социума.

В настоящее время необходимо инициировать создание условий для становления субъектности у взрослого населения села, направленной на оздоровление сельского социума, создание культурно-развивающего пространства, в рамках которого проявляются творческие, познавательные, эмоционально-чувственные, эстетические и духовно-нравственные способности, как воспитателя, так и ребенка, посредством раскрытия субъектных качеств личности. Сельский социум выступает при этом как поле самореализации и самотворчества как ребенка, так и взрослого населения. Гуманизации человеческих взаимоотношений будет способствовать организация сотрудничества детей и взрослых в творческой деятельности, создание личностно и общественно значимых видов совместной деятельности ребенка с взрослым и самостоятельной деятельности дошкольников. Все это создает возможность реализации субъектной позиции в деятельности и общении, становится основой развития коммуникативной компетентности и творческих качеств личности воспитателя сельского дошкольного образовательного учреждения.

Субъектная позиция воспитателя в сельском социуме будет проявляться в личностно-целевой ориентации, активности, уникальности, сознательной свободе выбора и ответственности.

Одним из направлений деятельности воспитателя сельского детского сада выступает обогащение творчески развивающей среды сельского социума, которая переходит из ведомственной системы образования в социально-образовательную сферу, где образовательные процессы соотносятся с другими социокультурными процессами, и в результате чего повышается качество дошкольного образования сельских дошкольников. С другой стороны, в процессе создания такой среды осуществляется творческая самореализация воспитателя детского сада в сельском социуме, как результат его творческого саморазвития.

Мы разделяет точку зрения В. Слободчикова в том, что главная больная точка современного

образования – это разрушение межпоколенных отношений, отчуждение и противостояние общности людей, неоформленность национальных, культурных, образовательных, а теперь уже наследственных ценностей и смыслов; культурная неоформленность свершившегося в сельском социуме, стихийное образование возрастных когорт, которое в перспективе приобретает деструктивный характер.

Поэтому одной из главных задач сельского воспитателя выступает создание пространства совместной жизнедеятельности и встреч всех возрастных групп, определение целей совместной (общественной) жизни, через соучастие, при котором и происходит не только образование человека, но и создается возможность выступать и взрослому и ребенку в субъектной позиции. А это, в свою очередь, позволит восстановить и выстроить исторические, духовные, культурно-образовательные, в том числе и политико-общественные ценности конкретной общности на конкретной земле.

Преобразованию работы системы образования в сельском социуме способствует организационное развитие образовательного дошкольного учреждения, которое протекает в рамках социального партнерства. Под организационным развитием понимается деятельность, направленная на расширение общественных связей организаций, формирование ее позиции имиджа, что, в свою очередь, ведет к повышению эффективности и благосостоянию организации.

Социальная активность сельского воспитателя дошкольного учреждения – это качество личности, которое проявляется в его деятельности, энергичном, открытом характере, способности пробудить других членов социума к активной деятельности, направленной на преобразование общественных отношений и самого себя. Эта деятельность осуществляется в рамках социального партнерства и способствует оздоровлению социокультурной среды жизнедеятельности, развитию творческого потенциала каждого субъекта социума и их творческой самореализации в личностной и социально значимой деятельности.

Социальное партнерство – это цивилизованная форма общественных отношений в социально-трудовой сфере, обеспечивающая согласование интересов работников, работодателей (предпринимателей), органов местной власти, местного самоуправления путем стремления к догово-

ренности, выработки и осуществления единой позиции по социально-экономическим и политическим направлениям.

На уровне сельского социума субъектами социального партнерства выступают педагоги детского сада, работники сельского совета, дома культуры, библиотеки, медпункта, магазина, государственных служащие, представители общественных организаций.

Эффективными формами социального партнерства являются:

- национальные форумы, круглые столы с участием представителей всех ветвей власти, неправительственных организаций;
- региональные форумы, сельские сходы, собрания местных сообществ;
- обучающие семинары, тренинги, совещания;
- участие в мониторинге и оценке результатов, разработка и реализация проектов, связанных с сокращением бедности, созданием рабочих мест и др.

Как отмечает О.Е. Лебедев, существуют определенные предпосылки к оценке социального партнерства на селе, главная из которых – это наличие общественных организаций и рост их количества в населенных пунктах сельского типа. Следовательно, одной из первоочередных задач деятельности сельского воспитателя выступает

иницирование общественных организаций, создание общественных Советов матерей, отцов, выпускников школ, старост села.

Для проявления социального творчества необходима оптимистическая позиция педагога в понимании возможностей достижения успеха каждым участником. Необходимо также предоставить широкие возможности для проявления и развития социальной активности воспитателем сельского социума, созданием и развитием областей социального сотрудничества в интеллектуальной, созидательной, художественной, прикладной сферах на основе применения проектных технологий. Активное участие и использование проектных технологий воспитателем в рамках социальной активности, воспитатель занимает деятельностную позицию, что способствует творческой самореализации, саморазвитию, обогащению педагогического опыта.

Библиографический список

1. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования: культурные модели школ. – М.: 1997.
2. Лебедев А.С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности студентов педколледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.

УДК 89.546

Л.С. Яговкина

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены результаты исследования по актуальной проблеме – формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором предложены пути решения данной проблемы путем создания системы формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и технологии её реализации.

Ключевые слова: формирование готовности, дети с ограниченными возможностями здоровья, образование детей с ограниченными возможностями здоровья, семья, родители детей с ограниченными возможностями здоровья.

В последние десятилетия активно ведется поиск оптимальных и эффективных путей вовлечения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс. Семья рассматривается в традиционной культуре как естественное природное окружение, определяющее

порядок домашнего воспитания, его содержание [2 с. 45]. С точки зрения теории систем семья является живой системой и, как все живые системы, состоит из независимых частей, взаимодействие которых обеспечивает такие свойства системы, которыми ни одна из частей не обладает [4, с. 6].

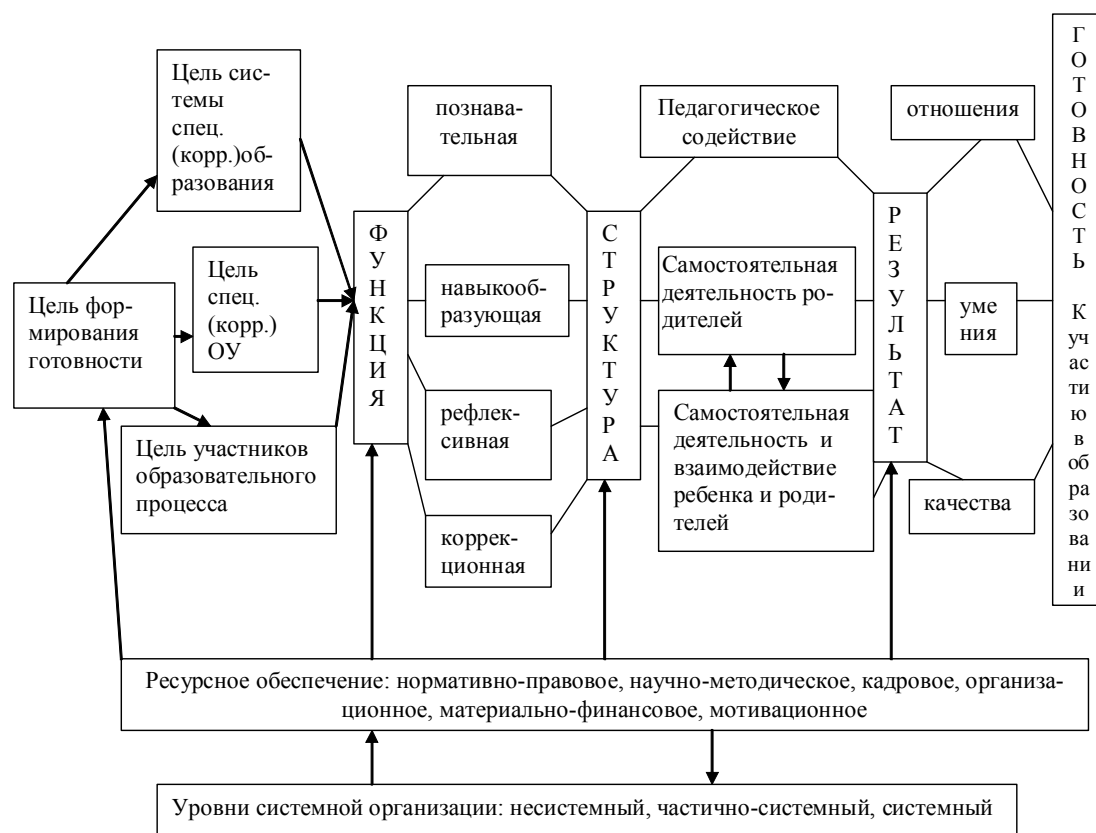


Рис. 1. Система формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

В исследованиях ряда авторов (Н.Н. Авдеевой, Е.Р. Баенской, С.В. Довбня, Л.А. Зигле, О.А. Копыл, Н.Н. Малофеева, Т.Ю. Морозовой, О.И. Пальмова, Л.А. Рудаковой, Е.А. Стребелевой и др.) указывается, что одним из ведущих условий для системы коррекционных мероприятий с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, является обязательное привлечение семьи к образовательному процессу и педагогическое содействие в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Отечественными авторами (М.С. Певзнер, Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук) неоднократно указывалось на необходимость научного изучения семей имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и на разработку коррекционных мер, предназначенных для оказания им конкретной помощи [1, с. 3–4].

У большинства родителей не сформировано положительное отношение к педагогической и коррекционной деятельности; не сформирована педагогическая направленность личности, ха-

рактеризующаяся принятием ценностей педагогической деятельности; родители не обладают необходимым объемом знаний, которые понадобятся им для активного участия в образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья; не обладают положительным опытом коррекционно-образовательной работы [3, с. 194].

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 методами коррекционно-развивающей работы без помощи и поддержки специалистов.

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.

Таблица 1

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Мотивационный	– ценностные ориентации; – мотивы педагогической деятельности; – мотивация к успеху; – потребность в саморазвитии; – способность к эмпатии; – эмоциональная устойчивость в общении; – сформированность коммуникативных качеств; – толерантность.	Методика М. Рокича, Н.В. Бордовской и А.А. Реан, Дж. Роттера и Т. Элерса, В.И.Андреева и Л.М.Митиной Тест А.А.Меграбяна, методика В.В.Бойко, тест А.В.Батаршева, тест Л.М.Митиной
Когнитивный	– владение необходимой терминологией; – знание психологических особенностей; – знание сущности и особенностей образования детей с ограниченными возможностями здоровья; – знание закономерностей и принципов развития детей с ограниченными возможностями здоровья; – знание методов, форм и приемов образования детей в семье.	Диагностико-дидактические карты-задания, анализ результатов тестирования, самостоятельных работ, индивидуальное собеседование
Деятельностно-практический	– владение необходимыми умениями в области коррекционно-образовательной работы в семье; – владение методами, формами и приемами образования детей в семье.	Экспертные оценки учителей-методистов, методы обучающих ситуаций, анализ результатов самостоятельных работ
Результативный	– качество результатов коррекционно-педагогической работы; – результативность участия родителей в образовании детей в семье (аналитико-прогностические, конструктивные, оценочные, коммуникативные умения); – положительная динамика образовательной деятельности детей; – владение опытом образовательной работы с детьми	Экспертные оценки учителей-методистов, методы обучающих ситуаций, анализ результатов самостоятельных работ

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 позволяет рассмотрение формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья как системы (рис. 1).

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.

Интегрированной целью данной технологии является повышение образовательной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья при активном содействии родителей. Ин-

тегрированный результат разработанной технологии – это более высокий уровень образовательной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретический анализ проблемы формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, изучение опыта работы в сфере образования позволил нам выдвинуть предположения, требующие экспериментальной проверки:

- квалифицированное формирование готовности родителей целесообразно осуществлять в рамках спроектированной системы, которая позволяет осуществить поэтапный переход родителей на более высокий уровень сформированности готовности к педагогически грамотному участию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (рис. 1);

- результативность функционирования данной системы определяется внедрением разработанной технологии по формированию дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данные предположения мы проверили в ходе экспериментальной работы как одного из наиболее надежных способов получения достоверных данных по проверке гипотетических выводов.

Цель проведения эксперимента: экспериментальная оценка эффективности разработанной технологии в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Предмет проведения эксперимента – оценка степени дифференцированного влияния предложенной технологии на уровень сформированности готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основе цели нами сформулирована гипотеза нашего исследования, согласно которой эффективное участие родителей в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья возможно при оказании им квалифицированного педагогического содействия под которым мы понимаем наличие в педагогическом процессе трёх видов деятельности: управленческое воздействие; педагогическое воздействие; самостоятельная деятельность родителей и детей; и которое обеспечивает высокий уровень сформированности готовности родителей к педагогически грамотному участию в образовании детей с ограни-

ченными возможностями здоровья, а результатом педагогического содействия будет являться положительная динамика образовательной успешности и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для разработки диагностической программы эксперимента нами было рассмотрено критериальное поле педагогической диагностики.

Обобщенная методика диагностики выделенных критериев и показателей готовности родителей к участию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья представлена в таблице 1.

Каждый объект может иметь несколько уровней и состояний развития. При выделении и описании уровней мы учитывали общие требования к их выделению: уровни должны выступать как четко различимые индикаторы развития объекта; при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта (В.А. Беликов, Т.Е. Климова и др.). Опираясь на данную точку зрения, мы выделили пять состояний-уровней готовности родителей к образованию детей – низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели:

5 баллов мы ставим в том случае, если наблюдался высокий уровень;

4 балла – если наблюдался уровень выше среднего;

3 балла, если наблюдался средний уровень;

2 балла, если наблюдался уровень ниже среднего;

1 балл, если наблюдался низкий уровень.

Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом соотношения, т.е. по процентному соотношению родителей, находящихся на том или ином уровне готовности в начале эксперимента и в ходе экспериментальной работы.

Поскольку формирующий этап экспериментальной работы основан на введении новой системы в естественных условиях образовательного процесса, при внедрении разработанной технологии нами было выделено четыре группы: две экспериментальные и две контрольные. Экспериментальные группы 1, 2 (ЭГ-1, ЭГ-2) и контрольные группы 1, 2 (КГ-1, КГ-2) родителей детей с ОВЗ.

Таблица 2

Оценка уровня готовности родителей по критерию «мотивационный»

Группа	Кол-во чел. в груп- пе	Уровни готовности										\bar{X}
		высокий		выше среднего		средний		ниже среднего		низкий		
		Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	
ЭГ-1	27	3	11,1	8	29,7	10	37	4	14,8	2	7,4	4,09
КГ-1	25	2	8	7	21	12	48	3	12	1	4	4,14
ЭГ-2	23	2	8,8	9	38,9	8	34,7	3	13,2	1	4,4	4,02
КГ-2	26	3	11,5	9	35,1	9	34,6	4	15	1	3,8	4,07

Примечание:

Высокий уровень – 5 б., средний уровень – 4 б., низкий уровень – 3 б.

Таблица 3

Результаты хи-квадрат (нулевой срез) по уровням готовности по критерию «мотивационный»

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат	
	полученное	табличное
ЭГ-1 и КГ-1	4,378	5,991
ЭГ-2 и КГ-2	4,102	
ЭГ-1 и ЭГ-2	4,033	
КГ-1 и КГ-2	5,168	

В контрольных группах педагогическое содействие осуществлялось традиционно с применением отдельных элементов нашей системы формирования готовности родителей к содействию в образовании детей без целенаправленного внедрения технологии.

В экспериментальных группах внедрялась технология формирования дифференцированной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

В эксперименте участвовали родители детей с ОВЗ (101 человек), чьи дети обучаются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях Курганской области. Средний возраст родителей – 36,6 лет.

Для достижения поставленной цели и решения задач педагогического эксперимента мы использо-

вали следующие методы исследования: экспертную оценку, самооценку, тестирование, беседу, ранжирование, наблюдение, моделирование, анализ результатов деятельности, методы математической и компьютерной обработки результатов и др.

Такое комплексное использование методов давало возможность целостного определения уровней сформированности готовности родителей на всех этапах педагогического эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено изучение уровня готовности родителей к содействию в образовании детей с ОВЗ.

Совокупные результаты использованных методик по каждому критерию были обработаны с помощью статистического критерия хи-квадрат для двух степеней свободы. Это обусловило выдвижение двух гипотез: нулевой и альтернативной.

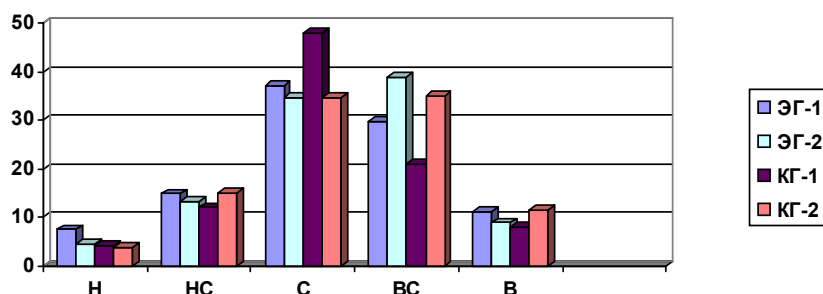


Рис. 2. Распределение родителей по уровням готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья по критерию «мотивационный» (нулевой срез)

Таблица 4

Оценка уровня готовности родителей по критерию «когнитивный»

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни готовности										\bar{X}
		высокий		выше среднего		средний		ниже среднего		низкий		
		Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	
ЭГ-1	27	1	3,7	3	11,1	5	18,5	10	37	8	29,7	3,48
КГ-1	25	1	4	1	4	4	16	11	44	8	32	3,56
ЭГ-2	23	1	4,4	2	8,8	3	13,2	8	34,7	9	38,9	3,47
КГ-2	26	1	3,8	3	11,5	4	15	9	34,6	9	35,1	3,54

Таблица 5

Результаты хи-квадрат (нулевой срез) по уровням готовности по критерию «когнитивный»

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат	
	полученное	табличное
ЭГ-1 и КГ-1	1,376	5,991
ЭГ-2 и КГ-2	0,702	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,733	
КГ-1 и КГ-2	2,068	

Нулевая гипотеза – уровень готовности родителей к содействию в образовании детей с ОВЗ не различается у экспериментальных и контрольных групп.

Альтернативная гипотеза – уровень готовности родителей к содействию в образовании детей с ОВЗ различается у родителей экспериментальных и контрольных групп.

Проанализируем результаты «нулевого среза» по первому критерию («мотивационный») (табл. 2 и 3). Выборочное среднее в рассматриваемых группах практически совпадает, что позволяет судить о сходности этих групп.

Из данных, представленных в таблице 3, видно, что по критерию «мотивационный» уровень готовности родителей к содействию в образовании детей с ОВЗ примерно одинаков.

Полученные данные говорят о хорошей и выше среднего мотивационной готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Используя статистический критерий хи-квадрат, мы проверили справедливость нулевой гипотезы, сравнивая между собой экспериментальные и контрольные группы.

Поскольку полученное значение при сравнении каждой пары групп меньше табличного, мы приходим к выводу, что уровень готовности родителей к содействию в образовании детей с ОВЗ по критерию «мотивационный» примерно одинаков. Экспериментальные данные подтверждают выдвинутую нулевую гипотезу.

Таким образом, по данному критерию уровень готовности у родителей экспериментальных и контрольных групп не различается.

Наглядно мы представим результаты на рисунке 2.

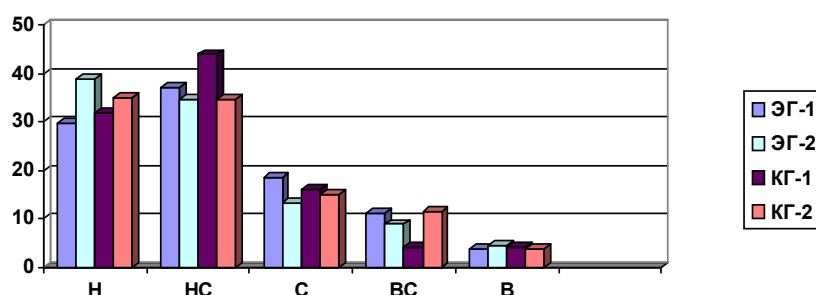


Рис. 3. Распределение родителей по уровням готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья по критерию «когнитивный» (нулевой срез)

Таблица 6

Оценка уровня готовности родителей по критерию «деятельностно-практический»

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни готовности										\bar{X}
		высокий		выше среднего		средний		ниже среднего		низкий		
		Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	
ЭГ-1	27	1	3,7	1	3,7	6	22,3	10	37	9	33,3	3,66
КГ-1	25	1	4	1	4	4	16	11	44	8	32	3,64
ЭГ-2	23	1	4,4	1	4,4	3	12,2	8	35	10	44	3,56
КГ-2	26	1	3,8	1	3,8	4	16,6	9	34	11	41,8	3,54

Таблица 7

Результаты хи-квадрат (нулевой срез) по уровням готовности по критерию «деятельностно-практический»

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат	
	полученное	табличное
ЭГ-1 и КГ-1	0,333	5,991
ЭГ-2 и КГ-2	1,909	
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,143	
КГ-1 и КГ-2	1,151	

Пользуясь аналогичной схемой и методикой, далее мы выявили уровень сформированности второго критерия – «когнитивный». В процессе изучения нами были получены следующие результаты, представленные в таблицах 4 и 5.

Выборочное среднее позволяет судить о том, что уровень готовности по критерию «когнитивный» во всех четырех группах практически одинаков и находится на низкой отметке.

Из таблицы 5 видно, что полученное значение хи-квадрат при сравнении каждой пары групп меньше табличного, в связи с чем, мы приходим к выводу, что уровень готовности родителей экспериментальных и контрольных групп по критерию «когнитивный» примерно одинаков. Экспериментальные данные подтверждают выдвинутую нулевую гипотезу.

Наглядно результаты представлены на рисунке 3.

Таким образом, большинство родителей не знают особенности дефекта ребенка и меры по компенсации существующего дефекта.

Аналогично проверялся уровень готовности по третьему критерию – «деятельностно-практический».

Проанализируем результаты «нулевого среза» по третьему критерию «деятельностно-практический», результаты исследования представлены в таблицах 6 и 7.

Выборочное среднее свидетельствует о том, что готовность родителей к содействию в образовании детей по критерию «деятельностно-практический» сформирована у родителей на низком уровне.

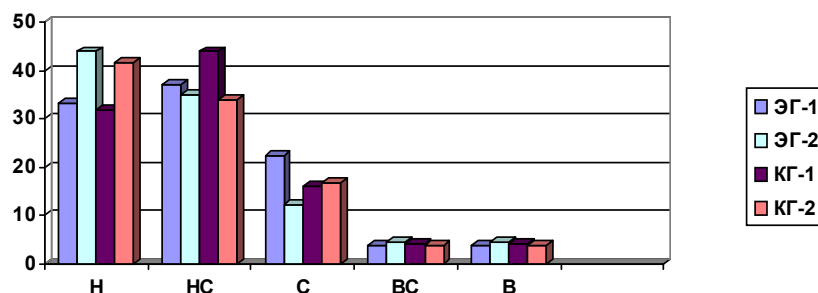


Рис. 4. Распределение родителей по уровням готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья по критерию «деятельностно-практический» (нулевой срез)

Таблица 8

Оценка уровня готовности родителей по критерию «результативный»

Группа	Кол-во чел. в груп- пе	Уровни готовности										\bar{X}
		высокий		выше среднего		средний		ниже среднего		низкий		
		Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	
ЭГ-1	27	1	3,7	1	3,7	6	22,2	11	40,7	8	29,7	3,74
КГ-1	25	1	4	1	4	2	8	12	48	9	36	3,64
ЭГ-2	23	1	4,4	1	4,4	2	8,8	8	35,2	11	47,2	3,60
КГ-2	26	1	3,8	1	3,8	6	22,8	8	30,4	10	39,2	3,57

Таблица 9

Результаты хи-квадрат (нулевой срез) по уровням готовности по критерию «результативный»

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат	
	полученное	табличное
ЭГ-1 и КГ-1	0,674	5,991
ЭГ-2 и КГ-2	1,483	
ЭГ-1 и ЭГ-2	2,340	
КГ-1 и КГ-2	0,516	

Полученное значение хи-квадрат при сравнении каждой пары групп меньше табличного, что свидетельствует о статистической незначимости различий и подтверждает нулевую гипотезу.

Это наглядно представлено на рисунке 4.

Таким образом, большинство родителей не владеют или в незначительной степени владеют умениями по компенсации нарушений развития ребенка. Это показывает низкий уровень охвата родителей практической подготовкой к занятиям с детьми в семье.

Далее нами проведено изучение уровня готовности по четвертому критерию – «результативный».

Результаты «нулевого среза» представлены в таблицах 8 и 9.

По критерию «результативный» выборочное среднее практически одинаково, что свидетельствует о том, что готовность к содействию в обра-

зовании детей по данному критерию сформирована у родителей на низком уровне и по данному параметру группы примерно равны между собой.

Сравнение полученных значений хи-квадрат с табличными подтверждает, что отличие в уровне готовности родителей по критерию «результативность» незначительно, что подтверждает нулевую гипотезу.

Наглядно результаты представлены на рисунке 5.

Поскольку основным показателем эффективности разработанной нами системы формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья является переход родителей на более высокий уровень сформированной готовности, мы считаем целесообразным распределить родителей по уровням сформированности готовности в целом.

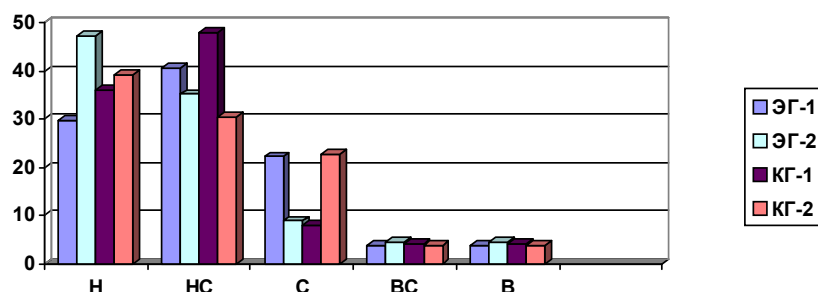


Рис. 5. Распределение родителей по уровням готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья по критерию «результативный» (нулевой срез)

Таблица 10

Результаты распределения родителей по уровням готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (нулевой срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни готовности										\bar{X}
		высокий		выше среднего		средний		ниже среднего		низкий		
		Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	
ЭГ-1	27	1	3,7	3	11,1	7	25,9	9	33,3	7	26	3,59
КГ-1	25	1	4	2	8	6	24	9	36	7	28	3,75
ЭГ-2	23	1	4,4	3	13,2	4	17,6	7	30,8	8	34,4	3,66
КГ-2	26	1	3,8	3	11,4	6	22,8	8	30,4	8	31,6	3,68

Таблица 11

Результаты хи-квадрат (нулевой срез) по уровням готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат	
	полученное	табличное
ЭГ-1 и КГ-1	1,690	5,991
ЭГ-2 и КГ-2	2,049	
ЭГ-1 и ЭГ-2	2,062	
КГ-1 и КГ-2	2,225	

Результаты распределения родителей по уровням готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья по обобщенному критерию представлены нами в таблицах 10 и 11.

Показатели выборочного среднего свидетельствуют о примерной сходности экспериментальных и контрольных групп, а также о том, что готовность родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья невысока.

В ходе исследования мы выявили наличие низкого и ниже среднего уровня готовности родителей и лишь незначительная их часть проявляет высокий уровень готовности.

Надо отметить, что показатели по критериям «когнитивный», «деятельностно-практический»,

«результативный» намного ниже в сравнении с мотивационной готовностью родителей к участию в образовании детей.

Полученное значение хи-квадрат при сравнении каждой пары групп меньше табличного, что свидетельствует о том, что группы подобраны корректно.

Сравнительные данные уровней готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья до проведения формирующего этапа экспериментальной работы представлены на рисунке 6.

Осмысление данных, полученных в результате констатирующего этапа эксперимента, позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Подтвердилась нулевая гипотеза: уровень готовности родителей к содействию в образова-

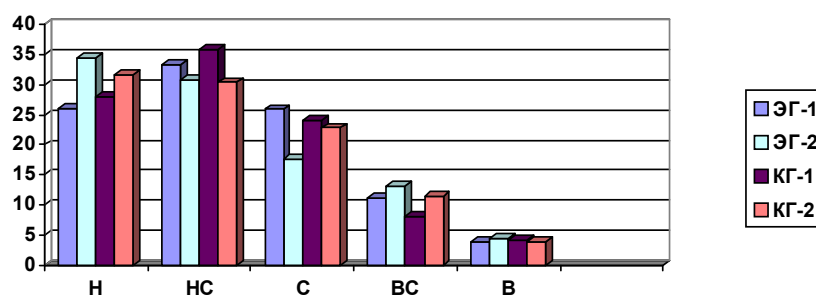


Рис. 6. Распределение родителей по уровням готовности к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (нулевой срез)

нии детей с ограниченными возможностями здоровья на констатирующем этапе эксперимента не различается у родителей экспериментальных и контрольных групп.

2. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы свидетельствуют о низком уровне готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, такую готовность необходимо специально формировать. В связи с чем возникает необходимость внедрения системы формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и технологии её реализации.

Таким образом, по итогам констатирующего эксперимента отмечается недостаточная готовность родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (низкий и ниже среднего уровня). Следовательно, готовность необходимо специально формировать. Это требует реализации разработанной системы формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и внедрения технологии по формированию дифференцированной

готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
2. *Монакова Т.В.* Преемственность в речевой работе детского сада и семьи // *Логопед.* – 2006. – №5. – С. 43–49.
3. *Мусихина С.А.* Особенности взаимодействия. Систематический подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза. Ч. 2 // *Материалы метод. науч.-практич. Конференции.* – Екатеринбург, 2006. – №5. – С. 193–201.
4. *Урядницкая Н.А.* Модернизация системы специального образования в Российской Федерации: достижения, проблемы и перспективы // *Отчетные материалы плана-заказа РАО на выполнение приоритетных исследований в 2006 году Института коррекционной педагогики РАО.* – М.: РАО, 2006. – 37 с.

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

УДК 370.153.

О.М. Андреева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ФИЛОЛОГА

В статье рассматриваются психологические условия формирования критического мышления будущего специалиста-филолога, позволяющие пересмотреть имеющиеся профессиональные способы и приемы и построить новые способы, соответствующие новым задачам и новым требованиям филологических наук.

Ключевые слова: критическое мышление, мотивационная готовность, проблемное обучение, креативная деятельность, исследовательская деятельность, формирование когнитивных умений.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем в России и мире. Важнейшим направлением современного высшего образования является поиск и нахождение психолого-педагогических условий, обеспечивающих личностное и профессиональное становление студента. Сегодня на передний план выходит личность не только обладающая информацией, но и умеющая подвергнуть сомнению устоявшиеся мнения и суждения, определить проблему и находить оригинальные пути ее решения, способная вести конструктивный диалог – личность, обладающая критическим мышлением.

Современное образование предлагает большое разнообразие идей, подходов, содержания. О его качестве свидетельствуют надежность сформированных характеристик, адекватность полученного образования современным социально-экономическим условиям, учет изменений условий, которые могут произойти в будущем. Формирование критического мышления предполагает создание базового отношения к себе и миру, подразумевающего вариативную, самостоятельную, осмысленную позицию. Эта позиция значительно повышает надежность образования, поскольку оно становится осознанным и рефлексивным и повышает потенциал личности. В связи с этим, на первый план выходит задача формирования критического мышления и, прежде всего, таких ее компонентов, как способность к усвоению новой информации, интеллектуальная подвижность, гибкость мышления, рефлексивность, являющиеся в современном обществе обязательным условием успешной адаптации человека к изменяющимся жизненным обстоятельствам.

В процессе индивидуального развития у человека складываются способы мышления, соответствующие виду его деятельности. Формирование и развитие критического мышления будущего специалиста-филолога необходимо для его профессионализации. Восприятие будущим специалистом-филологом объекта изучения, т.е. филологических теорий, литературных первоисточников, языковых явлений, связано с его внутренней деятельностью. Каждый шаг этой деятельности основывается на трансформации старого знания. В связи с этим особую значимость приобретает способность будущего специалиста-филолога к изменению уже имеющейся определенной системы знаний и возможность формирования на этой основе новых способов профессиональной деятельности. Ядро этой способности – критическое мышление.

В условиях учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности будущего специалиста-филолога особое значение приобретает выделение психологических условий формирования критического мышления, позволяющих пересмотреть имеющиеся профессиональные способы и приемы и построить новые способы, соответствующие новым задачам и новым требованиям (А.Н. Леонтьев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Рубинштейн, Э. Торранс, Ф. Бэррон, Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, З.Н. Калмыкова, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, М.А. Холодная, А.Н. Воронин, И.А. Мороченкова и др.).

Исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов в качестве основы формирования критического мышления будущего специалиста-филолога выделяют целенаправлен-

ное развитие интеллектуальных умений (М.А. Холодная), обучение процессам познавательного поиска (А.М. Матюшкин, Р. Пол), активизацию познавательной деятельности (Е.С. Заир-Бек, И.А. Зимняя), развитие системного мышления (И.В. Блауберг), развитие творческого мышления (Л.А. Григорович). Тем не менее, вопрос определения психологических условий формирования критического мышления будущего специалиста-филолога является не вполне изученным. Анализ литературы позволил предположить, что основными условиями его формирования являются мотивационная готовность, креативная деятельность, проблемное обучение, исследовательская деятельность и наличие когнитивных умений.

Мотивационная готовность будущего специалиста-филолога к критическому мышлению представляет собой психологическое образование, включающее в себя ответственность за выполнение задачи, чувство долга, знания об особенностях и условиях деятельности, владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями и умениями, самоконтроль, умение управлять своими действиями, самооценку своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам [3]. В ее основе лежат актуальные потребности [6]. В условиях формирования и развития критического мышления будущего специалиста-филолога такими потребностями являются познавательная потребность и потребность в достижении.

Познавательная потребность представляет собой стремление к расширению опыта, увеличению знания и его упорядочиванию, стремление быть компетентным, приобрести навык свободного оперирования знаниями; она проявляется в повышенном интересе к любой информации, в чувствительности к новизне, в общей любознательности, в стремлении развивать исследовательские манипуляции.

Потребность в достижениях проявляется у будущего специалиста-филолога как стремление к улучшению собственной деятельности, к самосовершенствованию. Одновременно это готовность к длительному приложению усилий и адекватная оценка перспектив. Направленность на успех, получение нестандартного результата, инициативность, настойчивость в реализации целей, тяга к творчеству определяют уровень профессионализации будущего специалиста-фило-

га и выступают показателем включенности критического мышления в учебную деятельность.

Мотивационная сторона критического мышления будущего специалиста-филолога характеризуется эмоционально-положительным отношением к содержанию и процессу деятельности, что способствует развитию креативности будущего специалиста-филолога. В связи с этим, важным условием формирования критического мышления является включение будущего специалиста-филолога в креативную деятельность.

Показателями функционирования критического мышления будущего специалиста-филолога в креативной деятельности являются наличие интеллектуальной инициативы, открытость опыту, чувствительность к новому, умение видеть и ставить проблемы, выдвигать гипотезы, решать проблемы и проверять гипотезы. Свойства продукта креативной деятельности также аналогичны результату критического мышления будущего специалиста-филолога. К ним относятся новизна, редкость, необычность, полезность, адаптивность и валидность [1].

Формирование критического мышления будущего специалиста-филолога в креативной деятельности происходит при наличии таких составляющих как интеллектуальные способности, наличие базовых знаний, творческий стиль мышления, личностные характеристики, мотивация и среда [4]. Сочетание этих компонентов может быть разнообразным, так как среди них возможна компенсация одного составляющего другим или же наличие верхнего предела развития компонента.

Первая фаза креативной деятельности будущего специалиста-филолога – сознательная работа с элементами интуитивного проблеска новой идеи. Она сопоставима с этапом возникновения филологической проблемной ситуации. Вторая фаза – фаза инкубации идеи – соотносится с этапом принятия проблемной задачи. Третья фаза креативной деятельности подразумевает перевод решения в сферу сознания и соответствует этапу поиска решения филологической проблемной задачи. Четвертая фаза подразумевает сознательную работу: развитие идеи, ее окончательное оформление и проверку. Прохождение этой фазы креативной деятельности совпадает с этапом проверки решения проблемной задачи. На этих этапах происходит самооценка, самоубеждение в правильности принятого решения.

Уровни развития креативной деятельности определяют степень сформированности критического мышления будущего специалиста-филолога [5]. Первый уровень креативной деятельности проявляется в способности анализировать проблемную ситуацию с целью ее преобразования. Второй уровень креативной деятельности выражается в умении ставить цели и задачи по самопреобразованию и самосовершенствованию. Третий уровень обнаруживается в возможности эффективно воздействовать на других людей, незаметно для них самих.

Еще одним условием формирования критического мышления будущего специалиста-филолога является проблемное обучение. Формирование и развитие критического мышления будущего специалиста-филолога в проблемном обучении происходит через соотношение усвоенных и усваиваемых знаний – процесс критического мышления возникает при определенной степени рассогласованности между ними.

Основываясь на традиционных базовых характеристиках проблемного мышления [2], можно выделить основные признаки критического мышления будущего специалиста-филолога, формирующиеся в проблемном обучении. Базовым признаком сформированности критического мышления является способность к обнаружению и постановке проблем, посмотреть на проблему под новым углом и способность к генерированию большого числа идей, что обеспечивает переформулирование проблемы. Проблемное обучение будущего специалиста-филолога направлено на создание качественно различных идей и нестандартных ответов, что является признаком критического мышления будущего специалиста-филолога. Способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу, способность усовершенствовать понимание, способность усовершенствовать или придавать заверченный вид филологической теории выступает показателем высокого уровня развития проблемного и критического мышления.

Для формирования проблемного, а значит и критического мышления будущих специалистов-филологов необходимо создание филологических учебных проблемных задач. Учебно-исследовательская среда, подразумевающая прогнозирование и решение проблемных задач, обеспечивает развитие проблемного, критического мышления будущего специалиста-филолога.

Одним из условий формирования критического мышления будущего специалиста-филолога является исследовательская деятельность. Она лежит в основе развития способности будущего специалиста-филолога мыслить критически, т.к. основным признаком исследовательской деятельности является наличие таких элементов как проблема, гипотеза, исследовательские методы, экспериментальный материал, анализ данных и выводы.

Учебное исследование – это такая организация учебной работы, которая позволяет будущим специалистам-филологам знакомиться с научными методами получения новых знаний, овладевать умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и находить новые закономерности. Все это развивает познавательные способности, активность, самостоятельность, повышает интерес к научным филологическим знаниям. Именно этот вид исследования, в основе которого лежит проблемная задача, способствует формированию и дальнейшему развитию критического мышления будущего специалиста-филолога.

Важное условие формирования критического мышления будущего специалиста-филолога – это формирование когнитивных умений. К когнитивным умениям относятся те, которые определяют результативность критического мышления будущего специалиста-филолога. Прогнозирование, сравнение, классификация и обобщение оказывают наибольшее влияние на развитие мыслительной деятельности в целом, а также на формирование критического мышления будущего специалиста-филолога.

Прогнозирование в филологических науках как форма отражения будущего носит вероятностный характер, оно условно, относительно достоверно. Тем не менее, прогнозирование предполагает установление причинно-следственных связей, реконструкцию и преобразование филологических теорий, явлений. Критическое мышление способствует взаимосвязи всех компонентов прогнозирования. Многообразие гипотез и выбор одной из альтернатив способствуют формированию критического мышления будущего специалиста-филолога.

Сравнение способствует усваиванию филологических теорий, языковых явлений во всем многообразии признаков и свойств. Кроме того, сравнение благоприятствует тому, что филологические знания изучаются в сходных и отличных, общих и особенных признаках. Все это спо-

способствует изучению филологических наук на высоком уровне сознательной активности и осмысливания изучаемого материала. От успешности сравнения зависит успех познания вообще и критического мышления будущего специалиста-филолога в частности.

Сравнение языковых явлений, научных теорий приводит к их классификации. Классификация в критическом мышлении будущего специалиста-филолога выражается в умении выделять как существенные признаки, связи и отношения явлений, так и общие понятия и законы с последующим их соотнесением к соответствующему закону или классу. Классифицируя филологические знания по различным основаниям, будущий специалист-филолог рассматривает все известные подходы к решению поставленной задачи и выбирает те, которые будут наиболее продуктивными. Такое мыслительное умение основывается на умении выдвигать гипотезы и критически рассматривать данные филологической науки.

Обобщение является мыслительным умением, позволяющим будущему специалисту-филологу объединять предметы и явления по их общим и существенным признакам [7]. О сформированности обобщения в критическом мышлении будущего специалиста-филолога можно судить по степени самостоятельности, по правильности практического выполнения умственного действия обобщения и по полноте и правильности объяснения о способе его выполнения.

Таким образом, рассматривая условия формирования критического мышления будущего специалиста-филолога можно сделать следующие выводы.

К условиям формирования критического мышления будущего специалиста-филолога относятся мотивационная готовность, креативная деятельность, проблемное обучение, исследовательская деятельность, формирование когнитивных умений.

Мотивационная готовность будущего специалиста-филолога к критическому мышлению представляет собой стремление к овладению профессией и владение способами и приемами профессиональной деятельности. Формирование критического мышления будущего специалиста-филолога в креативной деятельности происходит

при наличии таких составляющих как интеллектуальные способности, наличие базовых знаний, творческий стиль мышления, личностные характеристики, мотивация и среда. Проблемное обучение будущего специалиста-филолога, как условие развития критического мышления, развивает способность создавать качественно различные идеи и способность генерировать нестандартные ответы. Исследовательская деятельность будущего специалиста-филолога как условие формирования критического мышления – это особая форма познания, систематическое целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства, методы науки и которое завершается формулированием знаний об изучаемых объектах. Когнитивные умения включают в себя прогнозирование решения, сравнение условий с имеющимися способами выполнения, классификацию в соответствии с заданными условиями и обобщение предыдущего опыта и формирование нового понятия.

Библиографический список

1. *Воронин А.Н.* Интеллект и креативность в совместной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004. – 376 с.
2. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта. Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
3. *Дьяченко М.И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
4. *Стернберг Р.* Стили мышления в школе / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 1996. – №2 – С. 34–42.
5. *Львова И.В.* Психологические факторы развития креативности личности: Дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2005. – 203 с.
6. *Орлов Ю.М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1984. – 420 с.
7. *Немов Р.С.* Психология. Учеб. для студентов высш. учеб. заведений. Кн. 1 – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 576 с.

РОЛЬ И МЕСТО ЭКСПРЕССИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Педагогическое мастерство складывается из множества компонентов, среди которых существенное место занимает экспрессивная компетентность учителя. Любой учитель должен обладать достаточной силой голоса, мелодичностью речи, уметь владеть «языком тела» – все это относится не только к элементам педагогической техники, но и к экспрессивной компетентности, без которой не достичь контакта и взаимопонимания с учащимися, их родителями, коллегами. В статье рассматривается роль и место экспрессивной компетентности в формировании готовности к педагогической деятельности студентов высшей школы. Даются определения таким понятиям как «готовность», «готовность к педагогической деятельности», «экспрессивная компетентность»; подробно описываются компоненты, относящиеся к экспрессивной компетентности; предлагаются пути формирования, развития и совершенствования экспрессивной компетентности у будущих учителей.

Ключевые слова: *готовность, готовность к педагогической деятельности, экспрессивная компетентность, речь, интонация, невербальный язык, мимика, жесты, позы, пантомимика.*

В подготовке специалиста в области педагогической деятельности, безусловно, отражаются и общие закономерности педагогической деятельности, и частные особенности преподавания того или иного предмета. Так или иначе, все это является базовыми основаниями для построения профессиональной компетентности учителя. Требования к содержанию профессионального образования учителя многоплановы и детерминированы потребностями общества.

В условиях реформирования высшего образования и обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда особую актуальность приобретает проблема формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Современный этап развития общества предъявляет к работе профессиональных сотрудников, а значит, и к работе высших учебных заведений, которые занимаются их подготовкой, принципиально новые требования. Особенно изменились требования к уровню подготовки современных учителей. Проблема совершенствования подготовки педагогических кадров была актуальна на всех этапах социально-экономического развития общества, а в последние годы в системе высшего профессионального образования происходят коренные изменения.

В подготовке специалиста усиливаются акценты развития личности активной, мобильной, творческой, выразительной, экспрессивной, способ-

ной самостоятельно обнаруживать и решать проблемные и нестандартные ситуации, нешаблонно мыслить, профессионально действовать в постоянно меняющихся условиях педагогической действительности, применять полученные знания на практике для решения новых задач, тем самым, обогащая свой жизненный опыт.

Проблема формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности находит широкое освещение в психолого-педагогической литературе. Однако определение понятия «готовность к педагогической деятельности» в современной философской и психолого-педагогической литературе трактуется по-разному, что обусловлено авторскими акцентами предмета исследования.

В нашем исследовании под **готовностью к педагогической деятельности** мы понимаем профессионально-личностные свойства специалиста, позволяющие эффективно осуществлять образовательную деятельность, решать задачи обучения, воспитания и развития.

Как показали исследования, в структуре педагогической деятельности большое значение имеет экспрессивная компетентность педагога, однако ее рассмотрение не нашло должного отражения в научных разработках, что сдерживает целенаправленную подготовку специалиста, целостного формирования его профессиональной компетентности.

Известно, что хорошо запоминается не только то, что рационально, но и эмоционально. Бо-

лее того, у нас есть свойство оценивать людей по их стилю и внешности. Наша память на слова увядает задолго до того, как мы забудем внешнее впечатление о человеке. Экспрессия человека – это часть его имиджа. Проблема имиджа в настоящее время является максимально широкой и многоаспектной, а, следовательно, привлекает большое внимание исследователей и ученых, что нашло отражение в различных публикациях об имидже на Западе, а в последние годы и в нашей стране.

Специальных работ по вопросу имиджа современного учителя крайне мало. В то же время значительное количество исследований посвящено различным аспектам деятельности педагога, позволяющим косвенно выявить характеристики и механизмы важные для формирования его привлекательного имиджа. В них рассматриваются вопросы структур профессионально-педагогической деятельности учителя, его личности (О.А. Абдуллина, В.А. Слостеннин), мышления, педагогического общения (Н.В. Кузьмина, А.Б. Орлов и др.), профессионального мастерства (И.П. Андриади, А.М. Дикунев, М.Ю. Кондратьев, А.В. Петровский и др.).

Экспрессия человека отражает его аудиовизуальную культуру. В этой связи важнейшей составляющей личности педагога становится его экспрессивная компетентность.

Информация передается и воспринимается человеком двумя способами: вербально, т.е. при помощи слова и невербально, при помощи жестов, поз, мимики. Одним из главных видов невер-

бальной коммуникации является выражение лица, которое передает определенные эмоции. Как и выражения лица, жесты и позы постоянно используются для дополнения высказываний, а также для передачи содержания в тех случаях, когда ничего сказано не было. И выражением лица, и жестом, и позой можно передать шутку, иронию или скепсис. Впечатления, которые мы невольно произвели невербально, могут демонстрировать окружающим, что мы сказали совсем не то, что хотели на самом деле сказать. Существует множество едва заметных признаков невербальной коммуникации, которые могут улавливать собеседники.

Разнообразие устной речи тоже достаточно вариативно. Можно говорить быстрее или медленнее, громче или тише, просительным или требовательным тоном, спокойно, взволнованно, равнодушно, заинтересованно, убедительно, неуверенно, настойчиво, снисходительно или робко, используя мимику, жесты, дополняющие смысл высказывания или не используя их вовсе. Весьма важна хорошая дикция (отчетливое произношение). Плохая дикция мешает смысловому восприятию произносимого высказывания. Любой учитель должен обладать достаточной силой голоса, мелодичностью речи, уметь владеть «языком тела» – все это относится не только к элементам педагогической техники, но и отражает экспрессивную компетентность, без которой крайне сложно эффективно выстраивать взаимодействие и взаимопонимание с учащимися, их родителями, коллегами.

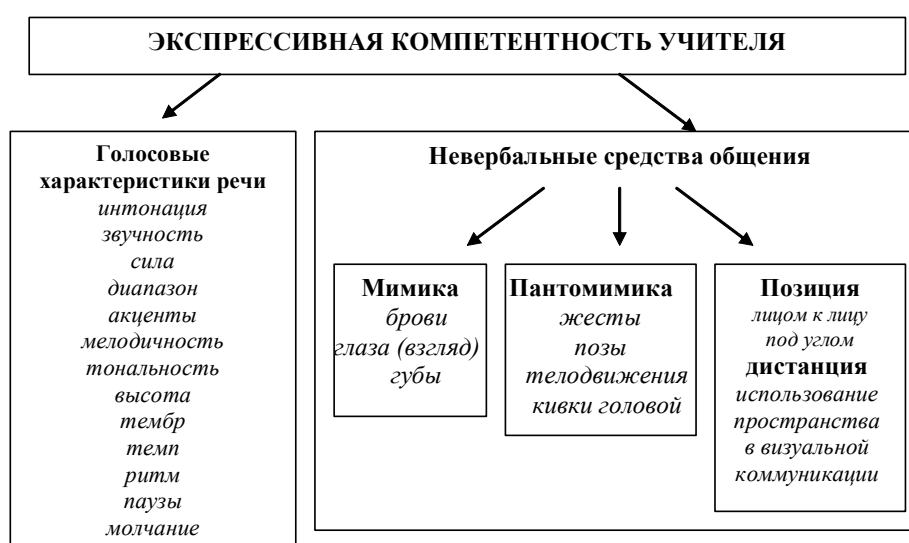


Рис. Структура экспрессивной компетентности учителя

Таким образом, **экспрессивная компетентность** в профессиональной деятельности учителя нами рассматривается как *свойство личности, отражающее возможности интеграции элементов выразительности преподавателя образно и ярко транслировать свои мысли и чувства с помощью голосовых характеристик речи и невербальных (визуальных) средств общения (воздействия).*

В этой связи структура экспрессивной компетентности нами представлена следующим образом (см. рис.).

Рассмотрим подробнее сущностные характеристики экспрессивной компетентности учителя.

Первой сущностной характеристикой экспрессивной компетентности учителя являются голосовые характеристики **речи**. Нас интересует речь не просто в ее обыденном проявлении, а речь именно образная, яркая, эмоциональная.

Вопросы, посвященные коммуникативной подготовке студентов, рассмотрены в исследованиях Г.Н. Артемуевой, Е.Е. Боровковой, В.А. Григорьевой-Голубевой, А.А. Поздняковой, Е.В. Прозоровой, О.В. Шмайловой и др.; важность умений организовывать взаимодействие с учащимися, общаться с ними в урочное время и вне уроков, управлять их отношениями, подтверждена исследованиями В.С. Грехнева, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, Б.В. Ломова, А.В. Мудрика и др.

По определению психолога В.А. Артемова, «речь является процессом выражения мысли человека, его чувств, желаний посредством языка с целью воздействия на других людей в процессе общения в различных видах деятельности и общественных отношений» [1, с. 86]. Другими словами, по определению Л.М. Фридмана, речь или речевая деятельность – это процесс использования языка для различных целей [9, с. 158].

В процессе речи реализуется в основном ее коммуникативный компонент: с помощью речи люди общаются друг с другом. Передают определенные сведения, выражают свои мысли, чувства, идеи и тем самым воздействуют друг на друга. Но убедительность коммуникативного компонента находится в зависимости от экспрессивности. Экспрессия заключается в передаче эмоционального отношения к содержанию речи и к человеку, к которому она обращена. Так, по мнению А.Б. Вэскер, педагог воздействует на интеллектуально-эмоциональную сферу сознания ученика, его поведение, главным образом,

с помощью речи, которая меняет свои акустические параметры в соответствии с решаемой коммуникативной задачей [4, с. 20].

Повышение эмоциональной и выразительной окрашенности содержания сообщаемой информации достигается за счет интонационного разнообразия речи педагога. **Интонация** – это совокупность языковых средств языка, организующая речь [4, с. 41]. Термин «интонация» имеет два значения – узкое и широкое. В узком смысле он используется для обозначения мелодики и движения тона. Широкий смысл термина «интонация» включает в себя паузы, темп, ритм и т.п., т.е. совокупность совместно действующих компонентов звучащей речи. М.М. Бахтин отмечает: «Интонация всегда лежит на границе словесного и несловесного, сказанного и несказанного. В интонации слово непосредственно соприкасается с жизнью. И прежде всего именно интонацией соприкасается говорящий со слушателями: интонация социальна (по преимуществу)» [2, с. 78].

Акценты, звучность, темп, паузы, высота, мелодичность, тональность, тембр, ритмика – все это составляющие компоненты устной речи, которые определяют ее интонационное богатство и разнообразие. Интонация позволяет выражать мысли, чувства учителя не только наряду со словом, но и помимо него. Бедность интонационного диапазона речи приводит к ослаблению педагогического воздействия. Чем больше палитра голосовых оттенков, тем выразительнее и доступнее информация, сообщаемая учащимся.

Таким образом, каждый учитель должен владеть правильной речью, нормами литературного произношения; голос каждого педагога должен обладать достаточной силой звука, который будет слышен в любой аудитории, при различном скоплении народа; каждый преподаватель должен уметь использовать интонационное разнообразие речи, а вместе с ним богатство тембральной окраски. Ведь легкость восприятия слушателями смысла высказывания зависит от того, насколько выразителен голос учителя по своей звуковой палитре.

Однако исследования показали, что учащиеся считают важным для установления психологического контакта с учителем не только четкость речи, ее разнообразие, красивый тембр, мелодику и т.п., но и естественность движений и поз, мимическую и жестовую выразительность, которые являются важнейшей частью широкого спектра

эмоциональных и экспрессивных проявлений педагога [4, с. 58–59]. Все это относится к невербальному языку общения.

Невербальный язык (*визуальная коммуникация*) – это средство передачи информации с помощью невербальных (несловесных) знаков (мимики, взглядов, жестов, позы) [3, с. 90]. Невербальное общение, более известное как язык поз и жестов, включает в себя все формы самовыражения человека, которые не опираются на слова. Невербальный язык играет существенную роль в педагогической деятельности, в процессе взаимодействия учителя с учащимися, поскольку известно, что различные средства невербального общения: мимика, взгляд, жест, поза оказываются в некоторых случаях более выразительными и действенными, чем слова.

Следовательно, второй сущностной характеристикой компонентов экспрессивной компетентности учителя является мимика.

Мимика – это внешнее выражение психических состояний, в первую очередь эмоциональных, проявляющееся в совокупности координированных движений лицевых мышц [6, с. 109]. Посредством мимики учитель передает эмоции, подчеркивает свою мысль. Еще великий педагог А.С. Макаренко писал: «Не может быть хорошим воспитателем, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдерживать свое настроение» [7, с. 178]. Лицо способно отражать бесконечное множество экспрессий. Для каждого участвующего в беседе учителя и ученика, с одной стороны, важно уметь «расшифровывать» мимику собеседника; с другой стороны, необходимо знать, в какой степени он сам владеет мимикой, насколько она выразительна.

Однако, по мнению таких исследователей, как Е.Н. Ильина, М.А. Сперанского, Г.Я. Элькиса и др. **жесты** – выразительные движения руками – несут в выступлении около 40% информации. С этим утверждением можно согласиться или не согласиться, но попробуйте во время выступления перед аудиторией держать «руки по швам», забыв о жестах, и вы сразу ощутите сухость голоса и скованность мыслей. Следовательно, третьей сущностной характеристикой экспрессивной компетентности учителя являются жесты. **Жест** – это телодвижение, преимущественно движение рукой, сопровождающее речь для усиления выразительности или заменяющее ее [8, с. 188]. Так, Е.Н. Ильин называет руку учителя «главным тех-

ническим средством». «Когда она развернута, – пишет он, – это картина, иллюстрирующая слова и иллюстрированная словами, поднятая вверх или на кого-то направленная «указующим перстом» – акцент, требующий внимания, раздумий; сжатая в кулак – некий сигнал к обобщению, концентрация сказанного и т.д.» [5, с. 27]. У экспрессивных педагогов жесты, с одной стороны, естественны и просты, а с другой стороны, разнообразны и постоянно меняются. Жесты должны соответствовать словесно выражаемым мыслям. Поэтому учителю при отборе жестов нужно быть очень внимательным. Для эффективного речевого воздействия очень важны умения педагога выражать при помощи жестов определенные отношения, состояния, эмоции и влиять при этом на благоприятную для восприятия атмосферу.

Кроме того, неотъемлемым элементом педагогической экспрессии являются позы учителя, которые связаны с осанкой (умением человека держать свое тело), его стройностью или сутулостью, привычками стоять, передвигаться, садиться. **Поза** – это положение тела [8, с. 559]. Следовательно, четвертой сущностной характеристикой экспрессивной компетентности учителя являются позы.

Традиционно выделяют «открытую» и «закрытую» позы. Каждый педагог должен уметь принимать «открытую позу»: ноги – на ширине плеч, одна чуть впереди другой; руки опущены или слегка согнуты в локтях; ладони раскрыты и направлены к аудитории; мимика выражает доброжелательность. «Открытая поза» способствует установлению контакта с учащимися. Приняв «открытую позу», необходимо выбрать и оптимальную дистанцию общения, т.е. наиболее благоприятное в психологическом плане расстояние, позволяющие избежать вторжения в личное пространство человека [3, с. 91].

Моторика всего тела; совокупность всех выразительных движений – жестов, положения тела в пространстве, осанки называется **пантомимикой** [10, с. 46].

Важной характеристикой пантомимики является ее **мелодичность**. Это означает, что движения, жесты, позы должны гармонизировать с обликом учителя, его речью, соответствовать теме и стилю общения.

Таким образом, в результате попытки выявления сущностных характеристик экспрессивной компетентности педагога, можно констатировать, что данная компетентность в профессии учителя

играет одну из ведущих ролей и должна занимать одно из первых мест при формировании профессиональных качеств личности педагога.

Однако наблюдение и анализ профессиональной деятельности учителей и студентов во время прохождения педагогической практики, собственный опыт работы в средней общеобразовательной школе и в вузе показывают, что среди настоящих и будущих учителей немало таких, кто обладает недостаточно развитой или вообще не обладает экспрессивной компетентностью. Этот недостаток, безусловно, влияет на педагогический процесс, так как экспрессивная некомпетентность приводит к тому, что между учителем и учащимися не складываются нормальные деловые и личностные взаимоотношения.

Кроме того, многие педагоги недооценивают роль эмоционально-образного компонента в своей деятельности. Всем, кто побывал в роли учеников, трудно не согласиться с тем, что «серый, неинтересный, неяркий, забытый» учитель – это просто беда для учащихся и всего учебного процесса, так как сила действия урока целиком зависит от личности учителя, от обаяния и выразительности его поведения, от проявления его экспрессивной компетентности.

Как часто молодой учитель хорошо знает материал, методику изложения и обучения, он неплохой психолог, но для реализации всего этого через непосредственное общение ему необходим послушный по его воле, развитый психофизический аппарат, которого он, выходя из высшего учебного заведения, зачастую не имеет.

Таким образом, эмоциональная пассивность педагога, отсутствие яркой экспрессивности, выраженной в речи, мимике, жестах, позах, пантомимике, выразительности его поведения, также доминирование скованности, жестикულიционной избыточности, неоправданности и неуместности телодвижений – все это вызывает у учащихся неудовлетворенность занятием, нежелание учиться, а порой приводит и к конфликтным ситуациям.

В связи с этим достижение успеха в общении требует выразительности и экспрессивности поведения. Эти качества становятся незаменимыми для тех, чья профессиональная деятельность связана с людьми, и, особенно, для педагогов, так как оказание влияния на школьников становится весьма проблематичным без развития экспрессивной компетентности. Кроме этого, мастерство педагога связано с необходимостью донесения

нужной информации до учащихся, что также зависит от экспрессивной компетентности преподавателя. Как излишняя, неуместная экспрессия, так и неправильная монотонная речь, скованные движения, невыразительная мимика и т.п. одинаково не способны принести результата. Поэтому задачей современных высших учебных заведений должна являться не подготовка учителя вообще, а подготовка педагога, обладающего экспрессивной компетентностью, так как мы определили, что в рамках педагогической деятельности она имеет огромное значение.

Достижение оптимальных знаний об экспрессивной компетентности педагога, ее формирование и развитие должно реализовываться в период готовности к профессионально-педагогической деятельности студентов высшей школы. Ведь известно, что профессиональная деятельность каждого учителя индивидуальна и неповторима, и в каждом отдельном случае она связана с рядом эмоциональных феноменов, которые занимают одно не из последних мест в педагогическом процессе любого преподавателя и связаны с его экспрессивной компетентностью. Достижение развитой и уместной экспрессивной компетентности является наиболее важным и наиболее сложным компонентом в деятельности учителя.

Таким образом, подготовка студентов высшей школы к профессионально-педагогической деятельности, осуществляемая в настоящее время в системе вузовского образования, на наш взгляд, должна быть направлена, в конечном счете, на формирование готовности учителя осуществлять свою профессиональную деятельность, используя экспрессивную компетентность как основное свойство личности.

В связи с этим формирование экспрессивной компетентности у студентов высшей школы в период подготовки к педагогической деятельности должна включать в себя мотивационную, научно-теоретическую и практическую подготовку.

Мотивационная готовность заключается в осознанном и уместном проявлении экспрессивной компетентности.

Научно-теоретическая готовность заключается в совокупности психолого-педагогических и специальных знаний. В нашем случае – это знания о речевом искусстве педагога, знания о голосовых средствах, знания о мимических выразительных средствах, знания о моторных выразительных движениях и т.д.

Содержание **практической готовности** выражается во внешних умениях, другими словами, действиях, которые можно наблюдать. В нашем случае – владение основными признаками речи, владение голосовыми средствами, владение мимическими выразительными средствами, владение моторными выразительными движениями и т.д.

Однако на сегодняшний день процесс формирования экспрессивной компетентности у будущих учителей в период профессиональной подготовки в вузе является недостаточно разработанным, что сказывается на общей профессиональной компетентности студентов педагогических вузов.

Для формирования, развития и совершенствования экспрессивной компетентности у будущих учителей должна быть организована последовательная и систематическая работа, состоящая из нескольких этапов.

На **первом этапе** необходимо провести диагностирование студентов, выявить первоначальный уровень их экспрессивной компетентности. Это можно сделать при помощи специально разработанных тестовых заданий, анкетирования и т.п.

Вторым этапом формирования и развития экспрессивной компетентности у будущих учителей является целенаправленная и просветительская деятельность в данной области. Это может быть специально разработанный и организованный факультатив или спецкурс по данной проблематике, семинарские занятия, увеличение количества часов на дисциплины «Культура речи», «Риторика», предусмотренные учебным планом, участие студентов в конкурсах профессионального мастерства, посещение ими театральных кружков, студий, секций и т.п.

Третьим этапом должно стать внедрение и апробация полученных в процессе обучения в вузе знаний, умений и навыков на педагогической

практике, а после – и в профессиональной деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что экспрессивная компетентность в профессионально-педагогической деятельности будущего учителя занимает одно из первых мест и играет ведущую роль, так как является одним из компонентов педагогического мастерства, а процесс ее формирования, развития и совершенствования является важнейшей задачей, стоящей перед высшими учебными заведениями.

Библиографический список

1. *Артемов В.А.* Очерк психологии речи. – М., 1954.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
3. *Булатова О.С.* Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.
4. *Вэскер А.Б.* Открывая занавес урока. Энциклопедия актерско-педагогического мастерства учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2004.
5. *Ильин Е.Н.* Шаги навстречу. – М., 1986.
6. *Конюхов Н.И.* Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1996.
7. *Макаренко А.С.* Собр. соч.: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5.
8. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2002.
9. *Фридман Л.М.* Психопедагогика общего образования. Пособие для студентов и учителей. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997.
10. Язык жестов / Сост. А. Мельник. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2003.

С.М. Воронин

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ

Изменившиеся условия социально-экономической жизни в нашем обществе не могли не затронуть сферу образования. На сегодняшний день ученые и практики ищут эффективные пути, способы, средства, технологии подготовки молодежи к жизни и профессиональной деятельности. Значительная роль в та-

кой подготовке отводится физической культуре и спорту. В своих исследованиях мы сделали попытку разработать новый подход к физической подготовке студентов непрофильных вузов, основанный на личностно ориентированной парадигме образования и предложить модель личностно ориентированной физической подготовки

студентов непрофильных вузов, апробации и результатам, внедрения которых посвящена данная статья. В материале статьи дается описание опытной работы, проведенной на базе классического университета им. П.Г. Демидова (г. Ярославль), в которую были включены студенты 1–2 курсов данного университета, обучающиеся на различных специальностях. Материал, изложенный в статье будет полезен всем тем, чья профессиональная деятельность связана с физической подготовкой молодежи в системе высшего образования, а также ученым и исследователям, кто по профилю своих исследований связан с решением проблем поиска эффективных путей повышения результативности физической подготовки различных категорий молодежи.

В ходе своих исследований мы работали над проблемой личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов. Результатом наших исследований явилась разработка интегративного подхода к данному виду подготовки и ее модели.

Проверка разработанного нами интегративного подхода и модели личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов осуществлялась нами в ходе опытной работы, которая была организована на базе классического университета им. П.Г. Демидова, в период с 2002 по 2006 годы. Оценка эффективности проделанной нами работы осуществлялась на основе экспертной оценки, которая проводилась с использованием разработанных нами критериев и показателей их характеризующих личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

Оценивая эффективность личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов мы использовали предложенную М. Скрайвером (1967) классификацию оценок эффективности, в которой различаются процессуальные и итоговые оценочные исследования. Процессуальные исследования проводились в виде опросов студентов различных факультетов. Итоговые исследования были направлены на то, чтобы получить информацию об эффективности реализуемой нами личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов. В опытную работу были включены студенты всех факультетов, на которых осуществляется подготовка студентов в университете им. П.Г. Демидова. На каждом факультете

в 2002 году были определены две группы студентов – контрольная и экспериментальная. В контрольных группах физическая подготовка осуществлялась по традиционной методике, основанной на дифференцированном подходе к данному виду подготовки. В экспериментальных группах физическая подготовка осуществлялась на основе интегративного подхода и обеспечивалась реализацией разработанной нами модели личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

Всего нами было определено 10 контрольных и 10 экспериментальных групп студентов. Контрольная группа включала 282 человека, экспериментальная – 276. Лиц женского и мужского пола приблизительно равное количество.

Сделанная выборка являлась репрезентативной, т.к. отражала специфику генеральной совокупности включенных в нее людей как по составу (пол, возраст, социально-экономические, географические, этнические, культурные характеристики), так и по индивидуальным характеристикам. Опытная работа включала четыре этапа:

Первый этап – диагностический. Его цель: определение отношения студентов к физической культуре и спорту, их роли и значению в подготовке к будущей профессии и жизни в обществе, в определении физических и личностных качеств, которые развиваются в ходе физической подготовки и наиболее значимы для современного человека в ходе реализации его в социальной жизни и в профессионально-трудовой сфере.

Второй этап – подготовительный или мотивационного обеспечения. Его цель: подготовить студентов к положительному восприятию предстоящей работы.

Третий этап – организационно-практический или собственно практики личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, осуществляемый в течении пяти лет обучения студентов. На 1, 2, 3 курсе – это учебные занятия теоретической и практической направленности, спортивно-массовые мероприятия и спортивные мероприятия профилактического характера, факультативные формы работы, включение студентов в физкультурно-спортивную деятельность на базе спортивного клуба «Буревестник», созданного в русле реализации концепции личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, профессионально-прикладная физическая подготовка, ин-

дивидуальная работа со студентами и самостоятельные занятия студентов физической культурой и спортом.

На 4 и 5 курсах – все вышеперечисленные виды подготовки, за исключением учебных занятий.

Четвертый этап опытной работы – контрольно-оценочный, в ходе которого проводилась оценка результатов проделанной опытной работы, осуществлялся их анализ и интерпретация полученных результатов на качественном уровне, на основе опросов студентов контрольных и экспериментальных групп и экспертных оценок.

Для научно-методического обеспечения личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, нами была создана учебно-научная лаборатория педагогики и психологии спорта. Одним из направлений деятельности которой, реализуемым под руководством автора, является научно-методическое обеспечение личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

С целью диагностики и решения в ее ходе тех задач, которые были обозначены выше, нами была разработана анкета, предназначенная для определения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом, для получения информации об отношении к физической подготовке как фактору, определяющему общую подготовленность к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в обществе в целом, а также о тех личностных и физических качествах, которые обеспечивают успешность человека в различных сферах, включая профессиональную и влияние на их формирование физической подготовки.

Проведя диагностику в 2002 году мы выявили, что в целом независимо от факультета и пола студентов отношение к занятиям физической культурой и спортом в большей степени нейтральное, на математическом факультете звучали даже такие ответы: «если надо, то буду заниматься».

О значении роли физической подготовки в подготовленности специалиста к реализации себя в профессиональной деятельности студенты имеют очень неточное представление, большая часть студенческой молодежи даже не представляет особенностей самой профессиональной деятельности, которую они выбрали. То же касается и познания роли физической культуры и спорта для подготовленности человека к различным сложным жизненным ситуациям.

В ходе своих исследований такие физические качества как быстрота, сила, выносливость, гибкость и ловкость мы выделяем как необходимые фактически во всех видах профессиональной подготовки, которые представлены на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова. В профессиональной деятельности математика, программиста, экономиста, юриста, физика, историка, социолога, политолога, специалиста по социальной работе, биолога, эколога, психолога, специалистам для качественного выполнения работы требуется или повышенная общая выносливость, или быстрота, или сила отдельных групп мышц, или ловкость.

Этап первоначальной диагностики показал, что большинство студентов вышеперечисленные физические качества важными в освоении своей будущей профессиональной деятельности не считают.

По поводу личностных качеств, которые могут быть сформированы в ходе физической подготовки и иметь прикладное значение как в социальной жизнедеятельности, так и в профессиональной деятельности знаний у студентов практически нет. Главными личностными качествами, которые могут быть сформированы в ходе физической подготовки, они считают: волевые качества, целеустремленность и решительность.

Таким образом, у студентов преобладал бытовой уровень знаний над научно-обоснованным в представлении о роли и значении физической подготовки, а отсюда как следствие, нейтральное отношение к самому процессу физической подготовки.

На этапе мотивационного обеспечения с целью формирования мотивации студентов к осознанному и активному включению в процесс личностно-ориентированной физической подготовки мы на 1 и 2 курсах в экспериментальных группах помимо основных тем учебных занятий, определенных в русле общей физической подготовки, в ходе теоретических занятий включаем проблемную лекцию на тему: «Роль физической культуры и спорта в жизни человека» (4 часа), дискуссионный семинар «Физическая подготовка: развитие, красота, совершенство человека» (4 часа) на примере развития физической культуры в Древней Греции и Риме.

На подготовительном этапе или этапе мотивационного обеспечения со студентами экспериментальных групп также проводится тренинговое занятие с целью знакомства с будущей профессиональной деятельностью и формирования мотивации на включение в физическую подго-

товку как основу для подготовки к будущей профессии и социальной жизни человека. Тренинговое занятие проводится в течении 8 часов. Для проведения тренинга нами были разработаны профиограммы для 10 специальностей: юрист, экономист, историк, программист, психолог, биолог, эколог, физик, социолог, математик. Данные профиограммы использовались в ходе тренингового занятия в экспериментальных группах в соответствии с той специальностью, которую выбрали студенты.

Сформировать у человека, какие либо физические качества невозможно только в ходе теоретической подготовки. Студента необходимо ставить в условия, где эти качества требуется проявить. Это возможно в ходе спортивных тренировок, учебно-практических занятий, регулярных самостоятельных занятий, спортивно-массовых мероприятий и спортивных мероприятий профилактической направленности.

В ходе опытной работы на организационно-практическом этапе мы создали спортивный клуб «Буревестник» для активизации включения студенческой молодежи в физическую подготовку вне учебных занятий, расширили спектр дополнительных факультативных занятий и разработали схемы индивидуальных занятий со студентами различных специальностей.

В процесс личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов включаются все студенты. Не пренебрегая ограничениями по здоровью, студенты различных отделений в соответствии с имеющимися у них возможностями включаются во все компоненты физической культуры: спорт, физическое воспитание, профессионально-прикладную физическую подготовку, оздоровительно-реабилитационную и профилактическую деятельность, в фоновые и рекреативные виды физической подготовки. К примеру, студенты специального учебного отделения и те, кто полностью освобожден от занятий физической культурой и спортом выполняли роль судей на спортивных мероприятиях, группы поддержки в ходе разнообразных спортивных игр.

В ходе данного процесса для каждого студента разрабатываются индивидуальные траектории освоения вышеуказанных компонентов физической культуры с обязательной ориентацией на самостоятельное включение в физическую подготовку. Самостоятельные занятия способствуют

лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов.

Методика личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов на основе интегративного подхода включает в себя методические принципы физической подготовки (принцип сознательности и активности, принцип наглядности, принцип доступности и индивидуализации, принцип систематичности, принцип постепенности повышения требований); методы физической подготовки (строго регламентированного упражнения, соревновательный метод, игровой метод, метод использования слова, метод обеспечения наглядности), методики воспитания силовых качеств, скоростных качеств, воспитания ловкости, выносливости, гибкости.

Все используемые нами средства личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов можно объединить в следующие группы:

- прикладные физические упражнения и отдельные элементы разных видов спорта;
- прикладные виды спорта (их целостное применение);
- оздоровительные силы природы и гигиенические факторы;
- вспомогательные средства, обеспечивающие качество личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

На основании выделенных в профиограммах физических качеств, имеющих наибольшее значение для той или иной профессии, студенты конкретных специальностей занимаются дополнительными видами спорта.

На факультете истории и биологии – это плавание и туризм. На занятиях по плаванию улучшается деятельность сердечно-сосудистой системы, дыхательной, система терморегуляции, развивается общая выносливость, вестибулярная устойчивость, общая эмоциональная устойчивость, воспитывается стойкость, быстрота реакции, активность и гибкость.

Эффективными средствами развития этих качеств являются: медленное длительное плавание на 800–1000 метров, «фартлек» на воде (плавание до 30 минут безостановочно в медленном темпе разными стилями), повторное плавание отрезков

50–100 метров с дозированным отдыхом между ними, прыжки в воду со стартовой тумбочки различными способами, игра в водное поло по упрощенным правилам.

На занятиях по туризму с целью развития таких физических качеств как рациональная ходьба, общая выносливость, устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов, выносливость, подвижность, ловкость и таких личностных качеств как самостоятельность, активность, инициативность, мобильность, волевые качества, настойчивость, решительность используются: ходьба до 3 км, спортивная ходьба до 1000 м, бег с преодолением препятствий до 2 км, переменный бег на местности до 3 км, бег в гору, бег по песку до 100 м, элементы спортивного ориентирования, преодоление открытых и закрытых полос препятствия, соревнования по туристской технике, различные эстафеты.

В своей работе мы используем туристические походы различной дальности с ночлегом и без него. Туристические походы проводятся во внеучебное время.

На факультете физики, математики и ИВТ – легкая атлетика и гимнастика. Данные виды спорта способствуют развитию ловкости, гибкости, быстроты, точности движений, способствуют эффективности функционирования всех психических процессов, а также развитию и устойчивости эмоциональной и волевой сферы человека, препятствуют развитию гиподинамии. С этой целью мы используем: тихий бег до 1,5 часов, медленный бег в чередовании с ходьбой до 1 часа, темповый бег, интервальный бег и быстрая ходьба на отрезках до 1000 м, спортивная ходьба, повторный бег на длинных и коротких отрезках, продолжительный темповый бег и быстрая ходьба, проведение занятий по легкой атлетике на открытом воздухе, медленный длительный бег на открытом воздухе.

Занятия по гимнастике способствуют также развитию координации движений, статической выносливости мышц туловища, координации движению рук, т.е. тех качеств, которые важны в работе математиков, программистов, физиков. С целью формирования вышеназванных качеств, применяются вольные упражнения, упражнения с палками, со скалкой, средними и малыми мячами элементарные прыжки на батуте, упражнения на кольцах, акробатические перекаты (вперед, назад, разнообразные наклоны туловища, сложные опорные прыжки). Упражнения, выпол-

няемые на гимнастическом занятии, строго индивидуализированы и регламентированы.

На факультете психологии, экономическом факультете и факультете социально-политических наук – спортивные игры. Спортивные игры способствуют развитию разнообразных физических качеств, а также формированию тех качеств личности, которые обеспечивают высокий уровень адаптивности человека в жизни и профессиональной сфере. Мы использовали в процессе своей работы различные спортивные игры: футбол без правил и по упрощенным правилам; баскетбол; игры на различные быстрые передвижения; волейбол; разнообразные эстафеты; игры с мячом на открытом воздухе; выполнение упражнений на отработку тактики нападения и защиты.

На юридическом факультете – самбо и рукопашный бой. Данные виды спорта способствуют развитию таких физических качеств как сила, выносливость, быстрота реакции, оперативность. Человек, занимающийся самбо и рукопашным боем эмоционально устойчив, у него в достаточной степени развиваются волевые характеристики. Занятие данными видами спорта способствует развитию самостоятельности и инициативности, решительности и мобильности, обеспечивает эффективность функционирования познавательных процессов, восприятия, а через это успешной социализации в обществе.

Интегративный комплекс задач личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов включает в себя в качестве одной из задач профилактику негативных явлений в молодежной среде средствами физической культуры и спорта. Студенты экспериментальных групп включались нами регулярно в различные профилактические акции спортивного характера: «Жизнь без наркотиков» (2002 год), «Да – здоровому образу жизни» (2002 год), «Каждый выбирает свой путь» (2003 год), «Курить – здоровью вредить» (2003 год), «Мы – за...» (2004 год), «Здоровье, спорт, красота» (2004 год), «Нет ВИЧ-инфекции» (2005 год), «Студенческая среда – здоровая среда» (2005 год), «Мой образ жизни» (2006 год), привлекались к проведению спортивно-профилактической работы в летних оздоровительно-образовательных центрах и летних спортивно-туристских лагерях.

Следующий этап опытной работы – контрольно-оценочный, который был реализован в конце 2006–2007 учебного года. Выборка сту-

дентов контрольных и экспериментальных групп изменилась незначительно. В контрольных группах по различным причинам ушли из университета 14% студентов, в экспериментальных – 17%.

На основании полученных данных можно отметить, что в экспериментальных группах изменилось отношение студентов к занятиям физической культурой. Практически все студенты отмечают его как положительное. У студентов экспериментальных групп в достаточной степени сформировано понимание роли и значения физической подготовки в подготовленности к будущей профессиональной деятельности и социальной жизнедеятельности. Изменились в положительную сторону и оценки роли физической подготовки в решении человеком сложных жизненных ситуаций. Студенты экспериментальных групп четко выделяют значимые в профессиональной деятельности физические и личностные качества и отмечают у себя их достаточное развитие.

Значительных изменений в ответах студентов контрольных групп не выявлено, хотя они и прослеживаются в незначительной положительной динамике, но произошли в большей степени под действием таких факторов как процесс взросле-

ния, расширение информационного поля и освоение профессиональной деятельности.

По оценкам экспертов, проводимой на основании разработанных нами критериев эффективности личностно ориентированной физической подготовки и показателей их характеризующих, наблюдается положительная динамика полученных результатов в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, позволяющая сделать вывод об общей эффективности и результативности опытной работы по модели личностно ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов.

Библиографический список

1. *Виленский М.Я.* Физическая культура студента / М.Я. Виленский, А.И. Зайцев, В.И. Ильина и др. – М., 2000. – 198 с.
2. *Волков Ю.Г.* Интегральная природа человека: Естественно-научный и гуманитарный аспекты: Учеб. пособие / Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1993. – 288 с.
3. *Воронин С.М.* Личностно ориентированная физическая подготовка студентов непрофильных вузов. – Ярославль, 2008. – 282 с.

УДК 378

Е.А. Глухова

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК ОСНОВА СТРУКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается проблема межпредметных связей в экономическом неязыковом вузе как основа структуры образовательного процесса на примере английского языка; анализируется идея межпредметных связей в данном образовательном процессе; дается анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме.

Ключевые слова: межпредметные связи, образование, образовательный процесс, межпредметность, английский язык.

Реализация идеи межпредметных связей в педагогике и методике преподавания тесно связано с методологическими воззрениями педагогов на проблему синтеза и анализа научного знания как конкретного выражения дифференциации наук. Теоретическое и практическое решение этой проблемы изменялось в соответствии с развитием общества, его социальным заказом педагогической науки [4].

Решающая роль в повышении продуктивности преподавания основ наук на всех этапах образования принадлежит целенаправленному со-

вершенствованию содержания учебных курсов, которое представляется результативным лишь в условиях тесной взаимной соотнесенности, координации изучаемых дисциплин, широкого переноса знаний, умений и навыков, приобретаемых при их усвоении. Иными словами, задача повышения основ наук в образовательном учреждении может быть положительно решена только в условиях систематической и плановой реализации межпредметных связей в образовательном процессе, отражающих реально существующие отношения между явлениями и про-

цессами объективной действительности и содействующих оптимальному развитию диалектического мышления обучаемых, формированию у них научного мировоззрения, целостных взглядов и убеждений.

Проведённый нами анализ учебно-методической литературы позволяет сделать вывод, что в настоящее время нет единой общепринятой точки зрения на статус *межпредметных связей*. По мнению одних авторов, межпредметные связи являются одним из важнейших дидактических условий повышения научного уровня преподавания учебных дисциплин и эффективности всего учебного процесса в вузе [1], другие же придерживаются мнения о том, что межпредметные связи являются дидактическим принципом, тесно связанным с принципом научности и системности, который отражает межнаучные связи [2].

В подавляющем большинстве случаев все благие намерения разрушаются при реализации этих связей вплотную, при попытке тесно увязать предметы друг с другом. Это и понятно, ибо все это требует взаимного согласования хотя бы мнений двух человек (не говоря уже об учебных планах и временном согласовании). Внедрение этого подхода при такой постановке вопроса возможно только волевым методом и на ограниченный период времени. Начиная с более раннего этапа мышления человека необходимо связывать одни вещи с другими, уметь обращать внимание на черты одного вида деятельности, и находить их в другом. Это можно считать системным недостатком нашего образования от школьного до высшего [3].

Выявление и последующее осуществление необходимых и важных для раскрытия ведущих положений учебных тем межпредметных связей позволяет:

а) снизить вероятность субъективного подхода в определении межпредметной ёмкости учебных тем;

б) сосредоточить внимание педагогов и студентов на узловых аспектах учебных предметов, которые играют важную роль в раскрытии ведущих идей наук;

в) осуществлять поэтапную организацию работы по установлению межпредметных связей, постоянно усложняя познавательные задачи, расширяя поле действия творческой инициативы и познавательной самостоятельности учащихся, применяя все многообразие дидактических

средств для эффективного осуществления многосторонних межпредметных связей;

г) формировать познавательные интересы учащихся средствами самых различных учебных предметов в их органическом единстве;

д) осуществлять творческое сотрудничество между преподавателями и студентами;

е) изучать важнейшие мировоззренческие проблемы и вопросы современности средствами различных предметов и наук в связи с жизнью [4].

Дальнейшее улучшение системы многосторонних межпредметных связей предполагает и дальнейшее совершенствование путей их реализации: планирование этой работы в вузе, координацию деятельности всех участников педагогического процесса; эффективное использование межпредметных (комплексных) семинаров, экскурсий, конференций. Промежуточный срез нашего эксперимента показывает, что при внедрении межпредметных связей, коллоквиумов, практических экскурсий, уровень самообразования студентов значительно увеличился. Это мы можем увидеть в таблице.

Повышение уровня самообразования студентов показано на рисунке, где ОГ – 4 – это контрольная группа.

Осуществление межпредметных связей является одним из основных принципов технологического подхода в обучении, при котором должны быть выявлены все условия, необходимые в достижении нашей *цели: повышения уровня самообразования студенческой молодежи на основе межпредметных связей*. При использовании технологического подхода в разработке отдельного курса, координируя изучение учебного материала с другими дисциплинами, необходимо фиксировать межпредметные связи различного типа по отношению к той или иной цели курса (взаимосвязи между такими предметами, как экономика, информатика, английский язык, менеджмент и т.д.). Задачами реализации межпредметных связей при конструировании содержания учебной дисциплины являются: выявление общих элементов содержания различных учебных дисциплин для определения «возможных» (сопутствующих) межпредметных связей; выявление элементов содержания, требующих предварительного изучения в другом предмете, для определения «необходимых» (предшествующих и перспективных) межпредметных связей (например: математика и экономическая теория).

Таблица

Группа	Количество студентов (%)					
	Уровни готовности студентов к самообразованию					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ОГ – 1	1	4	20	80	4	16
ОГ – 2	1	4	17	68	7	28
ОГ – 3	1	4	17	68	7	28
ОГ – 4	2	8	18	72	5	20

Анализ дидактических функций межпредметных связей, их содержательной основы и структурных компонентов позволяет сделать вывод об основных, наиболее значимых направлениях работы педагогов по их реализации:

1. Координация учебных дисциплин, согласованность их преподавания и изучения во времени так, чтобы один предмет готовил систему учебных понятий и умений для изучения последующих предметов (например: знания математики помогает студентам ориентироваться и разбираться в такой дисциплине, как экономическая теория и т.д.).

2. Разработка системы недублирования вопросов рассматриваемых в процессе изучения различных предметов (например: не рассматривать повторно понятие «экономика» в такой дисциплине, как экономическая теория, так как данное понятие уже рассматривалось в дисциплине экономика).

3. Преемственность в формировании общих понятий, изучении теорий, законов и правил (от более доступных понятных определений к более специализированным).

4. Единство в интерпретации понятий, законов, правил и теорий.

5. Единство требований усвоения общих понятий в процессе обучения на различных учебных дисциплинах.

6. Создание условий для активного применения и углубления знаний и умений, полученных при изучении смежных дисциплин (применения студенческих знаний на практике в экономических учреждениях).

7. Разработка системы упражнений, требующих комплексного применения знаний из различных дисциплин, и структуры процесса их выполнения.

8. Разработка комплексных форм учебных занятий, на которых бы успешно решалась задача систематизации и обобщения знаний, получаемых при изучении различных дисциплин [5].

В техническом ВУЗе межпредметные связи общеобразовательных, общетехнических, экономических и специальных дисциплин должны быть направлены на повышения уровня подготовки студентов по специальным дисциплинам (экономическая теория, менеджмент организации), разъяснения научных принципов структуры современного производства, имеющей значение к будущей производственной деятельности.

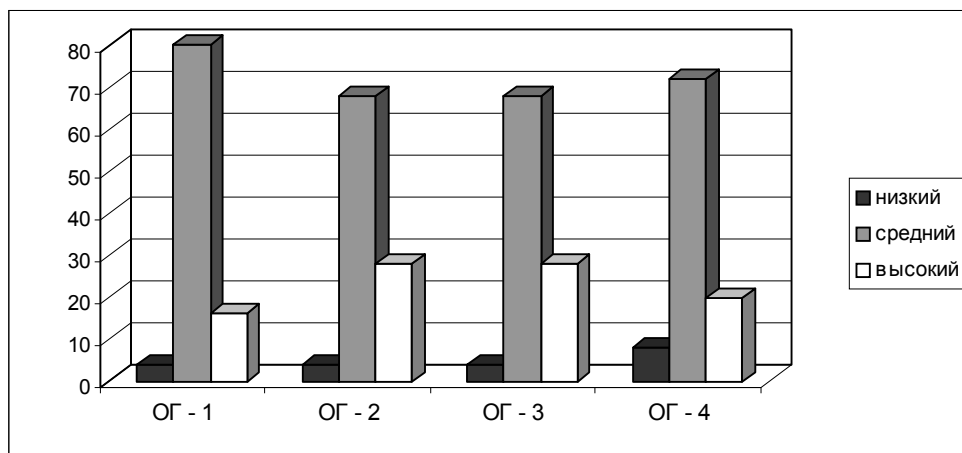


Рис. Повышение уровня самообразования студентов

Относительно какого-либо предмета «необходимые» межпредметные связи разделяют на межпредметные связи «как цель» (предшествующие) и межпредметные связи «как результат» (перспективные) [3]. Более важную роль при этом для конкретной дисциплины играют целевые межпредметные связи, так как без их реализации изучение рассматриваемого учебного материала считается невозможным. Реализация межпредметных связей «как результат» необходима для обеспечения другой дисциплины, но при этом и они способствуют более глубокому изучению рассматриваемой дисциплины.

Например, межпредметные связи «как цель» в курсе делового иностранного языка могут быть реализованы с математикой, экономикой, лингвистикой (русским языком), логикой, философией, историей, биологией, анатомией, менеджментом, информатикой и многими другими дисциплинами.

Межпредметные связи «как результат» должны инициироваться предметами, нуждающимися в элементах содержания английского языка. В этом плане на сегодняшний день потенциал курса иностранного языка очень востребован. В основном такие связи ограничиваются разделом «Деловая документация», для этого имеется взаимосвязь с деловым английским языком. Необходимо логически связывать и воспроизводить эти направления в учебно-педагогическом процессе.

Реализация таких, «необходимых в данном направлении» межпредметных связей предполагает установление взаимной согласованности содержания образования по преподаваемым учебным дисциплинам, построение и отбор материала, исходя из общих целей образования и оптимального учета учебно-воспитательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета. Это способствует достижению большего эффекта в общем развитии студентов, в гармоническом развитии всех этих сфер их интеллектуальной, эмоциональной и физической деятельности.

Таким образом, на основе существования межпредметных связей может строиться согласованная деятельность всего преподавательского состава данного образовательного учреждения и координированное управление всем ходом учебно-воспитательного процесса [6].

Как показывает практика, межпредметные связи в обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти взаимо-

связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки студенческой молодежи, существенной особенностью которой является овладение студентами, обобщенным характером познавательной деятельности, а также в повышении уровня самообразования студентов. Обобщенность же дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников ВУЗов. С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания студентов, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании студентов [7].

Английский язык в ВУЗе интегрирует большое количество предметов, таких как, литература, математика, экономика, менеджмент, информатика, физика и другие. Используя и применяя навыки и умения, полученные на других предметах, студенты более качественно усваивают программу дисциплины.

Межпредметные связи в обучении рассматриваются как дидактический принцип и как условие, захватывая цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения различным учебным дисциплинам. Межпредметные связи позволяют вычленивать главные элементы содержания образования, предусмотреть развитие системообразующих идей, понятий, общенаучных приемов образовательной деятельности, возможности комплексного применения знаний из различных предметов в дальнейшей трудовой деятельности студентов. Межпредметные связи влияют на состав и структуру учебных дисциплин. Каждая учебная дисциплина является источником тех или иных видов межпредметных связей. Поэтому возможно выделить те связи, которые учитываются в содержании английского языка в ВУЗе и, наоборот, – идущие от английского языка в другие учебные дисциплины [7]. Таким образом, **межпредметность** – это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда дисциплин, усиливая системность знаний студентов, активизи-

рует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации образовательного процесса, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса [1]. Используя межпредметные связи, преподаватель английского языка развивает такие качества знаний студенческой молодежи, как системность, глубина, осознанность, гибкость. Развивающая функция межпредметных связей определяется их ролью в развитии системного и творческого мышления студентов, в формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию чужого языка. Межпредметные связи помогают преодолеть предметную инертность мышления студентов и расширяют их кругозор. Воспитывающая функция межпредметных связей выражена в их содействии всем направлениям воспитания студентов в обучении английского языка. Преподаватель, опираясь на связи с другими предметами, реализует комплексный подход к воспитанию и обучению.

Актуальность межпредметных связей в обучении английского языка в ВУЗе очевидна. Таким образом, существование синтезированных

наук в образовательном процессе — это необходимость сегодняшнего дня.

Библиографический список

1. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. — Мн.: «Современное слово», 2001. — 928 с.
2. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. — М.: Изд. дом «Восток», 2003. — 274 с.
3. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. — 224 с.
4. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. — М.: Мнемозина, 2002. — 416 с.
5. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. — Курган: Зауралье, 1997. — 464 с.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
7. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / Сост. Л.В. Трубайчук. — М.: Изд. дом «Восток», 2001. — 81 с.

И.Ю. Зыков

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

В современных условиях здоровье человека является основой для воспитания гармонично развитой личности, надежным фундаментом освоения ценностей культуры, профессиональной деятельности и образования.

К сожалению, состояние здоровья, физическое развитие и физическая подготовленность студентов пока еще не достигли желаемого уровня. Кроме того, с каждым годом растет число обучающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья и отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Количество таких студентов сегодня составляет 30–40% от общего количества студентов. При этом прослеживается отрицательная тенденция — прогрессирующее увеличение числа больных студентов при переходе от одного курса к другому, снижение сопротивляемости организма, которое предрасполагает студентов к развитию болезней. Это вызывает серьезные опасения специалистов.

В свете современных представлений о здоровье человека возрастает значение рационально организованного физического воспитания в вузе, которое становится важнейшим фактором обеспечения высокого функционального состояния организма и оптимальной умственной работоспособности студентов.

Физическая культура в вузе выступает как учебная дисциплина и важнейший базовый компонент формирования общей культуры молодежи. В государственном образовательном стандарте определены приоритеты личности в области физической культуры, представлено и содержательно-технологическое обеспечение единства физического воспитания и самовоспитания в интересах личностного и профессионального развития каждого студента. Кроме того, подлинный интерес, истинную активность и укрепление здоровья может обеспечить такая организация физкультурно-спортивной деятельности, которая направлена на активный отдых, содержательное

развлечение и организацию свободного времени учащейся молодежи.

С момента поступления в вуз студент вынужден адаптироваться к комплексу новых факторов, специфических для высшей школы и совершенно отличающихся от предыдущей образовательной среды, а это, в свою очередь, приводит к истощению и срыву адаптации.

Анализ научно-методической литературы показал, что исследования в области совершенствования современной системы физического воспитания в вузах посвящены, главным образом, методике занятий со студентами основной и подготовительной медицинскими группами, что не в полной мере решает проблему улучшения процесса адаптации студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (Е.В. Перепелюкова, 2005; Е.Ю. Овсянникова, 2006). Работы, направленные на оптимизацию процесса физического воспитания в специальных медицинских группах, отражают подходы к планированию занятий с группами студентов, имеющих сходные заболевания (И.М. Николаичева, 1997; Т.Г. Коваленко, 2000). В то же время специальные медицинские группы, как правило, формируются без учета характера вторичных отклонений в состоянии здоровья таких студентов. В связи с этим возникает необходимость поиска нового подхода к планированию учебного процесса по физическому воспитанию, который бы способствовал адаптации студентов специальной медицинской группы к условиям обучения в вузе, обеспечивая повышение оздоровительной эффективности занятий, и, в то же время, создавая возможности для индивидуализации физических нагрузок.

Процесс адаптации студентов специальной медицинской группы к учебной деятельности имеет свои сложности. Лишь при глубоком осмыслении всех составных компонентов процесса адаптации возможно эффективно и правильно использовать имеющиеся в высших учебных заведениях возможности и средства физического воспитания для успешной работы с такими учащимися.

Совершенствование системы адаптивного физического воспитания для учащихся специальных медицинских групп является актуальной проблемой, решение которой поможет устранить имеющиеся недостатки в физическом развитии и физической подготовленности таких студентов,

создаст условия для качественной готовности их к жизни и труду (Л.С. Выготский, 1995).

Повышение адаптивных возможностей организма студентов может быть обеспечено при использовании специально подобранных комплексов физических упражнений.

В процессе физкультурно-оздоровительной работы со студентами специальной медицинской группы основное внимание должно быть сосредоточено на раскрытии своеобразия индивида, на создании для него индивидуальной коррекционно-развивающей программы, основанной на всестороннем комплексном изучении особенностей его развития.

Анализ существующих методик адаптивного физического воспитания в вузах говорит об отсутствии преемственности между их содержаниями на различных формах занятий, не уделяется достаточного внимания дифференцированному и индивидуальному подходам при организации и проведении занятий с учащимися специальных медицинских групп, подбору физкультурно-оздоровительных и коррекционно-развивающих средств адаптивного физического воспитания.

В научной литературе не выявлено публикаций, касающихся разработки непрерывных педагогических воздействий физкультурно-оздоровительными и коррекционно-развивающими средствами в процессе адаптивного физического воспитания на различных формах занятий со студентами специальных медицинских групп.

По всей вероятности именно поэтому занятия по адаптивному физическому воспитанию в вузах со студентами специальных медицинских групп не всегда обеспечивают их оптимальное физическое развитие и физическую подготовленность.

Отсюда возникают **противоречия**:

- между современными требованиями к учебной деятельности и низким уровнем адаптации молодежи к новым социально-экономическим условиям жизни;

- между объективной необходимостью создания оптимальных условий для адаптации студентов первых курсов, с одной стороны, и недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью данной проблемы в области физического воспитания, с другой;

- между наличием высоких интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок у первокурсников специальной медицинской группы в период адаптации к условиям обучения в выс-

шем учебном заведении и отсутствием системы непрерывных оптимальных педагогических воздействий средствами адаптивного физического воспитания в рамках процесса физического воспитания.

Обозначенные противоречия позволили определить **проблему исследования**, которая заключается в разработке таких педагогических средств и технологий, при которых процесс адаптации студентов специальной медицинской группы высших учебных заведений к условиям их жизнедеятельности в процессе непрерывного адаптивного физического воспитания станет процессом продуктивным и эффективным.

В этой связи особое значение приобретают исследования, направленные на поиск эффективных форм и средств адаптивного физического воспитания с учащимися специальных медицинских групп, уточнения их взаимодействия и определения нового содержания.

Важно правильно выбирать физкультурно-оздоровительные и коррекционно-развивающие средства, позволяющие успешно использовать механизмы компенсации в процессе физического воспитания с целью коррекции отклонений в физическом развитии и физической подготовленности учащихся специальных медицинских групп, а, следовательно, обеспечение продуктивного и эффективного процесса адаптации к новым социальным условиям (Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др., 2001).

Становится очевидной необходимость осуществления специальных исследований с целью повышения эффективности непрерывных и последовательных педагогических воздействий в процессе адаптивного физического воспитания с уча-

щимися специальной медицинской группы как условия улучшения показателей их физического развития, повышения уровня физической подготовленности, и, как следствие, обеспечение продуктивного и эффективного процесса адаптации к новым социальным условиям.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Основные проблемы современной дефектологии // Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М., 1995. – С. 147–173.
2. *Коваленко Т.Г.* Биоинформационные оздоровительные технологии при проблемно-модульном обучении в системе физического воспитания и реабилитации студентов с ослабленным здоровьем: Дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2000. – 364 с.
3. *Николаичева И.М.* Физическая подготовка девушек специальных медицинских групп среднего учебного заведения на основе учета оздоровительной эффективности нагрузок: Дис. ... канд. пед. наук. – Малаховка, 1997. – 159 с.
4. *Овсянникова Е.Ю.* Методика коррекции физического развития и физической подготовленности глухих школьников в процессе непрерывного адаптивного физического воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 20 с.
5. *Перепелюкова Е.В.* Оптимизация психофизиологического состояния студентов-первокурсниц специальной медицинской группы в процессе занятий оздоровительным шейпингом: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2005. – 213 с.
6. *Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова; под ред. Н.М. Назаровой. 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 400 с.*

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Профессиональная деятельность педагога-музыканта предполагает не только владение музыкальным инструментом и разностороннюю эрудицию в области преподаваемых им учебных дисциплин. Реализуемая через музыкальное искусство, такая деятельность непосредственно воздействует на личность ученика, и, прежде всего, на его эмоционально-чувственную сферу. Чтобы успешно решать профессиональные задачи, умея не только привлечь, но и удержать внимание учеников, будущему педагогу-музыканту необходим достаточно широкий диапазон эмоциональных реакций, среди которых значимое место занимают тонкость эмоциональных переживаний, творческое воображение, фантазия, художественное восприятие мира.

Ключевые слова: творческая индивидуальность, эмоциональность, импровизация, артистизм, интерпретация, музыкальное восприятие.

В современном социуме все больше утверждается мысль о том, что образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития творческой личности, её индивидуальных способностей и дарований. Решение этой задачи требует от педагога как разносторонней эрудиции в области преподаваемых им учебных дисциплин, так и понимания того, что учебный процесс имеет не только личностную, но и индивидуальную, всегда эмоционально окрашенную, форму связи на уровне его конкретных субъектов – учителя и ученика. Чтобы успешно решать профессиональные задачи, учитель должен быть развит как творческая индивидуальность, способная к эмоционально-яркому и образному выражению чувств, обладающая быстрой и адекватной реакцией на происходящее рядом.

Сказанное особенно актуально для профессиональной деятельности педагога-музыканта. Реализуемая через музыкальное искусство, такая деятельность непосредственно воздействует на личность ученика, и, прежде всего, на его эмоционально-чувственную сферу. Кроме того, в музыкально-педагогическом процессе, как известно, немало, – помимо типового, повторяющегося, – вариативного, требующего от современного педагога-музыканта не только умения контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием, но также владения основами актерского мастерства и импровизации, способности эмоционально-образной «перекодировки информации» (О.С. Булатова) в нужном для урока направлении. Для этого необходим достаточно широкий диапазон эмоциональных реакций,

позволяющий привлечь и удержать внимание учеников.

Эмоции – (лат. *emoveo* – потрясаю, волную) это «переживание человеком его отношения к окружающему миру и к самому себе. Эмоции принято называть чувствами – интеллектуальными, эстетическими, нравственными» [9, с. 325].

Возникновение эмоции (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.) психология связывает с мгновенной, иррациональной оценкой ситуации на уровне «нравится или не нравится», «угрожает» или «возмущает», необходимой человеку для выживания. Весь эмоциональный спектр жизни человека выражен в так называемых базовых эмоциях. Это – радость, печаль, гнев, страх, удивление, безразличие.

По мнению С.Л. Рубинштейна, именно эмоциональная сфера обнаруживает наиболее яркие индивидуальные различия, посредством которых личность воспринимает окружающий мир. Эмоции определяются им как сложные целостные образования, организующиеся вокруг объектов, предметных областей (например, искусство), сфер деятельности. Особо ученым выделяется познавательный аспект эмоций, являющийся в их высших проявлениях завершающим звеном в сложных взаимоотношениях названных сфер, а эмоциональность «неизбежно в той или иной мере входит в построение личности» [12, с. 165–169].

У А.Н. Леонтьева эмоции представляют собой смысловые образования, тесно связанные с мотивами. При этом наиболее сильные эмоции, подчеркивает ученый, человек испытывает в связи с такой фундаментальной потребностью, как потребность в развитии [7, с. 461–462].

Понятие «потребность» является исходным в современной информационной теории эмоций и мотивации П.В. Симонова. Проведенный ученым анализ форм поведения выявил значимую роль взаимодействия мотивационных и эмоциональных процессов. Причем, возникновение эмоций положительного знака ученый также связывает с потребностями развития [13].

В свою очередь, многообразие эмоциональных состояний присуще и музыке. Причем, в сравнении с другими видами искусств (живопись, скульптура, архитектура, драма и др.), её исходный природный материал, – отмечает ученый-педагог В.Н. Холопова, – наиболее эмоционально выражен. Следует подчеркнуть, что мир музыкальных эмоций сформирован не по принципу копирования жизненных переживаний человека, действие которых всегда направлено на окружающий мир, а в соответствии с «позитивной этико-эстетической функцией музыки и конкретными идеями данной культурной эпохи». Их действие разрешается в образ фантазии и, в отличие от жизненных, всегда имеет положительную окраску [14, с. 120–122]. В целом, музыкальное искусство, благодаря уникальности и высокой степени обобщенности своего языка, обладает «возможностями художественно-образного отражения действительности и психологической регуляции эмоционально-интеллектуального в психике человека» [2, с. 58–59].

Таким образом, эмоции человека и музыкальные эмоции – это явления, не только объективно существующие, но и взаимообусловленные, связанные с самыми глубокими индивидуальными проявлениями человеческой природы.

Учитывая выше сказанное, рассмотрим правомерным рассмотрение эмоциональности в контексте развития творческой индивидуальности будущего педагога-музыканта как её важного и неотъемлемого компонента.

Как известно, профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта в вузе предполагает органичное и равноценное включение в учебный процесс двух составляющих – музыки и педагогики, что обусловлено собственно спецификой музыкально-педагогической деятельности. Рассмотрим данное положение несколько подробнее.

Вопросы специфики и содержания профессиональной музыкально-педагогической деятельности как сложной динамической системы рассматриваются в теоретических и методических

научных исследованиях отечественных психологов и педагогов (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, И.В. Арановская, Л.Г. Арчажникова, Л.Я. Дорфман, Н.Л. Гродзенская, И.Н. Немыкина, В.И. Муцмахер, В.Г. Ражников, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпин и др.). Авторами отмечается, что на первый план здесь выдвигается индивидуальное начало, являясь самоценным, а общественная ценность музыкально-педагогической деятельности определяется «в первую очередь направленностью на развитие индивидуальности её субъектов» [4, с. 4–23].

В частности, ученый-педагог И.В. Арановская, исследуя музыкально-педагогическую деятельность в аспекте эстетического развития личности педагога-музыканта, определяет её специфику сочетанием форм музыкальной деятельности с триединством деятельности композитора-исполнителя-слушателя. Такое триединство, являясь необходимым условием существования самой музыки, объединенное восприятием как системообразующей связью, позволяет «рассматривать логику развертывания музыкально-художественной и музыкально-педагогической деятельности как целостного явления в единстве процесса и результата» [1, с. 167].

Такой подход является определяющим для нас, поскольку именно **восприятие** музыки, безусловно значимое на всех этапах работы с музыкальным произведением, будучи преломленным в индивидуальных, включая эмоциональные, параметрах, является важнейшей составной частью профессионально-педагогической деятельности будущего педагога-музыканта.

Так, продукт творческой деятельности композитора является предметом деятельности исполнителя, который в свою очередь становится предметом деятельности слушателя. Деятельность исполнителя, отмеченная его индивидуальностью, проявляется в творческом воссоздании и художественном прочтении продукта первичного художественного творчества. При этом, сквозь призму индивидуальной чувственно-эмоциональной практики субъекта художественной деятельности, отмечает музыкальный психолог Л.Л. Бочкарев, преломляется коллективный опыт человечества, отражается мир художественных образов, заключающих в себе художественную идею, художественную оценку, художественную эмоцию. В свою очередь, деятельность исполнителя-интерпретатора, являясь по праву художественной, позволяет преобразовывать социально-опосредованные

субъективно-объективные отношения в личностно-индивидуальные установки творца, становящиеся его внутренним достоянием [2, с. 55–58].

Как известно, музыка – это особый вид динамического исполнительского творчества, и музыкальные произведения так же, как индивидуальность, не могут быть абсолютно повторены ни по содержанию, ни по форме. Музыка не сводима к определенной организации музыкальных звуков в ритмическом, темповом, ладово-гармоническом, иных планах, воспринимаемых только «на уровне сенсорных элементов» (Ю.А. Цагарелли), не способных охватить всей её сути. Эмоции как мгновенная бессознательная оценка музыки в процессе её слухового восприятия задействует когнитивные процессы (взаимодействие интонационного восприятия и осознания музыки с её индивидуальной интерпретацией), становясь неотъемлемой частью процесса музыкального мышления (Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, В.Н. Шацкая, А.В. Торопова и др.). Активно вмешиваясь в когнитивные процессы, эмоции позволяют субъекту оценивать все познаваемое им с позиций своего эмоционального видения, своей индивидуальной-понятийной точки зрения опосредованных жизненным опытом. Бессознательные образы под воздействием слухового восприятия музыки усиливаются, становясь доступными для осознания, пронизывают все этапы и операции мыслительного процесса. В этой связи «бессознательное признается важнейшей составляющей познаваемого художественного смысла музыкального произведения» [10, с. 89].

Следует подчеркнуть, что восприятие сути музыкального произведения, на уровне его эмоционально-смыслового постижения, в музыкальной психологии принято связывать с таким специфическим проявлением эмоциональности, как «**эмоциональная отзывчивость**» на музыку.

Так, по мнению ряда видных музыкальных психологов (Е.П. Гусева, Е.П. Ильин, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын) эмоциональная отзывчивость на музыку не является тождеством общей эмоциональности и связана, прежде всего, с динамическим аспектом музыкальной деятельности (сила звука, агогика, штрихи и др.). Эмоциональность в музыке, будучи одним из частных проявлений общей эмоциональности человека, отмечает музыкальный психолог Ю.А. Цагарелли, является чрезвычайно полезным для музыкантов качеством, «ибо оно

обеспечивает восприятие и воспроизведение тончайших музыкальных эмоций» [15, с. 74–77].

Поскольку восприятие движется в своем развитии по двум основным направлениям – эмоционально-слуховому и эмоционально-смысловому, то развитие у будущего педагога-музыканта в процессе его профессиональной подготовки слуховой чувствительности (например, фиксация его внимания на формообразующих структурах музыкальной ткани, средствах музыкальной выразительности и проч.) обуславливает и развитие осмысленного восприятия. При этом, качество музыкального восприятия способно проявиться в таких характеристиках личности и индивидуальности, среди которых значимое для будущего педагога-музыканта место занимают тонкость эмоциональных переживаний, творческое воображение, фантазия, художественное восприятие мира. В свою очередь, если деятельность, связанная с творческой переработкой содержания конкретного музыкального произведения является неотъемлемым компонентом исполнительской деятельности будущего педагога-музыканта, то музыкальное искусство в целом, как особая форма освоения действительности и художественной деятельности субъекта, становится тем звеном, которое связывает художественное содержание и педагогическое начало [15, с. 32].

Органично синтезируя в себе педагогику с музыкальным исполнительством, музыкально-педагогическая деятельность предполагает разностороннюю образованность, необходимо включающую знакомство будущего педагога-музыканта со смежными областями искусства (поэзия, живопись, архитектура, театр), и определяется достаточно широким профессиональным диапазоном.

Так, в профессиональном комплексе музыкально-исполнительской деятельности принадлежит особая роль, позволяя не только проявиться ТИ будущего педагога-музыканта (интерпретация, исполнительский артистизм, эмоциональность), но и, будучи спроецированной в основных принципах исполнительской культуры в область педагогической деятельности, способствовать формированию духовного мира его будущих учеников.

Вопросам музыкально-исполнительской деятельности педагога посвящены теоретические и методические труды известных педагогов-музыкантов (Л.А. Баренбойм, А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберг и др.). Проблемы исполнительской подготовки будуще-

го педагога-музыканта исследуются в научных трудах Д.Б. Кабалевского, А.В. Малинковской, И.Н. Немькиной, Б.С. Рачиной, Г.М. Цыпина и др.

В работах подчеркивается, что музыка – это искусство, способное передавать разнообразные оттенки человеческих чувств, отражать в художественно-эмоциональных образах жизненные явления. Поэтому живое исполнение всегда обладает большим эмоциональным воздействием на учащихся в сравнении с широко используемыми аудио- и видеозаписями, которые могут стать к нему дополнением, но не его заменой (Д.Б. Кабалевский). В этой связи, особое значение приобретает исполнительский *показ* (Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, Г.М. Цыпин). «Первоочередное условие при этом – хорошее *профессиональное* исполнение», при котором бы учитель не терял эмоционального контакта с классом [11, с. 80].

Поскольку исполнение музыки неизбежно связано с индивидуальным характером её освоения и интерпретации, в исполнительской деятельности будущего педагога-музыканта необходимо присутствуют субъективные эмоции, относящиеся к разряду так называемых «сугубо профессиональных эмоций» (*терм.* Холоповой) и обусловленные необходимостью не только достоверного прочтения музыкального текста, но и передачи слушателям как авторского, так и собственного эмоционального настроения. Кроме того, под влиянием факторов, воспринимаемых зрительно и связанных с выразительной мимикой, жестами, сопровождающими выступление, эмоциональное воздействие от профессионального исполнения способно многократно возрастать. Безусловно, положительный знак такого воздействия на слушательскую аудиторию возможен лишь при адекватности исполнительских приемов смыслу звучащей музыки.

Как известно, значительная часть профессиональной деятельности педагога осуществляется им в публичной обстановке. Тот факт, что педагог в такой же мере, как актер, ориентируется на воспринимающего его идеи человека, позволил исследователям, педагогам, актерам говорить о взаимопересечении педагогической и актерской профессий (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.Н. Никандров, П.М. Яковсон, Ж.В. Ваганова, О.С. Булатова и др.).

Проблема сближения педагогики с театром не нова. Достаточно полный ретроспективный анализ существовавших по этому поводу различных точек зрения представлен в труде В.А. Кан-Кали-

ка и В.Н. Никандрова «Педагогическое творчество». Для одной из них характерно фактическое отождествление педагогической деятельности с художественной (А. Бергсон, В. Дильтей), в другой – обосновывается взаимосвязь педагогики и искусства (Э. Вебер, Э. Линде, Ф. Ганберг, Г. Шаррельман), в третьей – педагогика определяется как наука и искусство (П.П. Блонский, К.Д. Ушинский) [6, с. 3]. Понимание роли и значения элементов театрального мастерства в современной деятельности учителя во многом связано с именами театральных педагогов (К.С. Станиславский, М.О. Кнебель и др.). В работах особо подчеркивается тот факт, что поскольку любое педагогическое действие всегда сопряжено с процессами общения, то его эмоциональная составляющая является важнейшей движущей силой как педагогического труда.

В этой связи принято выделять специфические педагогические эмоции коммуникативного порядка (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.Н. Никандров).

В музыкально-педагогической практике основанием к общению во многом служит эмоциональная общность музыкальных переживаний педагога и ученика, обусловленная интересом к проблеме и совместным поиском. Именно педагогические эмоции позволяют будущему педагогу-музыканту не только распознавать эмоциональное состояние ученика, но «воспринимать и оценивать его эмоциональную реакцию как показатель уровня и глубины восприятия информации» [6, с. 122], определяя в конечном итоге продуктивность педагогического процесса в целом.

Как известно, педагог, в зависимости от эмоционального настроения ученика, достаточно часто вынужден менять план урока. Это требует быстроты реакции, находчивости, своего рода «экспромтности решений» (термин В.И. Загвязинского). Готовность уйти от жесткой схемы урока, точнее, индивидуально выраженная способность **импровизировать** в русле заданной темы выступает, по существу, основой педагогического артистизма.

В зависимости от источника, выделяют несколько вариантов педагогической импровизации. Приведенный выше – наиболее распространенный вариант. Это импровизация, обусловленная факторами, находящимися вне педагога. Именно здесь требуются высокая эмоциональная устойчивость, умение мобилизоваться, быстрая

оценка обстановки, корректировка принятого ранее. [5, с. 116–121].

Современный ученый-исследователь О.С. Булатова, считает также, что артистизм педагога – это деятельность, «поднятая до уровня искусства, тот высший уровень совершенства в работе педагога, когда уроки поднимаются на желанную духовную высоту». И хотя артистизму нельзя обучить, можно сформировать и развить такие качества личности, которые напрямую с ним связаны: образное мышление, воображение, эстетику речи, пластическую культуру. Причем, творчески одаренный человек способен раскрыть, а затем и усовершенствовать индивидуальные природные данные [3, с. 49–50].

Таким образом, эмоциональность входит в структуру ТИ будущего педагога-музыканта как важный и неотъемлемый её компонент. Уровень и динамика его развития обусловлены как индивидуально выраженными особенностями музыкально-слухового восприятия, так и интенсивностью мыслительных процессов, совершаемых будущим педагогом-музыкантом в процессе профессиональной подготовки в вузе. Факт осуществления педагогической деятельности в публичной обстановке обусловил также рассмотрение эмоциональности через призму педагогического артистизма. Эмоциональность, артистизм будущего педагога-музыканта, развиваясь в учебной и реализуясь в будущей профессионально-педагогической деятельности, позволят ему не только «транслировать» свою неповторимую личность ученикам, но и способствовать их индивидуально-творческому развитию.

Библиографический список

1. Арановская И.В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании (методологические основы). – Волгоград: Перемена, 2002. – 257 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: «Классика–XXI», 2006. – 352 с.
3. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
4. Дорфман Л.Я. Развитие индивидуальности в сфере культуры и искусства // Психолого-педагогические проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве. Межвуз. сб. н. т. – Челябинск, 1989. С. 4–23.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с. – (Бка учителя и воспитателя).
6. Кан-Калик В.А., Никандров В.Н. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
8. Муцмакер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя: учеб. пособие. – М.: «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 63 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.
10. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: Учебник для студ. высших пед. уч. завед. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
11. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
13. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981.
14. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: Учеб. пособие. – СПб.: «Лань», 2000. – 320 с.
15. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены концептуальные направления проектирования дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического образования. Дано авторское понимание структуры и содержания дидактико-методической системы в её системной и процессуальной интерпретации. Обобщены и систематизированы принципы и уровни проектирования подобных систем. Подробно рассмотрены этапы проектирования. Предложены обобщенная модель учебно-методического комплекса и процессуальная модель проектирования дидактико-методической системы педагогического образования.

Ключевые слова: проектирование, уровни и этапы проектирования, принципы и задачи проектирования, модель непосредственного проектирования, педагогическая система, дидактико-методическая система, дидактическая карта, учебно-методический комплекс.

Необходимость существования особых функций, механизмов самосовершенствования педагогического руководства до сих пор недостаточно осознана и понята в практике внутривузовского управления образовательными процессами и системами. В силу этого не реализуются или реализуются некачественно подходы и принципы проектирования дидактико-методической системы (ДМС) профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах; нет единого логически-последовательного проекторочного цикла, необходимого для

создания современных вузовских образовательных комплексов.

ДМС профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах – это интегративная совокупность методов, средств, форм и технологий обучения (например, праву), реализуемая в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающая требуемый уровень усвоения содержания образования, включающая нормы деятельности педагогов и обучающихся на методологическом, теоретическом, методическом, техно-



Рис. 1. Компоненты учебно-методического комплекса

гическом и инструментальном (диагностико-оценочном) уровнях и сбалансированная по времени, ресурсам и качеству и, тем самым, способствующая достижению, заданного ГОС, результатов подготовки специалистов.

Особенности построения целостной ДМС профессиональной деятельности будущего учителя предполагают постановку вопроса относительно проектирования научно-методического обеспечения, как создания соответствующих условий, к которым относятся, прежде всего: содержание общепрофессиональных и специальных дисциплин; применение технологий, способствующих формированию исследуемого качества будущего учителя. С учетом сказанного были разработаны учебно-методические комплексы по отдельным дисциплинам: методика преподавания права, административное право, семейное право. Структура учебно-методического комплекса (рис. 1) включает теоретический, практический (технологический, инструментальный) и диагностико-оценочный блоки.

Научно-практической базой проектирования таких ДМС и составляющих их комплексов являются подходы, разработанные в трудах П.Р. Атутова, А.А. Вербицкого, В.М. Жучкова, Е.С. Заир-Бека, М.М. Левиной, Г.А. Монаховой, В.Я. Нечаева, М.П. Сибирской, А.П. Тряпициной, А.И. Умана и многих других. Анализ их работ показал, что педагогическое проектирование ДМС может иметь различные уровни и соответствующие им аспекты рассмотрения: методологический, социально-методологический, психолого-педагогический, собственно педагогический.

Первый из них (методологический), по мнению Г.А. Монаховой, заключается в проектировании новых педагогических и образовательных систем, где различают два аспекта: «замысел самой системы и проект траектории её построения» [1, с. 106]. С нашей точки зрения, методологический уровень педагогического проектирования ДМС должен заключаться в создании интегративной совокупности принципов и правил (программы) организации теоретической и практической деятельности «проектировщиков», и исполнителей, а также разработка научного обоснования этих принципов и правил. Второй (социально-методологический) акцентирует внимание на внешних факторах, детерминирующих образовательную среду, их потенциальных возможностях для эффективного развертывания педагогического

процесса; на создании проектов программ развития образовательных систем и процессов [2]. Третий уровень, образующий психолого-педагогический подход к проектированию, предполагает конструирование моделей педагогических процессов на основе механизмов усвоения знаний, восприятия и преобразования информации [3]. Собственно педагогическое проектирование ДМС ставит во главу угла педагогический процесс, условия его эффективного проектирования и развития, возможные формы педагогического взаимодействия в рамках этого процесса, оценку качества образовательных услуг [4].

А.П. Тряпицина определяет педагогическое проектирование ДМС как «деятельность по обеспечению условий реализации определенной педагогической системы...» [5, с. 3].

Логика педагогического проектирования ДМС, считает М.П. Сибирская, «должна быть сведена к анализу теоретической модели педагогического процесса, выявлению факторов, способствующих самореализации личности в педагогическом процессе, к созданию условий, обеспечивающих активизацию деятельности, к анализу продуктивности выделенных условий» [6, с. 233, 234].

Е.С. Заир-Бек рассматривает педагогическое проектирование ДМС «как одно из направлений деятельности в образовании, обеспечивающее решение конкретных педагогических задач на основе данных фундаментальных теорий» [7]. Задачами проектирования ДМС Е.С. Заир-Бек считает: исследование теорий, отражающих закономерности развития объекта преобразования; выявление противоречий; формулировку идей и создание концепции преобразований. Дополняя его, М.П. Сибирская пишет, что задача проектирования ДМС сводится к трансформации должного в сущее и предполагает некий «ориентировочный алгоритм проектирования..., который позволяет учесть необходимые этапы при разработке технологий обучения» [6, с. 235, 239]. Этот алгоритм представляется М.П. Сибирской в виде следующих процедур: выбор темы проектирования; выдвижение гипотез; отбор содержания учебного материала; формулировка целей; разработка критериев оценки, системы контроля качества (педагогических технологий управления); выбор и проектирование мотивационных и деятельностных педагогических систем; проектирование этих систем в сочетании с педагогическими технологиями управления; анализ и оценка результатов; оформление результатов.

В идее реализации данного «алгоритма» видятся (подчеркиваем, позитивной идеи) ряд непреодолимых условностей, несогласованность функциональных единиц «алгоритма». Впрочем, все недоразумения можно снять, если ввести (предварительно вычленив) в алгоритм принципы проектирования ДМС, которые дали бы общие указания, относительно того, что нужно делать, как действовать, строить и осуществлять деятельность по проектированию ДМС.

В том или ином виде подобные принципы представлены в работах В.М. Жучкова, М.М. Левиной, Г.А. Монаховой, Т.Б. Руденко, Т.Л. Шапошниковой и других известных специалистов. Так с точки зрения Г.А. Монаховой принципы проектирования заключаются в «наличии и осознании всеми участниками учебного процесса диалогично поставленной цели; представлении содержания изучаемого материала в виде системы познавательных и практических задач; указании способов взаимодействия участников учебного процесса...; в мотивационном обеспечении деятельности педагога и учащихся» [1, с. 78].

С точки зрения проектирования ДМС, интерес вызывают представленные Г.А. Монаховой «уровни проектирования» [1, с. 106, 107]. Наряду с методологическим, психолого-педагогическим (образовательные траектории, условия их обеспечения), она выделяет: технологический; конструкторский (участие педагогического коллектива в осуществлении проекта); рефлексивный (самооценка сделанного). Попытка развернутого представления принципов проектирования ДМС предпринята в докторской диссертации В.М. Жучкова [8]. Совокупность принципов представляется В.М. Жучковым следующим образом: принцип системности и синергетичности проектирования ДМС; принцип специализации в зависимости от степеней свободы задаваемыми внешними условиями; принцип объемного синтеза профессиональных знаний; принцип процессуальности деятельности... (от осознания потребности до оценки и коррекции результата); принцип эволюции и модернизации ДМС; принцип личностной ориентированности... на основе проблемного, проектного... методов обучения; принцип социальной ориентированности на развитие у обучаемых технологической, информационной, коммуникативной культуры [8, с. 265–267].

Как справедливо замечает М.М. Левина «не всякое проектирование, являясь средством науч-

ного обоснования обучения, является технологичным» [9, с. 15]. ДМС с точки зрения М.М. Левиной, должна быть спроектирована так, чтобы реализовывать образовательные цели и идеи развития личности. Отсюда, заключает М.М. Левина, вытекают два принципа, которые могут использоваться при разработке проекта любой ДМС – это принципы инвариантности ее структуры и принцип адаптивности к личностным особенностям [9].

С нашей точки зрения процесс проектирования ДМС должен вестись в основном с ориентацией на концептуальный подход, трактующий, что ДМС должна основываться на том «методологическом минимуме», который заложен в структуре обобщенной модели деятельности. При этом жизненный цикл проекта должен сохраняться. В таком контексте *стратегическая задача проектирования ДМС может быть сформулирована так: определить методологические принципы организации, планирования, руководства, координации человеческих и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта, направленные на эффективное достижение целей проектирования путем применения современных методов, инструментальных средств, механизмов управления для достижения определенных в проекте результатов по содержанию, психофизиологическим затратам, ресурсам, времени, качеству и обеспечению деятельности всех участников.*

С этой точки зрения, к общим принципам построения ДМС можно отнести следующие: соответствие организационной структуры ДМС системе взаимоотношений (взаимодействий) субъектов проектирования; содержанию проекта; требованиям образовательной среды. Указанные принципы являются взаимосвязанными и должны соблюдаться в комплексе и, как правило, одновременно.

Вышесказанное предопределяет подход к вычленению принципов проектирования ДМС, в основу которого должна быть положена структуризация, т.е. ее разбиение на подсистемы, компоненты и элементы, которыми можно управлять и которые составляют проектируемый процесс, а также «факторная» концепция. Суть последней состоит в описании интегративной природы проектирования ДМС через факторы, из которых она состоит, а также их взаимосвязи. В данном случае под фактами понимаются действия, проце-

дуры, акты, операции связанные с реализацией самого процесса проектирования и ДМС в целом. Иначе говоря, ДМС органично сочетает в себе дидактические, управленческие и технологические факторы, а принципы ее проектирования должны основываться на общих теоретико-прикладных закономерностях дидактики, управления и методики, с учетом конкретных условий и предполагаемого результата. В соответствии с этим выделим (только с целью анализа) дидактические, управленческие и методико-технологические принципы проектирования ДМС.

Дидактические принципы проектирования базируются на следующих методологических посылах:

- взаимной трансформации содержания обучения и целостной модели деятельности, мотивированные функцией целеполагания; эта модель должна включать в себя систему условий, на которую реально опирается обучающийся при выполнении учебного действия, и необходимое и достаточное обеспечение (операционное, информационное, мотивационное и др.) «процесса выполнения действия» [10];

- представлении проектируемой деятельности в виде развернутой функционально-феноменологической модели, раскрывающей и характеризующей внутреннюю сущность проблемы или проблемной ситуации в предметно-ценностной сфере отношений и, показывающей пооперационный алгоритм выхода из нее;

- обеспечении жесткой «каркасной» структуры образовательного процесса на этапах его экстремального (наиболее важного, определяющего) развития с указанием возможных (желательных и нежелательных) бифуркационных точек;

- вычленении механизмов коммуникативной связи в подсистемах субъект–субъектных и субъект–объектных отношений на всех основных переходных состояниях проектируемого учебного процесса;

- выделении и разграничении этапов закономерной и познавательно-преобразовательной творческой деятельности [11].

Принципы, которые должны быть положены в основу построения ДМС в «синтетическом» виде звучат следующим образом: принцип перманентной интеграции «научного» и «учебного» [12]; принцип профессионально-творческой направленности обучения [11]; принцип активизации гетеростаза (личностный рост и самораз-

витие) личности в обучении [13]; принцип стимулирования самообразовательной деятельности обучающихся (принцип дуальности получения учебной, научно-технической и другой информации, направленной на развитие опыта самообразовательной деятельности); принцип последовательных инноваций [14].

В качестве основных *управленческих принципов* построения ДМС выделим следующие:

1. Принцип использования «резонанса» локальных педагогических воздействий во звеньях проектируемого учебного процесса [15].

2. Принцип распределения психологических, физиологических, технических и иных ресурсов по операциям и стадиям образовательного процесса или принцип квантификации управления, избирательного дозирования ресурсов для выработки управленческого решения определенного типа.

3. Принцип рациональности информационного обеспечения всех компонентов ДМС. Поэтому все компоненты ДМС должны быть реализованы с учетом максимальной доступности информации, необходимой для выполнения конкретной операции и отработаны по критериям значимости информации, ее основных характеристик (скорости, объему и т.п.).

4. Принцип масштабирования времени; он (принцип) определяет своевременность управленческих решений, оперативность и ритмичность образовательных процессов [16, с. 178].

5. Принцип соответствия, определяющий взаимосвязь и взаимообусловленность субъектов в рамках конкретной ДМС.

Принцип соответствия несет в себе факт доминирующей роли объективных законов, которые действуют независимо от субъектов в процессе их взаимодействия. Именно объективная необходимость вызывает требование наложить на процесс построения ДМС ограничение в форме принципа соответствия выбираемых способов воздействия и средств достижения целей закономерностям, присущим данному образовательному процессу. Общее следствие этого принципа: 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.

6. Принцип интеграции технологических схем в рамках функционирования ДМС. В процессе

практической реализации ДМС используется множество технологических цепочек и схем; их органичное соединение, как правило, приводит к повышению эффективности системы обучения. Действенность данного принципа наиболее наглядна в случае метатехнологий, где факторы достижения интеграции проявляются в методологии, в новой организации и структуре ДМС.

Кроме того, при проектировании ДМС необходимо учитывать принципы, которые характеризуют требования к формированию педагогической системы в целом и принципы, определяющие направления развития организованной системы обучения:

- принцип устойчивости, предусматривающий систему корректирующих воздействий, которые в случае отклонения результатов от целей обучения уменьшают это отклонение (путем корректировки содержания обучения, формулировки более прогностических целей, обеспечения более четкой согласованности взаимодействий субъектов и т.д.);

- принцип прозрачности, предполагающий концептуальное единство всех этапов проектируемого цикла, единую доступную терминологию и т.п.;

- принцип комфорта, означающий создание максимума удобств для творческих проявлений участников педагогического взаимодействия;

- принцип концентрации, подразумевающий объединение усилий всех субъектов на решение основных задач (познавательных, технологических, педагогических, управленческих), возникающих по ходу образовательного процесса;

- принцип параллельности, предполагающий одновременную реализацию в условиях педагогической практики нескольких дидактических, методических задач;

- принцип адаптивности, рассматриваемый как приспособляемость субъектов и объектов входящих в ДМС друг к другу и к изменяющимся условиям деятельности.

Это не полный перечень принципов, но вполне достаточный для понимания методологии проектирования ДМС со стороны «управляющей части».

По существу, можно выделить два основополагающих *методико-технологических принципа процесса проектирования ДМС*:

1. Принцип формирования «банка технологических и методических задач», наделенных обеспечением для их решения. Здесь, в первую оче-

редь, выделяются задачи, которые можно назвать центральными технологическими задачами (или просто центральными задачами). Например, это могут быть задачи научного предвидения или прогнозирования динамики педагогической ситуации, проведения диагностики результатов учения. Если такие задачи информационно и функционально совместимы, то возможна их интеграция в едином методико-технологическом процессе (т.е. в деятельности по обеспечению заданного качества учения с необходимыми для этого операциями (операция по А.Н. Леонтьеву – это структурная единица деятельности, более «мелкая» чем действие)) простым аддитивным сложением.

Свое определенное место в этом «банке задач» имеют, так называемые, вспомогательные задачи, которые несут в своем обеспечении механизмы (правила, идеи) пригодные для решения аналогичных (близких) задач. Например, «выделение определяющих факторов педагогической ситуации и их взаимное влияние» [17].

Наряду с главными и вспомогательными задачами в «банк» могут включаться внутренние методико-технологические задачи. Это задачи создания и развития каких-то элементов обеспечения в рамках образовательного процесса и локальные задачи обеспечения качества на произвольных этапах учебного процесса и т.д. (например, «разработка методики использования каких-то компьютерных программ»).

2. Когда сложность методической или технологической задачи, решаемой в ходе определенного образовательного цикла, возрастает, в силу вступает принцип адаптации имеющегося обеспечения. Суть адаптации заключается в пересмотре текущего обеспечения, начиная с его научного и методологического обоснования. Сказанное относится и к инструментальным средствам, если последние не удовлетворяют требованиям успешного завершения конкретного этапа дидактического цикла.

Более частный характер по сравнению с названными принципами имеют: принцип декомпозиции дидактического процесса в операции и «привязка» к каждой операции определенной частной методико-технологической задачи, которую необходимо решить в рамках дидактического цикла (кстати сказать, что структура таких задач может меняться в зависимости от особенностей взаимоотношений участников педагогического взаимодействия, имеющейся исходной ин-

формации и т.п.); принцип совместимости разных компонентов дидактического процесса (опыта, знаний, инструментов и т.п.); принцип «привязки» обеспечения (в виде научных знаний, опыта и других средств) к более или менее крупной образовательной задаче.

При этом сохраняется общий принцип предварительного структурирования имеющихся средств (научных, когнитивных, эмпирических) в виде обеспечения крупных частных технологических задач с целью их последующей интеграции в единый технологический процесс, направленный на решение имеющейся проблемы.

Все приведенные выше принципы показывают, что «чистых» принципов, относящихся к группе только дидактических или методико-технологических, либо только управленческих практически не существует. Можно говорить исключительно об их взаимопроникающем, взаимодополняющем и, следовательно, взаимозависимом характере. Кроме того, становится ясной валидность ДМС, системность происходящих в ней процессов (со своими первичными понятиями, исходными посылами, способами организации теоретической и практической деятельности, т.е. методологией). Она определяет кто, что, как и в каком порядке будет делать для получения требуемого результата обучения и как управлять этим процессом.

Это означает, что формируется некая связанная логическая последовательность «этапность» в реализации целей (замыслов) проекта и механизмов «встраивания» каждого из этапов в педагогическую действительность.

В частности Т.Л. Шапошникова [18] выделяет следующие этапы проектирования ДМС, главными из которых, с нашей точки зрения, являются следующие: анализ содержания и структуры научных теорий, и выявление методов их эффективного изучения; трансформация этих методов в дидактические методики и технологии; обоснование целей проектирования и установление взаимосвязи между элементами ДМС; обоснование механизма трансформации реальных дидактических объектов в их реальные аналоги; конструирование инструментальных средств для взаимного преобразования компонентного состава ДМС.

В представленных Т.Л. Шапошниковой этапах проектирования видна излишняя обобщенность, «не прописанная» (хотя бы в первом приближении) «трансформация объектов в аналоги». Но одно достоинство перекрывает все недостатки. Ей

(Т.Л. Шапошниковой) удалось так выстроить эти этапы, что становятся видными «опоры моста», по которым осуществляется переход от теории к педагогической практике.

Обобщая известные материалы [1–18], содержащие данные по вопросам «алгоритмизации» проектирования тех или иных ДМС, представляем «экстракт» проектного цикла, который состоит из девяти этапов: 1) выявление (диагностика) задачи, которая предполагает определение источников и причины ее трансформации в проблему, степени разрешимости последней; 2) выявление субъективных и объективных представлений об организационной системе (обучения управления и т.п.), описание ее компонентов, временных и организационных границ, сравнительный анализ реальной и «идеальной» (желаемой) ситуации, в которой функционирует оргмеханизм системы; 3) формулирование конкретных проблем и реализация благоприятных возможностей, выделенных в ситуации; 4) определение целей как моделей желаемых результатов, которых необходимо достичь; 5) нахождение подходов к решению задачи и наполнение их способами решения проблем; 6) разработка проекта, включающего в себя оргмеханизм решения; 7) выполнение процедур управления проектированием ДМС; 8) формирование программ выполнения проекта; 9) практическое выполнение программ по реализации проекта, включающие контроль, ситуационные уточнения, модернизацию, инновацию и т.д.

Отсюда очевидна цикличность проектирования ДМС и наличие всех фаз проектирования, от концептуальной до эксплуатационно-модеризационной. Наибольший интерес представляет стадия разработки проекта, т.е. этап собственно проектирования ДМС, поскольку именно здесь формируется, складывается целостный оргмеханизм проектируемой педагогической системой в целом.

Проектирование ДМС начинается с постановки целей, которые должны быть достигнуты в ходе обучения или решения образовательной задачи. Целеполагание всегда и всеми рассматривается как важнейшая категориальная характеристика организуемого дидактического процесса. Цель деятельности – это, во-первых, идеальная модель результатов, представление о новом измененном состоянии системы управления, являющимся итогом всей деятельности, во-вторых, формирование в сознании субъекта некой сверхзадачи, которая заставляет его действовать так, а не ина-

че, не отклоняться в сторону. Кроме того, признано целесообразным в рамках программно – целевого управления процессом усвоения знаний (Б.С. Гершунский, М.М. Поташник, В.С. Лазарев, и др.) представлять цели в виде графа – «дерева целей». Причем, вершиной графа являются общие дидактические цели, а «узлами» (термин из теории графов) частные дидактические цели (на уровне дисциплины, отдельного модуля, занятия). Избираемые дидактические цели с позиции данного подхода, предлагается классифицировать на системный (требования к специалисту), предметный (при изучении конкретной дисциплины), модульный (при изучении темы, раздела изучаемой дисциплины) уровни, уровень конкретного занятия.

После выбора целей и их научно обоснованной формулировки необходимо перейти к оценке текущего состояния дидактической и методической подсистем (второй этап). Этап оценки проводится в соответствии с определенными критериями, выбор которых определяется в зависимости от цели, которую преследует субъект деятельности.

При оценке текущего состояния необходимы: анализ с помощью выработанных критериев его сильных и слабых сторон; характеристика педагогической системы и ее (системы) оргмеханизма, ресурсного обеспечения; определение ключевых недостатков в деятельности, функционировании, развитии объекта и ранжирование выявленных недостатков; нахождение места каждого дидактического процесса в выстроенной модели образовательной системы; моделирование его внутренних и внешних связей, вовлеченными в процесс проектировочной деятельности. Результаты такой оценки и сформулированные на ее основе выводы составляют концептуальную (генеральную идею) позицию всей последующей системы проектирования.

Дальнейшее структурирование второго этапа может идти по пути формирования содержания учебного материала (В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин), выявления необходимых уровней усвоения изучаемого материала учебной дисциплины (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.П. Беспалько, В.П. Симонов), если речь идет о субъекте познавательной деятельности, или определения параметров переходных состояний (Н.Ф. Талызина), если речь идет, собственно, об учебно-познавательной деятельности; обоснования системы организации педагоги-

ческого взаимодействия (А.А. Вербицкий, А.Ф. Копьев, В.А. Сластенин).

Так в фазе структурирования осуществляется разбивка учебного материала на дидактические единицы, выявление смысловых, семантических, логических связей между ними и построение содержания учебного процесса в соответствии с этой системой связей. На инструментальном уровне сказанное реализуется посредством «матрицы связей» и «графов учебной информации».

Фаза выявления уровней усвоения знаний и исходных уровней обученности студентов включает в себя механизмы и процедуры, позволяющие определить эти уровни. Так по И.Я. Лернеру, М.Н. Скаткину – это могут быть уровни восприятия, осмысления, запоминания; применение знаний в сходной ситуации, по образцу; применение знаний в новой ситуации. «Генетическая структура» мыслительной деятельности по В.П. Беспалько строится по следующей иерархической лестнице: сначала – узнавание, потом – репродуктивное действие, затем – продуктивное действие; и, наконец, творческое действие. При этом предлагается оценивать качество усвоения содержания учебного материала по 12-бальной шкале, с учетом степени научности как изложения, так и усвоения учебного материала (от феноменологической ступени абстракции А, до аксиоматической ступени Г) [19].

Следующим (третьим) звеном проектирования ДМС является процедура определения потенциала развития её компонентов. Потенциальные возможности процессов системного характера выявляются при изучении их типобразующих свойств, причем оценка последних (и потенциала в целом) может быть произведена в численных выражениях в каждый момент времени, поскольку каждый дидактический процесс – это система, отсутствие потенциала которой приведет к тому, что любые попытки его проектирования будут бесполезными.

Отдельным (четвертым) звеном процесса проектирования ДМС можно признать разработку программы решения дидактических, методических, технологических и управленческих задач. Такая программа, как правило, готовится в рамках «педагогического консилиума» и дорабатывается с помощью методов «коллективного стимулирования творческих поисков» [11]. Причем доработка программы ведется на основании необходимых критериев и требований к ее качеству:

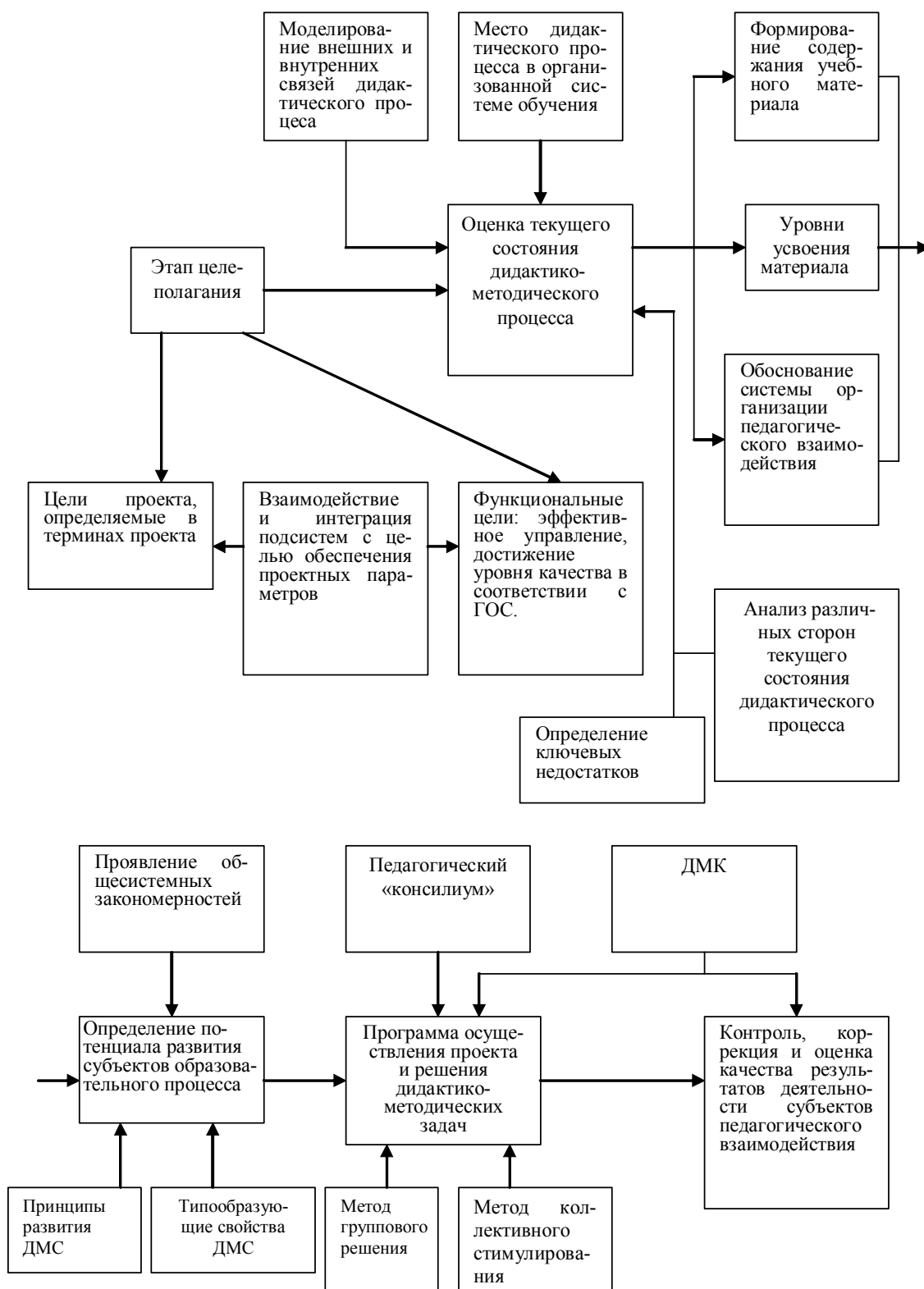


Рис. 2. Структурная интерпретация процедуры «непосредственного проектирования» ДМС

ресурсной оснащенности программы; отсутствие общих формулировок, излишней детализации; учет специфики педагогической ситуации, время, место реализации программы, особенностей участвующих в ней субъектов и т.д.

М.И. Маерович, Л.И. Шрагина эффективность подобных программ определяют по формуле [20]: $\mathcal{E} = (K) * (ПП)$, где \mathcal{E} – эффективность; K – качество разработанной программы; $ПП$ – величина (степень) принятия программы субъектами педагогического взаимодействия. Конечной фазой разработки таких программ является построение структуры или «дерева» взаимосвязанных задач или проблем и годографов их разрешения (с указанием «узлов», направлений соединяющих «ветвей» и т.д.).

Ключевым этапом (звеном) проектирования ДМС является контроль за реализацией программы и ее коррекция. Содержательно он (этап) включает в себя диагностику и оценку качества результатов деятельности субъектов педагогического взаимодействия, коррекционные изменения целей, отдельных этапов технологической цепочки; доработку базовых данных программы; перестройку отдельных составляющих оргмеханизма управления и т.д. В любом случае должны быть использованы минимум три положения:

1. Необходимо оперативно устранять неопределенности: любая сколь угодно тщательно разработанная программа не может учесть всех обстоятельств и деталей развития подсистем ДМС; следовательно, пошаговое отслеживание «пунктов» программы и плана работ и их «привязка» к текущим условиям является необходимой процедурой гибкого планирования и условием успешности внедрения проектируемой ДМС.

2. Необходимо предусмотреть систему экстремальных мер в случае кризиса развития оргмеханизма ДМС, вступления ее в нежелательную бифуркационную фазу; контроль позволяет заметить первые признаки таких проявлений и компенсировать, и предотвратить их нарастание или даже появление.

3. Необходимо замечать признаки успешности функционирования любого из компонентов ДМС и создавать благоприятные условия для развития и распространения этих успехов на всю организованную систему обучения.

В качестве *инструментария при проектировании ДМС* может быть полезной, так называемая, дидактико-методическая карта (ДМК), кото-

рая рассматривается многими известными специалистами (В.В. Гусев, Г.К. Селевко, С.Н. Поздняков, А.И. Уман, Г.А. Монахова) как процессуальная модель, пооперационально описывающая действия педагога и обучающихся. В частности В.В. Гусев считает, что подобная карта должна представлять собой последовательность отдельных этапов деятельности преподавателя [21]. Г.А. Монахова, А.И. Уман представляют ДМК как «своего рода паспорт темы курса», как «паспорт проекта будущего учебного процесса», в котором представлены его главные параметры, обеспечивающие успех обучения [1].

В ДМК должны быть прописаны: целевые установки дисциплины (дидактические цели); содержание учебного материала в модульной и структурной (матрицы, графы учебной информации, схемы и т.д.) формах; схемы управления познавательной деятельностью; формы, методы и средства обучения; особенности использования информационного обеспечения; совокупность педагогических задач и коммуникативных ситуаций; система оценки, контроля и коррекции учебного процесса.

В заключение представим обобщенный вариант модели процесса проектирования ДМС (рис. 2), которая может быть полезна субъектам педагогической практики.

Библиографический список

1. Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2000. – 349 с.
2. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1992. – 38 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – 344 с.
5. Тряпицина А.П. Актуальные направления исследования проблемы педагогического проектирования // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: Образование, 1995. – С. 3–15.
6. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специали-

стов профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 357 с.

7. Заир-Бек Е.С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: Образование, 1995. – С. 124–147.

8. Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология»: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 414 с.

9. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

10. Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина. – М., 1977. – С. 5–7.

11. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

12. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979. – 286 с.

13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. 2-е изд. – СПб., 1997. – 460 с.

14. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). – М., 1989. – 397 с.

15. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. – М., 1990. – 324 с.

16. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

17. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

18. Шапошникова Т.Л. Научно-методические основы проектирования и использования информационных и компьютерных технологий в обучении студентов вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2001. – 341 с.

19. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. – №5. – С. 16–24.

20. Маерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Минск; М.: АСТ, 2000. – 432 с.

21. Гусев В.В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования. – Орел, 1997. – 128 с.

УДК 378:802/809

Н.В. Сахн-Вальд

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ»

Цель работы – выявить варианты использования информационных технологий в подготовке студентов по специальности «Перевод и переводоведение». Актуальность исследования объясняется возросшей потребностью в квалифицированных переводчиках на рынке труда, что привело к необходимости внедрения новых методов и приемов способных ускорить и облегчить процесс обучения специалистов в данной сфере на основе новых информационных технологий и методик.

Ключевые слова: перевод, информационные технологии, информатизация, образование, виртуальная среда обучения, сеть.

«**В** мировом сообществе развиваются процессы глобальной информатизации всех сфер общественной жизни. От уровня информационно-технологического развития и его темпов зависят состояние экономики, качество жизни людей, национальная безопасность и роль государства в мировом сообществе. Во всех развитых странах и во многих развивающихся странах идут интенсивные процессы информатизации образования. Разрабатываются

пути повышения результативности общего образования, вкладываются большие средства в разработку и внедрение новых информационных технологий» [3, с. 4–5].

С каждым днем в нашей стране растет число иностранных фирм, нуждающихся в людях, способных грамотно говорить, понимать и передавать информацию на языке, который не является для них родным. Однако, подготовка квалифицированных переводчиков – процесс долгий и тру-

доемкий, поэтому на первый план выдвигается внедрение принципиально новых средств обучения, способных ускорить и облегчить процесс усвоения больших потоков информации, позволяющих максимально полно раскрыть социокультурные особенности носителей изучаемого языка.

Инновационные подходы к организации и проведению учебных занятий основаны на использовании информационных и коммуникационных технологий, предполагающих перестройку содержания и организационно-методических форм обучения, разработку современных средств информационно-технологической поддержки и развития учебного процесса, включая средства работы с цифровыми учебными материалами и организацию уроков в режиме online [1].

На Западе уже давно используют информационные технологии в обучении переводу. TransIT Tiger – программа для компьютеризированного перевода, созданная в рамках проекта TELL – Technology Enhanced Language Learning (*Обучение языку с использованием новейших технологий*) в университете Халла, Великобритания. Интерфейс программы – разделенный пополам экран, в верхней части которого отображается оригинал текста, а в нижней – собственно перевод, который предстоит выполнить студенту. На отдельную панель вынесены кнопки «гlossарий» (Glossary), «подсказки» (Hints) и «контекст» (Context), которые студент может использовать в случае возникновения затруднений в процессе перевода. Сам текст и подсказки к нему подготавливаются заранее преподавателем и заносятся в программу. К преимуществам программы можно отнести:

- Гибкость – преподаватель может варьировать количество подсказок, исходя из подготовленности группы.

- Простота в обращении – не возникает никаких трудностей в обращении с программой, что позволяет сосредоточиться на составлении заданий.

- Многократное использование – подготовив отрывок для перевода, к нему можно возвращаться неограниченное число раз, внося при необходимости соответствующие изменения и дополнения.

- Дополнительное время для занятий – отрывки для перевода можно давать на дом, таким образом, учебное время можно потратить на объяснение нового материала.

- Возможность использования уже существующего материала – если у преподавателя уже есть

какие-то тексты для перевода, они могут быть занесены в программу.

- Развитие новых навыков – умение работать на компьютере пригодится студентам в дальнейшей работе, кроме того такой компьютеризированный метод обучения пробуждает интерес и способствует усвоению нового материала [8, p. 22–23].

Программа MetaText – также являясь детищем проекта TELL, позволяла студентам во время перевода текста заносить новые слова и грамматические правила в виртуальные карточки. Цель программы – научить студентов использовать предыдущий опыт выполненных ими переводов в своей дальнейшей работе [4, p. 143–156].

С развитием технологий происходило и развитие программного обеспечения, способного гармонично дополнить и усовершенствовать процесс обучения переводу.

На сегодняшний день эффективным решением, обеспечивающим повышение уровня предоставляемых образовательных услуг и поддерживающим современные модели непрерывного образования, является создание и развитие *виртуальной среды обучения (Virtual Learning Environment, VLE)* – программного обеспечения, реализованного на основе локальных и глобальных сетей и настраиваемого в зависимости от характеристик используемых телекоммуникационных каналов. Такого рода системы иногда называют *системами управления обучением (Learning Management Systems, LMS)*, но суть от этого не меняется. И в первом и во втором случае речь идет о программах, призванных облегчить процесс электронного обучения – так называемого *e-learning*, и смешанного обучения – *b-learning* (использование, в той или иной мере, электронного и аудиторного обучения).

Виртуальная среда обучения объединяет в себе набор программ для управления студенческими группами, общения, планирования научной и учебной деятельности, разработки заданий и тестов.

В настоящее время существует множество примеров такого рода систем: WebCT, Moodle, Desire2learn, Angel, Sakai и др. Все они функционируют на базе новейших Web технологий:

- Blogs – блоги (сетевой журнал или дневник событий, предполагает полемику читателя с автором);

- RSS (информационные и новостные ленты, информирующие пользователей о появлении новых сообщений и тем в блогах);

– Wikis (Web-сервис для создания коллективных сайтов, где каждый пользователь может свободно редактировать статьи, опубликованные другими авторами) [5].

VLE позволяет интегрировать традиционные методы обучения в сеть, открывая таким образом возможности для постоянного нахождения учащегося в среде обучения. Однако не стоит забывать, что VLE это всего лишь инструмент, который способен ускорить и усовершенствовать процесс обучения переводу лишь при правильном, с точки зрения традиционной методики преподавания, построении курса.

Проблема заключается в том, что в России «методика преподавания перевода – весьма мало разработанная область педагогической науки. Практически неясна сама проблематика обучения универсальным переводческим умениям и навыкам, необходимым во всех видах перевода – устном и письменном, последовательном и синхронном. А ведь именно с их развития, очевидно, и следует начинать обучение переводу, ибо на этом фундаменте должны строиться специфические умения и навыки, обусловленные различными видами перевода» [2, с. 62–63]. Существует множество программ VLE, обучающих иностранному языку в целом, что же касается перевода, то здесь придется довериться опыту зарубежных коллег.

В Университете Малаги, к примеру, преподавателям удалось адаптировать ресурсы VLE для обучения переводу. За основу была взята программа Moodle (Модулярная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая Среда), распространяемая бесплатно.

Прежде всего, преподаватели выявили те навыки, которые необходимы переводчику в профессиональной деятельности и в соответствии с ними разработали цели VLE обучения:

- улучшить знание языка;
- расширить культурные познания;
- усовершенствовать методы исследования;
- попрактиковаться в технике перевода;
- познакомиться с профессиональными аспектами перевода – ограниченность во времени, стресс, непосредственное общение с клиентом (поиск клиента, обсуждение финансовых вопросов с клиентом);
- научиться редактировать перевод, оценивать качество перевода;
- научиться работать в команде, управлять переводческим проектом;

- изучить терминологию;
- развить самостоятельность в обучении.

Вторым этапом стал подбор элементов курса Moodle, наиболее подходящих для достижения поставленных задач и разработка заданий на базе этих элементов.

1. Quizzes (Тесты). Этот элемент позволяет создавать тесты из вопросов различного типа, таких как: выбор правильного ответа из множества предложенных вариантов; вопрос, предполагающий определение истинности предложенного утверждения; числовые вопросы и др. Упрямство может использоваться в обучении переводу, если вместо вопросов предложить студентам сопоставить отрывок какого-либо текста и вариант его перевода, содержащий ошибки. В данном случае вместо ответов на вопросы им надо будет найти эти ошибки, которые могут быть как языкового, так и лингво-культурного характера. При невыполнении задания учащийся переходит на страницу с библиографией по теме, вызвавшей затруднение. Можно ограничить время на выполнение задания, это научит студентов работать в стрессовой ситуации, в условиях спешки.

2. Chat (Чат) Чат – это средство общения пользователей сети в режиме реального времени.

Можно, например, дать текст для перевода группе из 5 человек с тем условием, что общаться они могут только через чат. Во время выполнения задания каждый член группы должен делиться с остальными своими решениями, почему он перевел так, а не иначе, где нашел перевод терминов и т.д. Таким образом, каждый член группы откроет для себя новые методы исследования и, кроме того, получит опыт работы в команде.

3. Wiki – web-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Крупнейший и известнейший wiki-сайт – Wikipedia.

Учащиеся разбиваются на группы. Каждая группа выполняет перевод текста, обсуждая особенности и методики перевода в чате, а затем публикуют свои выводы в wiki. Таким образом, они смогут проанализировать не только свои методы исследования, но и методы исследования своих товарищей.

Кроме того, благодаря поддержке множества разнообразных форматов, wiki может стать идеальным электронным портфолио для хранения видео, аудио и текстовых файлов, содержащих

различные учебные материалы, советы, собственные достижения и результаты исследований. Это поможет развить уверенность в себе и обеспечить дополнительную мотивацию, так как учащиеся будут видеть свои успехи.

4. Glossary (Глоссарий). Целью данного элемента является создание списка определений и эквивалентных выражений. В дальнейшем, эти выражения будут выделены гипертекстуально, обеспечивая доступ к глоссарию прямо из текста.

5. Workshop (Семинар) предлагает широкий выбор групповых заданий. Например, перевод текста в группе, имитирующий реальный переводческий проект, где каждый участник выполняет определенные задания. Это может быть предпереводческий терминологический анализ текста, непосредственно перевод, редактирование и постредактирование, лингвистический анализ, проверка терминологии и последовательности изложения. Как и в реальной жизни, перевод должен быть направлен заказчику в максимально сжатые сроки. После выполнения задания, группы могут обсудить возникшие проблемы. Во время всего процесса преподаватель должен контролировать деятельность учащихся, помогать им советами [6].

Новые технологические приёмы в образовании тесно связаны с новыми техническими средствами.

Современный этап развития технических средств обучения характеризуется переходом к созданию сетевых мультимедийных лингафонных (лат. lingua – язык и греч. phone – звук, речь) кабинетов с поддержкой голосовой и видеосвязи преподавателя с учащимся или группой учащихся, а также учащихся между собой при объединении их в группы или пары. Такие системы представляют собой идеальную среду для работы с VLE, для проведения видео и аудио конференций с носителями языка, аудирования, что, несомненно, способствует развитию навыков устного перевода.

Существуют специализированные лингафонные кабинеты, предназначенные для обучения технике синхронного перевода, в среде имитирующей реальную конференцию. LAB100 STS фирмы SANAKO позволяет преподавателю назначать переводчиков, делегатов и наблюдателей из числа учащихся.

Студент, выступающий в роли переводчика, прослушивает аудио файл и переводит его синхронно либо по фрагментам. При этом его пере-

вод записывается на блок медиа памяти для последующего анализа.

Делегаты – участники конференции, могут прослушивать собственную речь, либо речь переводчика. Эта функция может быть полезна в том случае, если делегаты разговаривают на разных языках.

Наблюдатели – пассивные слушатели, не принимающие участия в конференции. Могут следить за обсуждением, подключаясь либо к каналу делегатов, либо к каналу выбранного переводчика.

Преподаватель контролирует процесс со своего монитора, на котором отображается вся информация о делегатах и переводчиках: расположение студентов за столом для конференции и в кабинах переводчиков, имеется наглядная информация о выступающем делегате, о текущем режиме программы, о состоянии записывающих устройств и т.д.

У каждого студента есть пульт делегата со встроенным микрофоном и кнопками управления, записывающими устройствами, предназначенными для прослушивания материала перевода или записи своей речи. С помощью пульта, студент может выступать в качестве делегата, регулировать уровень громкости, отвечать на тестовые вопросы [7].

Использование различных оболочек виртуальной среды обучения позволяет преодолевать пространственные и временные барьеры, разрабатывать новые методы и инструменты подготовки специалистов. Однако для успешного функционирования данных систем требуются преподаватели, свободно ориентирующиеся в информационной среде, способные при помощи ресурсов системы создавать полноценные виртуальные уроки. Подготовка таких специалистов, а так же обеспечение соответствующей технической базы в виде мультимедийных лингафонных кабинетов – позволит существенно улучшить качество образования, и ускорить процесс обучения квалифицированных специалистов в области перевода.

Библиографический список

1. Кулагин В.П., Кузнецов Ю.М. Виртуальная среда обучения как элемент онлайн-социального сообщества // XIV Всероссийская научно-методическая конференция «Телематика 2007». Режим доступа: http://tm.ifmo.ru/tm2007/db/doc/get_thes.php?id=298 (18.01.2009).

2. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – С. 62–63.

3. Угольников В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – С. 4–5.

4. Gillespie J. The integration of CALL tools into the Modern Languages Curriculum: a case study // CALL & TELL in Theory and Practice: the Proceedings of EUROCALL. – 1994. – P. 143–156.

5. Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT). Режим доступа:

<http://www.ict4lt.org/en/index.htm> (18.01.2009).

6. Marna-José Varela Salinas. How New Technologies Improve Translation Pedagogy // Translation Journal. Режим доступа: <http://translationjournal.net/journal/42technology.htm> (18.01.2009).

7. SANAKO Lab100 STS User's Guide. Режим доступа: <http://www.linkom.ru/Manuals/Manual%20Lab100sts.pdf> (18.01.2009).

8. Talbot G. Looking up in anger: translation practice in the CALL lab // ReCALL. – 1996. – №8. – P. 20–23.

УДК 378: 802/809

Ж.Г. Симонова

СУЩНОСТЬ ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО ПОДХОДА КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются ключевые положения эпистемического подхода к развитию познавательной активности студентов-культурологов в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: эпистемический подход, познавательная активность, эпистема, глобальное образование, культура, индивидуальный образовательный продукт.

Одна из отличительных особенностей высшего профессионального образования в России заключается в предоставлении преподавателю свободы в выборе формы сотрудничества со студентами. В силу этой возможности преподаватель наделяется полномочиями выработать определенный подход к изучению преподаваемой им дисциплины, принимая во внимание индивидуальные учебные возможности и потребности студентов, познавательные интересы и их готовность к активному овладению предметом.

В своих трудах ведущие психологи и педагоги (Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Кулоткин, Е.К. Осипова, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, В.А. Якунин и др.) рассматривают студентов как особую категорию, характеризующуюся социальной активностью, высоким образовательным уровнем и ярко выраженной познавательной мотивацией.

К сожалению, опыт преподавания иностранного языка студентам-культурологам свидетельствует о недостаточном уровне их познавательной активности, что делает образовательный процесс неэффективным.

Поскольку сегодня знание иностранного языка на международном уровне рассматривается как неотъемлемый компонент современного специалиста, показатель его образованности, перед преподавателем стоит задача обеспечить соответствующий уровень языковой подготовки студентов-культурологов, что, в свою очередь, предполагает выработку вариативного подхода к формированию и развитию их познавательной активности.

Цель данной статьи – раскрыть сущность понятия эпистемический подход, а также осветить основные положения эпистемического подхода к развитию познавательной активности студентов-культурологов на занятиях по иностранному языку.

В настоящее время имеет право на существование большое множество подходов к обучению той или иной дисциплине. Что касается практики преподавания иностранного языка, то в качестве приоритетного выступает личностно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), обеспечивающий самоопределение и самореализацию студента в процессе овладения иностранным языком, а также возникшие на его основе проблемный (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов) и контекстный подход (А.А. Вербицкий).

К сожалению, ни один из вышеперечисленных подходов в чистом виде не может быть использован при организации процесса изучения иностранного языка с целью решения проблемы формирования и развития познавательной активности студентов-культурологов.

Неадекватность контекстного подхода к формированию и развитию познавательной активности студентов-культурологов на практических занятиях по иностранному языку объясняется неоднородностью познавательных потребностей и интересов студентов, а также уровнем их языковой подготовки и узостью гуманитарного образования некоторых студентов. Погружение студентов в иноязычный контекст будущей профессиональной деятельности приведет: во-первых, к потере интереса у студентов с низким уровнем языковой подготовки к изучению иностранного языка; во-вторых, снизит интерес к изучению иностранного языка у студентов, не планирующих связывать свою будущую профессиональную деятельность с иностранным языком.

Рассматривая проблемный подход, необходимо подчеркнуть, что «не может быть проблемного обучения в чистом виде, отменяющего все существующие типы обучения» [4]. Добывание знаний посредством постоянного поиска и решения проблем – процесс весьма трудоемкий, требующий проявления определенных морально-волевых усилий и может привести к снижению познавательной мотивации, познавательного интереса и познавательной активности.

Личностно-ориентированный подход, несомненно, обладает рядом преимуществ в силу приоритета личности студента в учебном процессе. Однако независимость действий, определенная доля свободы в управлении познавательной деятельностью, в выборе способов самостоятельного добывания знаний и принятии решений учебных задач могут вызвать определенные трудности у студентов, изучающих иностранный язык как дополнительную специальность и свести на нет потребность студентов в овладении иностранным языком и культурой.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о назревшей необходимости в выработке нового подхода к формированию и развитию познавательной активности студентов-культурологов на практических занятиях по иностранному языку.

Анализ литературы позволяет говорить о внедрении в глобальное образование эпистемического подхода.

Опираясь на основные требования к новому подходу, который должен быть ориентирован на личность студента, его мотивы, в том числе и профессиональные, познавательные потребности, интересы и цели, его ценностные ориентации, инициативу, способствовать развитию его творческого потенциала – словом, обеспечить эффективное развитие личности студента и его познавательной активности, были сформулированы ключевые положения эпистемического подхода к развитию познавательной активности студентов-культурологов на занятиях по иностранному языку:

1. Эпистемический подход – подход к изучению иностранного языка состоящий в освоении эпистем, ведущий к формированию объемного видения проблем, глобального мышления и выработке субъективного характера знаний посредством компаративного анализа фактов родной, иностранной и мировой культур. Структурной единицей эпистемического подхода является *эпистема*.

Термин эпистема впервые был употреблен французским философом, социологом и культурологом М. Фуко в книге «Слова и вещи». Автор выделяет три эпистемы – три «синхронные среза археологической почвы», определяющие неосознаваемые человеком нормы его деятельности, три способа означения, специфика которых задает мыслительное своеобразие определенной эпохи – Возрождения, классического рационализма, современности.

Исходя из понимания того, что эпистема обуславливает межкультурные различия, вслед за М. Фуко, мы предлагаем выделить для рассмотрения в рамках каждой осваиваемой эпистемы три «срезы культуры»: *родная культура, иностранная культура и мировая культура*.

Культура «сегодня понимается как обобщенное цивилизационное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. К культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам» [1]. Именно поэтому эпистемический подход, по-нашему мнению, позволит, не теряя национальную самоидентификацию, приобрести знания о культуре иностранной и мировой.

Известно, что в сознании каждого индивида существуют стереотипы иного социума, иной культуры, зачастую препятствующие «установлению взаимопонимания между коммуниканта-

ми» [2]. Организация учебного процесса на основе эпистемического подхода позволит, по нашему мнению, рассматривать любую тему на примере родной, иностранной и мировой культуры, провести сравнительно-сопоставительный анализ, развить способности понимания иной культуры, понимания характера, мышления, действий представителей «чужой» культуры, разрушить имеющиеся стереотипы, а также предрассудки и предубеждения относительно той или иной культуры, воспитывать студентов в духе толерантности и эмпатии.

Эпистемический подход позволит, на наш взгляд, приобрести студентам-культурологам более четкие представления о ценностях, актуальных для изучаемой культуры. Возможность приобретения умений представлять события, артефакты родной культуры, проводить сопоставительный анализ, бесспорно, позволит расширить культурологический кругозор студентов; очевидная ссылка осваиваемого учебного материала на практическую значимость студентов-культурологов, положительным образом повлияет на формирование у них потребности в активном изучении иностранного языка и культуры.

Проведенный анализ трактовок понятия «эпистема», позволяет нам понимать «эпистему», как проблемно-познавательную тему, в рамках которой информация предъявляется дозировано и является достаточной для: 1) формирования знаний, умений и навыков, позволяющих понимать и порождать иноязычное высказывание в соответствии с определенной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; 2) формирования знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с их национально-культурными особенностями; 3) формирования картины мира, расширения общегуманитарного и профессионального кругозора; 4) формирования объемного видения конкретной проблемы, а также субъективного ее понимания студентами, в силу мультивариантного наполнения содержания эпистемы.

Эпистема имеет способность разворачиваться, т.е. за одной эпистемой может стоять множество проблем, их число определяется, прежде всего, количеством часов, отведенных на изучение той или иной темы, предусмотренной требованиями программы изучаемой дисциплины.

Эпистема может быть *открытой (open episteme)* и *закрытой (closed episteme)*. *Закрытая эпистема* включает проблемно-познавательные темы, не поддающиеся корректированию. Проблемно-познавательные темы в рамках закрытой эпистемы, как правило, определяются преподавателем и предоставляются студентам уже в готовом виде.

В рамках *открытой эпистемы* номенклатура проблемно-познавательных тем определяется интересами и потребностями студентов и провоцирует как преподавателя, так и студентов на поиск дополнительной информации.

Например, эпистема: *Национальные особенности питания*. В рамках этой эпистемы можно рассмотреть следующие темы и проблемы:

- особенности приема пищи на примере родной, иностранной и мировой культуры (что едят представители разных слоев;

- * как проходит прием пищи,

- * как люди ведут себя за столом в разных ситуациях формального и неформального характера);
- особенности функционирования институтов питания;

- праздничный стол;

- проблема избыточного веса/анорексии;

- диеты и отношение к ним;

- проблема использования генетически модифицированных ингредиентов и консервантов.

2. Целью организации процесса обучения иностранному языку на основе эпистемического подхода является: во-первых, развитие познавательной активности студентов-культурологов; во-вторых, всестороннее развитие личности студента; в-третьих, формирование личности с глобальным мышлением, «способной принимать взвешенные решения» (А.П. Лиферов) и готовой нести ответственность за свои поступки перед обществом, страной и миром в целом сегодня и в будущем.

3. Понимая под познавательной активностью *интегральное качество деятельности личности, обусловленное мотивами и интересами обучающегося, характеризующееся проявлением волевых усилий и интеллектуальным напряжением с целью эффективного овладения знаниями*, эпистемический подход к развитию познавательной активности студентов-культурологов в процессе изучения иностранного языка предполагает, что весь процесс обучения «преломляется через личность обучающегося» [3], его мотивы, цели, потребности, интересы в процессе вы-

полнения познавательной деятельности на иностранном языке.

4. Эпистемический подход с позиции преподавателя предполагает организацию и управление учебной деятельностью студента по овладению иностранным языком и культурой; определение номенклатуры проблемно-познавательных тем; подбор необходимого актуального и аутентичного материала, раскрывающего различные точки зрения на изучаемую тему; подбор культурно-исторических аналогов, сообразных тематике, а также формулирование проблем и задач в рамках осваиваемой эпистемы; их иерархию; тщательное планирование самостоятельной внеаудиторной работы студентов по усвоению учебного (языкового и речевого) материала; организацию либо «субъект-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов» [3], либо учебного сотрудничества самих студентов в решении учебных (проблемных) задач; подведение итогов проделанной работы (дискуссии, ролевой игры, коллективного проекта и др.).

5. Эпистемический подход к учебному процессу по иностранному языку с позиции студента заключаются в том, что, во-первых, формируется готовность самого студента к познавательной деятельности и его активность; во-вторых, в рамках эпистемического подхода студентам предоставляется возможность для развития умения самостоятельно оценивать альтернативные позиции, самостоятельно мыслить и находить способы решения проблемных задач, брать на себя ответственность за предложенное решение, самостоятельно оценивать полученный результат; в-третьих, организация процесса обучения на основе эпистемического подхода позволяет предотвратить формирование конформного мышления – студенты приобретают знания, носящие субъективный характер.

6. Весь дидактический материал в рамках одной изучаемой темы поделен на дозы. Дозирование информации – прием, к которому мы прибегли, преследуя цель удержать интерес студентов в процессе изучения определенной темы. В силу того, что большинство студентов-культурологов определяют свои потребности в изучении иностранного языка как коммуникативные, первый этап в рамках эпистемического подхода к развитию познавательной активности призван удовлетворить коммуникативные потребности.

Процесс обучения иностранному языку на основе эпистемического подхода «является моделью процесса коммуникации» (Е.И. Пассов). На этом этапе представляется возможным создать условия для формирования навыков и развития умений решения коммуникативных речемыслительных задач общебытового характера, также задач, с которыми специалист-культуролог будет сталкиваться в профессиональной деятельности.

7. Номенклатура проблемных задач, носящих личностно, профессионально, социально и глобально ориентированный характер, которые студентам предстоит решать в рамках изучаемой темы отличается актуальностью и призвана провоцировать дискуссии, а значит, не оставит равнодушной даже пассивных студентов. Исходя из того, что успех иноязычной дискуссии напрямую зависит от владения языковым и речевым материалом, а также от степени осведомленности в конкретном вопросе, желание принять участие в дискуссии, быть понятым и отстоять свою точку зрения сподвигнет студентов на активное овладение учебной информацией.

8. Организация процесса обучения иностранному языку на основе эпистемического подхода изначально нацеливает студентов на активную познавательную деятельность, плавно переходящую в творческую, поскольку существует обязательное условие – результатом освоения эпистемы является создание индивидуального образовательного продукта. Под *индивидуальным образовательным продуктом* мы понимаем *представление результатов освоения эпистемы, в том числе, отражающих субъективное мировоззрение, в творческой форме*.

Видами индивидуальных образовательных продуктов, в которых студенты будут представлять свой личный опыт, а также опыт в области изучения иностранного языка, иностранной и мировой культур могут служить реферативные, исследовательские, сценарные, издательские и др. проекты.

Индивидуальный образовательный продукт отличается от творческих заданий тем, что предметное содержание продукта остается свободным (в отличие от творческих заданий, где от студента ожидается воспроизведение заданного предметного содержания, только в творческой форме), а будет иметь место мотивирование его к созданию чего-то нового, собственного, сообразного интересам и потребностям как творческой интерпретации определенного предметного

содержания. Приведем примеры используемых нами установок, ориентирующих студентов на создание индивидуального образовательного продукта:

Из предложенного списка выберите тему, которую Вы бы хотели представить в индивидуальном образовательном продукте. Подготовьте проект в импонирующем Вам виде:

Эталон красоты (мнение представителей различных национальностей)? Стоит ли на кого-то ориентироваться?

Татуирование – украшение или уродование тела? Какой совет Вы хотели бы дать человеку, планирующему сделать татуировку.

Пластическая хирургия – панацея от старения. За и против.

Диета – путь к красоте или болезни? О чем Вы могли бы предупредить человека, решившего сесть на диету?

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 96 с.

УДК 78

М.Л. Симонян

ПУТИ И МЕТОДЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В статье анализируются пути и методы, способствующие активизации профессионального интереса в период обучения в педагогических ВУЗах на музыкальных факультетах, на предметах дирижерско-хорового цикла.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая деятельность, воспитание, интерес, предметы дирижерско-хорового цикла.

В последние годы в России заметно возросли требования к образованию и воспитанию молодого поколения. В связи с этим существенное место в нашем обществе уделяется вопросам совершенствования системы высшего образования. В задачу вуза, в период развития науки и техники, входит не только обучение специалиста высшей квалификации и выработка комплекса профессиональных знаний, умений и навыков, но и формирование высоко-интеллектуальной **гармонически развитой личности** студента. Интерес к творческому становлению личности в целом и в музыкальной педагогике в частности сделал необходимым поиск новых форм и методов развития активности, пылкости, эмоциональности, любознательности сегодняшнего студента.

Подготовка учительских кадров для общеобразовательных школ в педагогическом вузе, а также цели и задачи, будущих учителей музыки на

современном этапе предъявляют высокие требования к профессии учителя.

Следовательно, современное воспитание в условиях научно-технического прогресса предполагает постоянное совершенствование системы высшего образования. Это обстоятельство требует как улучшение качества учебно-воспитательного процесса и повышение педагогического мастерства, так и более тщательной подготовки молодежи к профессиональной деятельности.

Одно из основных требований сегодня – это, прежде всего хорошая **психолого-педагогическая подготовка**, которая неразрывно связана с профессиональным интересом.

В процессе подготовки и обучения студентов на музыкальных факультетах в педагогических вузах следует помнить, что учитель музыки должен выполнять не только образовательные функции, но и **воспитательные**, так как музыка окружает человека с первых лет его жизни, обладает

наибольшим эффектом эмоционального воздействия, затрагивает самые сокровенные чувства людей; формирует отношение к окружающей действительности, развивает умственные способности и активизирует мышление.

Основная задача современного учителя – привить любовь к музыкальному искусству, развить художественно-образное мышление, воспитать грамотного слушателя, пробудить интерес к познанию и осмыслению прекрасного, уметь увязать услышанное в музыке с жизнью.

Нужно не только давать детям теоретические знания, а учить самой музыкой, уметь подкреплять свои слова выразительным исполнением музыкальных произведений, спрашивать и отвечать при помощи музыки. Однако это требует высокого профессионализма, так как **музыкально-педагогическая деятельность** предполагает свободное владение: инструментом (чаще всего фортепиано), певческими навыками, комплексом музыкально-теоретических знаний. К тому же профессия учителя-музыканта тесно связана с хормейстерскими навыками, так как каждый класс представляет собой хоровой коллектив. Поэтому в период обучения в педагогическом вузе на музыкальных факультетах следует обратить первостепенное внимание на предметы **дирижерско-хорового цикла**. Хормейстерская деятельность является одной из самых важных сфер в подготовке будущего учителя музыки.

В период учебного процесса, формируя профессиональный интерес у студентов педагогических вузов на музыкальных факультетах, готовя их к практическому труду нужно развивать целый комплекс видов деятельности, необходимых учителю музыки и будущему руководителю хора: **организаторскую, музыкально-исполнительскую, управленческую**. Это разнообразие навыков и умений включает в себя как общепедагогические, так и специфические качества личности хормейстера, которые следует развивать и формировать в период профессиональной хоровой подготовки.

Необходимо создать условия, при которых профессиональный интерес будет развиваться наиболее эффективно.

Одним из важнейших условий эффективности хоровых занятий, сильно влияющих на интерес, является **дисциплина**. Очень важен момент сознательной дисциплины, предполагающий внутреннюю убежденность каждого участника

хора, которая должна воспитываться на каждом хоровом занятии. Дисциплина никогда не возникает сама по себе. Она может появиться в результате планомерной воспитательной работы, которую ведет руководитель. Дисциплина хорового коллектива во многом будет зависеть от авторитета хормейстера, а также от взаимоотношений хора и руководителя. Руководитель должен быть требовательным в первую очередь к себе, являться образцом дисциплинированного и тактичного поведения. В связи с этим занятия хорового класса должны вестись регулярно, точно по расписанию, а не от случая к случаю. Таким образом, можно сказать, что дисциплина, включающая в себя условия работы хорового коллектива, является необходимой. Это первостепенный стимулятор профессионального интереса в период обучения в педагогических вузах.

Одним из важнейших компонентов, влияющих на профессиональный интерес учителя музыки, является **выбор репертуара**, как в хоровом классе, так и на уроках дирижирования. Часто молодые педагоги педагогических вузов в силу своей неопытности завышают программу и дают произведения не по силам. Это приносит только вред начинающим дирижерам и сильно отражается в первую очередь на их профессиональном интересе. В такой ситуации одни студенты начинают сомневаться в своих способностях и теряют веру в себя, а другие привыкают формально и поверхностно относиться к исполняемой музыке. Следовательно, при составлении репертуарного плана необходимо соблюдать **принцип посильности**, который находится в прямой зависимости с интересом к профессии учителя музыки.

Каждый план должен носить **индивидуальный характер**. При его составлении необходимо учитывать недостатки и достоинства студентов, особенности дирижерского аппарата, темперамент. Индивидуальный план должен иметь ясную методическую направленность. Нужно развивать те виды техники, которые у студента не получаются.

В результате опроса и бесед со студентами-старшекурсниками педагоги не всегда учитывают **потребность практики** и направленность профессиональных интересов. Составляя репертуар на каждого студента, педагог обязан включать в план хоры без сопровождения, с сопровождением, произведения, готовящиеся к хоровой практике, а также песни школьного репертуара. Педагог обязательно должен владеть не только класси-

ческим, но и современным школьным репертуарам. Уметь оценивать художественную ценность произведения, остерегаться песен с сомнительными художественными достоинствами. Выбирая репертуар для практики работы с хором нужно учитывать исполнительские возможности хорового коллектива, уровень его профессиональной подготовки, а также интересы и вкусы поющих.

Педагог, в результате активизации профессионального интереса применяя прием **самостоятельной поисковой деятельности** в сфере репертуара может использовать различные формы работы:

1) сам явиться автором-составителем различных методических пособий, песенных и хоровых сборников;

2) может предложить студентам провести конкурс на самую интересную школьную песню, на лучшее ее исполнение или какую-то определенную тематику.

Выпуск методической литературы и проведение подобных мероприятий – доказательство профессиональной активности и интереса, творческого отношения, как студентов, так и педагогов в результате самостоятельного поиска репертуара.

В формировании профессионального интереса большое значение имеет **концертные выступления**. В год должно быть не более 5–6 выступлений. Очень часто учебный коллектив в период учебного процесса превращается в постоянный концертный хор. Чувство меры в таких случаях необходимо, иначе выступления перестают приносить исполнителю яркие впечатления и становятся будничными. Все это ведет к неизбежной потере интереса к хоровым занятиям.

Говоря об интересе к профессии учителя музыки, нельзя ни сказать о **дирижерской технике**. Хор – это очень чувствительный музыкальный инструмент, тонко реагирующий на малейший жест дирижера. Отсутствие дирижерской техники повлечет за собой безответную реакцию со стороны хора, в результате которой совместная работа станет невозможной. Говоря о воспитании целого набора различных хормейстерских качеств в процессе обучения, следует учитывать, что основополагающим является свободное владение мануальной техникой. Поэтому предмет дирижирование является ведущим в числе предметов специального дирижерско-хорового цикла при формировании профессионального интереса учителя музыки.

Развитие профессионального интереса у студентов музыкально-педагогических факультетов

в процессе обучения тесно связано с **артистизмом**, так как педагогическая профессия предполагает общение с большим количеством людей. Без артистических качеств учителя и заинтересованности в своей профессии невозможно осуществить художественно-коммуникативные функции, к тому же артистизм – это неотъемлемая часть исполнительской деятельности педагога музыканта. Ведь дирижерское искусство – это не что иное, как актерское перевоплощение посредством музыки. Таким образом, рассматривая артистизм, как необходимый компонент профессии учителя музыки можно сказать, что:

– артистизм тесно связан с интересом;

– уровень артистизма будет зависеть от уровня профессионального интереса;

– задачу артистизма нужно рассматривать комплексно, так как она включает в себя ряд подзадач, а именно: развитие художественно-образного, эмоционально-волевого и художественно-интеллектуального мышления.

Воспитание эмоциональности наитеснейшим образом связано с музыкально-исполнительской деятельностью будущего учителя, так как живое исполнение музыки на уроке (игра на инструменте или выразительное вокальное исполнение какого-либо сочинения) всегда создает более эмоциональную атмосферу в классе. Следовательно, в период учебы, изучая музыкальное произведение, мы должны добиваться от студента выразительно-эмоционального его исполнения.

Огромное значение в процессе хормейстерской подготовки имеет работа над коллоквиумом, т.е. знание биографии композитора и автора слов, изучение исторической эпохи, где происходит действие, осмысление содержания данного сочинения. Музыкально-педагогическая деятельность будущего хормейстера и учителя музыки включает в себя не только исполнительские умения и навыки, но и музыкально-теоретические знания.

Профессия учителя музыки, руководителя хора предполагает психологическое и профессиональное лидерство, поэтому **волевые качества** следует воспитывать у студентов обучающихся на музыкальных факультетах педагогических вузов. Однако, когда речь идет о воли, необходимо упомянуть о педагогическом такте. Конечно, волю стоит воспитывать, но нельзя педагогу чрезмерно навязывать свое мнение. Нужно оставлять студенту возможность самостоятельно принимать какие-то решения, осуществлять исполни-

тельские задачи. Поэтому педагогический такт – фактор, сильно влияющий на формирование профессионального интереса, особенно, если педагог будет работать с детьми.

Воспитание и развитие художественно-образного мышления является наиболее важным аспектом в процессе хормейстерской подготовки, сильно способствующим повышению профессионального интереса. Невозможно преподавать музыку в общеобразовательной школе, быть дирижером-хормейстером не владея художественно-образным мышлением. Нельзя стать музыкантом без воображения. Педагог должен предложить студенту пометать, мысленно представить, перевоплотиться в тот образ, который студент должен передать. Вне развитого художественно-образного мышления нельзя полностью понять и осмыслить содержание музыкального произведения, раскрыть художественную идею, задуманную автором литературного текста, а значит и проникновенно исполнить его с музыкальной точки зрения. Исполнение разнообразных эпох, стилей и жанров, а также знакомство с различным репертуаром способствует развитию художественно-образного мышления, что приводит к повышению профессионального музыкального интереса.

Итак, добиваясь высоких результатов, повышая профессиональный интерес студента, педагог в повседневной работе для формирования профессионального интереса будущего учителя музыки может использовать самые разные методы и приемы. В результате длительных научных наблюдений, в ходе бесед, в процессе творческой работы со студентами можно сказать, что наиболее эффективными для повышения уровня интереса являются методы:

- 1) **самостоятельного поиска;**
- 2) представление и перевоплощение в данный образ, **ассоциативно-образный** метод;
- 3) **междисциплинарный.**

На современном этапе музыкальные сочинения нельзя изучать отдельно от литературы и истории; живописи и кинематографии; географии и архитектуры, так как для полного понимания исполняемой пьесы необходимо междисциплинарная, говоря современным научным языком, культурологическая связь, поскольку главная задача искусства – образное моделирование мира, его оценка, раскрытие ценностей для человека. Особой спецификой отличаются произведения, написанные для хора, так как все хоровые сочинения исполняются с текстом.

В связи с этим наблюдается тесная взаимосвязь музыки с литературой, а значит и с конкретной исторической эпохой.

Таким образом, в результате всего выше сказанного можно сделать вывод, что, формируя гармонически развитую личность, воспитывая у будущих учителей музыки организаторские качества, подбирая интересный хоровой репертуар, работая над техническими дирижерскими трудностями, изучая хоровые партитуры на инструменте и вокально, требуя выразительного эмоционального их исполнения, развивая интеллект, художественно-образное мышление и воображение – все это факторы сильно влияющие на формирование профессионального интереса хормейстера в процессе обучения на предметах дирижерско-хорового цикла в педагогических вузах. Это компоненты, от которых зависит уровень профессионального интереса учителя музыки, а также из которых он складывается.

Е.Б. Сперанская

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При формировании межкультурных отношений в студенческих группах поликультурного вуза требовалось верное, по нашему мнению, курирование учебных студенческих групп, чтобы каждая в наиболее короткий срок из объединения людей, занятых совместной деятельностью, стала настоящим коллективом. Без ориентирующего влияния преподавателей и общественных организаций группа в коллектив не превращалась. Иногда из-за влияния различных факторов в студенческом коллективе возникали конфликты (от лат. – *conflictus* – «столкновение»). Нами замечено, что основой сплочения и профилактики разногласий с человеком любого характера стала творческая работа, учеба (свобода действий, самостоятельность, обмен мнениями, самовыражение каждого) и создание благоприятного психологического климата. Найти дело каждому – одно из профилактических средств конфликта.

Несомненно, *куратор* в учебно-воспитательном коллективе прибывает не просто членом его, а *стержневой фигурой*, руководителем и наставником. Он ориентирует совместную деятельность учащихся, регулирует внешнее и внутреннее строение коллектива, формы и нормы межличностных отношений и взглядов. Следовательно, специфика учебно-воспитательного коллектива, исходящая из первой, состоит в том, что в его состав входят представители другого коллектива, коллектива преподавателей.

Главная черта учебно-воспитательного коллектива заключается в том, что первостепенной вид его деятельности – *учение*. Факторы сплочения в коллективе, играют также значительную роль, как в учебном, так и в трудовом процессе. Учебно-воспитательные коллективы студентов в нашей стране непременно принимают участие в общественно-полезной деятельности (уборка территории при строительстве новых учебных объектов, полевые работы, субботники). Это является еще одним шагом к сплочению студентов. Коллективистский дух нашего демократичного общества (демос [гр.] – в древней Греции «народ»), инициативность и предпринимательство становятся примером и заражают учащуюся молодежь. Успехи и достижения коллективов у частных предпринимателей по всевозможным источ-

никам информации (в частности из семьи) доходят до студентов и «через механизмы подражания, соревнования и другие формы психического взаимодействия активизируют учащуюся молодежь, побуждают ее к сплоченности и организованному действию» [1, с. 139]. Первейшая роль в создании учебно-воспитательных коллективов (клубы, секции, отряды и т.д.) принадлежит подростковым и молодежным организациям.

Характерная специфика учебно-воспитательного коллектива – объединение обучения и *воспитания* в целостный процесс. Учебно-воспитательный коллектив формировался не только для корпоративной учебной деятельности, но и для объединенного воспитания. Воспитательная его функция так же существенна, как и учебная. Руководство школ, колледжей, вузов, государство ставят перед учебными заведениями проблему придать учебному процессу воспитывающий характер. В процессе решения этой задачи у студентов в ходе освоения азов наук, систем научных познаний складывались черты строителя демократического общества.

Необходимая особенность учебно-воспитательного коллектива заключалась в его *однородном возрастном* составе, что способствовало, по нашему мнению, сходству и общности интересов и целей обучающейся молодежи, высокому уровню взаимопонимания, наиболее полной психологической совместимости. Однако, несомненно, что характерные черты дополнялись видовыми признаками. Некоторые категории учебно-воспитательных коллективов сходились с коллективами других видов: в частности, коллектив учащихся школ близок коллективу учителей данной школы, коллективы студентов колледжей и вузов коллективу преподавателей, коллектив училищ схож по многим признакам производственному коллективу, коллектив военного училища или вуза – воинскому коллективу и др.

Нами замечено, что общение молодых людей имело свои особенности и закономерности. К ним относилось, прежде всего, повышенное стремление к общению с ровесниками, стремление к общению, богатому коллективными волнениями, содействующими удовлетворению возрастных и персональных интересов, развитию склонности найти место своего «Я» в коллективе и в жиз-

ни. Отсутствие возможности общения с однокурсниками переживалось очень остро, активизируя тоску по общению с товарищами и друзьями. Нередко молодежь испытывала сильную потребность в общении с широким кругом людей, к примеру, в условиях студенческих оздоровительных лагерей. Это общение приносило удовлетворение, радость и происходило динамическое развитие межкультурных отношений. Студенты активизировались и были предрасположены к организованным и согласованным действиям ради поддержания и сохранения здорового круга общения. Содержание общения студентов с возрастом усложнялось, а круг общения – расширялся. Это положительно воздействовало на формирование личности растущего человека, духовно обогащало его, повышая их энергию и инициативу.

Мы наблюдали, что студенты в процессе длительной совместной учебной деятельности еще в большей степени привязывались к своему коллективу. В средних и высших специальных учебных заведениях привязанность к своему коллективу, к своей молодежной субкультуре являлось выражением профессиональной чести и достоинства. Наоборот, длительный отрыв от коллектива во время отпуска, каникул, длительного заболевания и др. порой оказывал на психику студентов отрицательное воздействие, снижал у них настроение и общую активность.

В развитии личности студента как члена учебно-воспитательного коллектива особенно велико значение межличностных и коллективистских контактов. В учебно-воспитательном коллективе в результате межличностного общения зарождались и развивались межкультурные отношения товарищества и симпатии и соответственно возникали дружеские микрогруппы. Они выступали важнейшим фактором формирования личности студента и коллектива в целом. Основным показателем высокого уровня развития учебно-воспитательного коллектива и основным фактором развития личности служили межкультурные взаимоотношения. Они наблюдались, прежде всего, в общественной активности самих членов коллектива.

Для тех студентов, у которых коллективизм стал стабильной чертой характера, свойственно активное участие в жизни своего коллектива, бескорыстная поддержка других, склонность быть полезным обществу. Участие коллективистов в общественной жизни сопровождалось умением сдерживать в себе эгоистические наклонности, под-

чинять субъективные интересы общественным. Межкультурные коллективистские взаимоотношения студентов включали в себя товарищескую критику мероприятий и поступков членов коллектива с целью помочь им исправить свое поведение, самокритичность членов коллектива.

Сознание высокой ответственности перед коллективом за положительный исход порученного дела, борьба за честь коллектива, умение ради успеха в общем деле подчиняться ответственным лицам в коллективе, командовать, организовывать общее дело, когда они оказывались в положении лидера, руководителя, ответственного за возложенное дело характерно для студентов-коллективистов.

Коллективисты психологически поддерживали положительные общественно-психологические процессы и явления, подражали положительным примерам, воодушевляли других своим личным примером, включались в коллективное соревнование, одобренное общественным мнением коллектива. Вместе с тем, у них вырабатывался особый психологический иммунитет по отношению к отрицательным общественно-психологическим процессам и явлениям.

Только в организации подлинно коллективистских отношений возможно свободное и исчерпывающее гармоническое развитие личности студентов как членов поликультурного учебно-воспитательного коллектива. Следовательно, специфика формирования межкультурных отношений студентов в коллективной учебной деятельности поликультурного вуза или колледжа заключалась в том, что воспитательная деятельность учитывала особенности:

1. Художественных, культурных кругозоров и этнической направленности межкультурных отношений студентов.
2. Творческой деятельности и сохранения традиций этнической культуры и отдельного студента в своем этносе.
3. Выбора студентами культурных ценностей и ориентиров и саморазвитие межкультурных коллективных отношений.
4. Развития диалогового общения между различными этническими группами и внутри каждой группы для поддержания творческой активности при формировании межкультурных отношений.

Библиографический список

1. Коллектив и личность / Под ред. К.К. Платонова, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1975. – С. 139.

ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМНОГО И СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя. Характеризуются различные виды кейс-технологий, обосновывается продуктивность их реализации на основе интеграции системного и ситуационного подходов. Особое внимание уделяется построению интегрированной модели применения кейс-технологий в подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: системный подход, ситуационный подход, кейс-метод, кейс-технологии, профессиональная подготовка учителя, интеграция

В соответствии с системным подходом профессиональная подготовка учителя рассматривается как целостный комплекс учебно-познавательной, исследовательской и практической деятельности студентов. Системный подход предусматривает также целостное восприятие субъектов и объектов проблемной ситуации, реализацию комплекса взаимосвязанных научно обоснованных действий по ее разрешению. Соответственно профессиональная подготовка учителя в контексте данного подхода должна осуществляться в процессе преподавания содержательно и организационно взаимосвязанных психолого-педагогических курсов, проведения практико-творческих занятий и педагогической практики.

Ситуационный подход основывается на учете конкретных условий сложившейся педагогической ситуации в процессе принятия профессиональных решений. Поэтому, базируясь на данном подходе, необходимо обучить студентов анализу педагогических ситуаций, их типологии и рассмотреть проблему выбора наиболее эффективных решений в конкретных условиях. Профессиональная подготовка учителя на основе данного подхода может осуществляться в процессе проведения тренингов по разрешению проблемных педагогических ситуаций, реализации кейс-технологий в учебной аудитории, а также при проведении педагогической практики.

Системный подход позволяет разработать структуру и содержание профессиональной подготовки в целом, а применение ситуационного подхода дает возможность уточнить, конкретизировать их в данных условиях. Интеграция названных подходов направлена на рассмотрение профессиональной подготовки как системы, задан-

ной в данных конкретных условиях. Особое значение интеграция системного и ситуационного подходов имеет в процессе подготовки будущих учителей к принятию решений в проблемных педагогических ситуациях.

Интеграция системного и ситуационного подходов в подготовке учителя к разрешению профессиональных проблем может успешно осуществляться в процессе применения кейс-технологий. В данной статье особое внимание будет уделено данному направлению интеграции рассматриваемых подходов. К кейс-технологиям относят: ситуационно-ролевые игры; решение ситуационных задач; кейс-метод; метод дискуссии и некоторые другие¹.

Ситуационно-ролевые игры позволяют моделировать проблемные педагогические ситуации и поиск путей их разрешения будущими учителями. При подготовке сценария игры за основу могут быть взяты реальные проблемные ситуации, взятые из практики работы школьного учителя, а также кейсы, составленные самими студентами. Сам смысл игры способствует тому, что каждый участник стремится к «выигрышу», т.е. выбору наиболее оптимального пути решения проблемы. Перед проведением игры ведущий должен сообщить участникам о правилах ее проведения, дать определенные инструкции. Сценарий должен содержать характеристики участников, конкретных условий, ход игры.

Ситуационно-ролевые игра дает возможность в упрощенной форме создать модель реальной проблемной ситуации и в условиях учебной аудитории рассмотреть различные варианты ее разрешения, провести анализ эффективности принятых решений, проиллюстрировать сложность и многообразие взаимоотношений, в которые

оказываются вовлечены участники. Наблюдения за участниками игры могут дать информацию о собственным участникам специфическим особенностям в ситуации принятия решения (компетентности, излишней поспешности или напротив, медлительности, нерешительности, склонности к риску и др.). По ходу игры рекомендуется снимать видеосюжеты для проведения более детального и обоснованного последующего обсуждения, тем более, если оно запланировано на следующее занятие. Ситуационно-моделирующие игры являются одним из возможных вариантов применения кейс-технологий в педагогическом образовании.

Метод конкретных ситуаций (или кейс-метод) базируется на ситуационном подходе; его основной задачей является развитие у студентов практических умений и навыков принятия решений в профессиональной деятельности. Кейс-метод был разработан в Гарвардском университете (США) в 20–30-х гг. XX века, а широкое распространение получил во второй половине прошлого столетия в сфере бизнес-образования. В данный период в области образования известными педагогами-реформаторами разрабатывались и вводились в практику так называемые методы активного обучения². В соответствии с идеями активного обучения, одним из ярких выразителей которых в XX веке являлся Дж. Дьюи, необходимо было в образовательной практике соединить знание и действие. В Гарвардской школе бизнеса к середине прошлого столетия была поставлена задача интеграции знаний и практики, для решения которой и был разработан и использовался кейс-метод. Здесь также разрабатывались программы обучения преподавателей применению метода конкретных ситуаций.

В отечественной системе профессионального образования кейс-метод используется с конца 80-х гг. XX века в основном при подготовке и переподготовке специалистов экономического профиля, представителей управленческой сферы. Важнейшей целью применения данного метода являлось обучение студентов принятию профессиональных решений. Данная проблема поднималась в исследованиях в области социологии, менеджмента, психологии управления, к примеру, в работах Ю.Ю. Екатеринославского, Ю.Д. Красовского, Д.А. Поспелова и др.³

В 90-е гг. в практике вузовского и послевузовского образования получили распространение

кейс-технологии, применявшиеся в основном в преподавании менеджмента, маркетинга, социологии, политологии, юридических дисциплин. К концу XX – началу XXI столетия кейс-метод внедряется в практику подготовки преподавателей экономических, юридических, психолого-социальных курсов, а также учителей средней школы (преимущественно информатики, естественно-математических дисциплин, экономики)⁴. В этот же период начинается более интенсивная разработка отечественных кейсов для проведения дискуссий на семинарских занятиях и в качестве заданий для учащихся дистанционных образовательных курсов.

Однако в области профессионального педагогического образования кейс-метод до настоящего времени используется явно недостаточно. Поэтому в ходе исследовательской работы была поставлена задача разработать интегрированную модель применения кейс-технологий на основе системного и ситуационного подходов. В данную модель были включены следующие компоненты: составление литературных кейсов, решение кратких ситуационных задач, работа с первичными кейсами, интегрированная кейс-технология.

Составление «литературных кейсов». На семинарских занятиях студенты должны подбирать, изложить и провести анализ конкретных педагогических ситуаций, заимствованных ими из художественной и психолого-педагогической литературы. Эти ситуации не являются в строгом смысле кейсами, однако, они могут подготовить студентов к работе с кейсами, являются пропедевтической деятельностью по составлению и анализу кейсов. На первых занятиях преподаватель обсуждает и приводит примеры ситуаций, описанных в художественной и специальной литературе по педагогической проблематике, затем студенты должны подбирать их самостоятельно. Студентам также дается задание заранее представить преподавателю и членам группы текст-описание педагогической проблемы, а также подготовить вопросы по тексту для проведения дискуссии на учебном занятии. В ходе обсуждения данных ситуаций, проходящего под руководством преподавателя, студенты называют проблемы, которые содержатся в данном тексте, действия, предпринятые учителями, воспитателями, родителями или другими лицами, осуществляющими педагогические функции, по их разрешению, оценивают их эффективность, учатся прогнози-

ровать дальнейший ход развития ситуации, искать альтернативы. Работа с проблемными ситуациями, описанными в художественной или педагогической литературе, повышает интерес и, соответственно, мотивацию к изучению педагогики, развивает интеллектуальные и творческие способности, способности к эмпатии и рефлексии, способствует формированию педагогического мышления, установлению обратной связи между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Следует также отметить, что при обсуждении «литературных кейсов» поднимаются непосредственно связанные с педагогическими этические проблемы, что способствует развитию аксиологических представлений будущих учителей.

Решение кратких ситуационных задач (мини-кейсы). Мини-кейсы представляют собой краткое описание проблемной ситуации в данной профессиональной сфере, которую предлагается разрешить будущему специалисту. Эти задачи обычно являются достаточно распространенными, типичными для данной профессиональной деятельности, их решение помогает сформировать, во-первых, представления о возможных проблемах, которые могут встретиться в дальнейшем, а, во-вторых, умения и навыки их разрешения. Следует заметить, что такого рода ситуационные задачи отличаются от распространенных в системе профессиональной подготовки учителя учебных педагогических ситуаций⁵. Приведенные в литературе примеры педагогических ситуаций используются как упражнения, направленные на развитие педагогического мышления, творческих способностей студентов. Обычно они описывают какую-либо нестандартную конфликтную ситуацию, в которую оказался вовлеченным учитель, и задаются вопросом, что должен он предпринять, чтобы выйти из затруднительного положения. Эти ситуации лишены каких-либо подробностей, кратко характеризуют проблему и предполагают оперативное нахождение верного ее решения. Они требуют обычно немедленного, безотлагательного принятия решения, не оставляют времени для размышлений, решение одномоментно, представляет собой перечень первоочередных действий педагога. В отличие от учебных педагогических ситуаций мини-кейсы содержат типичные для современного школьного учителя проблемы, более общие и в то же время основанные на реальных педагогических фактах, требующие размышления, моделирования

своей дальнейшей деятельности по ее разрешению, причем, приветствуется предложение нескольких альтернативных вариантов, с анализом и оценкой каждого из них. У мини-кейсов и учебных педагогических ситуаций разные задачи: первые ориентированы на выработку профессиональных умений и навыков по разрешению наиболее часто встречающихся в практике проблем, а вторые – на развитие нестандартного педагогического мышления, креативности учителя.

Работа с «первичными кейсами». Студенты, проходящие впервые педагогическую практику, по предложенным критериям учатся составлять кейсы-самоописания – «первичные кейсы». В ходе практики они фиксируют все актуальные для себя проблемы, предпринимают попытки по их разрешению, а затем описывают одну из них, представляющую наиболее значимой. В процессе анализа представленных студентами «первичных кейсов» преподаватель не только комментирует и анализирует выявленные студентами проблемы и способы их разрешения, но и дает советы и рекомендации по совершенствованию структуры и содержания кейсов.

Интегрированная кейс-технология. Интегрированная кейс-технология включает в себя разработку кейсов-самоописаний студентами-практикантами старших курсов, анализ и обсуждение рассмотренных в кейсах проблемных ситуаций в ходе групповой дискуссии, решение и инсценировку кратких ситуационных задач, работу на аудиторных занятиях с готовыми учебными кейсами, проведение ситуационно-моделирующих игр по учебным кейсам.

Студенты составляют кейсы-самоописания в период педагогической практики. Они должны подробно описать ситуацию, в которой возникла значимая, актуальная и неоднозначная проблема. Эта проблема не обязательно должна представлять собой явный конфликт, она может возникнуть как на уроке, так и во внеучебной деятельности, в межличностном взаимодействии с учеником, учителем, родителем ученика, классом и т.д. В описании ситуации желательно указывать примерные диалоги с учащимися, действия учителя и реакцию на них учащихся, высказать мнение об эффективности предпринятых действий.

Изложение проблемной ситуации может быть дано в свободной литературной форме, рекомендуется отразить в нем следующие вопросы:

– описание возникшей проблемы (подробная характеристика участников, место возникновения ситуации, действия участников и т.д.);

– что предшествовало возникновению ситуации (события, имеющие отношения к ситуации, инциденты, поводы);

– какие возрастные и индивидуальные особенности участников проявились в ситуации;

– ситуация глазами ученика и учителя;

– личностная позиция учителя в возникшей ситуации, его реальные цели при взаимодействии с учеником;

– что нового узнал учитель об учениках из ситуации;

– причины возникновения данной проблемы;

– какие задачи ставились учителем для разрешения проблемы;

– какие действия предпринял учитель;

– оценка их успешности;

– какие остались сомнения, вопросы по поводу разрешения данной проблемы;

– прогноз дальнейшего хода развития ситуации;

– другие возможные варианты разрешения ситуации;

– выводы.

Объем кейса – 2–3 печатных листа (формата А4).

При описании проблемной ситуации в соответствии с этическими требованиями к составлению кейсов фамилии и имена участников должны быть изменены.

Работа над кейсом в аудитории предполагает домашнюю подготовку, в процессе которой студенты подробно изучают, анализируют по определенной схеме содержание кейса, отвечают на поставленные в конце описания ситуации вопросы.

В ходе анализа кейсов, проведения дискуссий у студентов происходит актуализация психолого-педагогических знаний, они стремятся обосновать принимаемые ими решения, базируясь на педагогических закономерностях и принципах, представлениях о возрастных и личностных особенностях школьников, осуществляют наиболее оптимальный в их понимании выбор из известных им методов и средств учебно-воспитательной деятельности. Студенты используют на практике знания, усвоенные ими из теоретических курсов, тем самым воплощается в жизнь идея Дж. Дьюи соединения знаний и действия. В процессе реализации различных методов работы с кейсами осуществляется уточнение и корректировка полученных студентами из психолого-пе-

дагогических курсов знаний, они становятся более осознанными, студенты глубже понимают сущность как педагогической деятельности в целом, т.к. и содержащихся в ней проблем. В ходе применения теоретических знаний в конкретных условиях данной проблемной ситуации осуществляется интеграция системного и ситуационного подходов, позволяющая достичь существенно более высокого уровня профессиональной педагогической подготовки.

Таким образом, рассмотренные в данной статье кейс-технологии позволяют интегрировать системный и ситуационный подходы в подготовке учителя к профессиональной деятельности.

Примечания

¹ *Полат Е.С.* Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2006. – 400 с.; *Смолянинова О.Г.* Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании. – СПб.; М.: ВПО, 2000; Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002; *Соломин В.П., Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А.* Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / Под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Питер, 2004. – 240 с.

² См.: *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.) / Пер. с англ. Н.М. Никольской; редакция Ю.С. Рассказова. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 192 с.; *Дроздова Н.П.* Активные методы обучения: Учебно-методическое пособие / Н.П. Дроздова, Е.Г. Ефимова, М.Ф. Колесникова; ред.: Ф.-Й. Кайзер, Г.Г. Богомазов, З.А. Сабаева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. – 296 с.

³ *Екатеринославский Ю.Ю.* Управленческие ситуации: анализ и решения. – М.: «Экономика», 1988. – 191 с.; *Красовский Ю.Д.* Организационное поведение. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 472 с.; *Поспелов Д.А.* Ситуационное управление: Теория и практика. – М.: Наука, 1986. – 284 с.

⁴ Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.; *Смолянинова О.Г.* Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов // Информатика и образование. – 2001. – №6. – С. 60–63; Изменения в образо-

вательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2003; Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. – 482 с.

⁵ *Поташиник М.М., Вульфев Б.З.* Педагогические ситуации. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.;

Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.; Педагогические задачи и их решение / Под ред. В.А. Сластенина. – Кострома: КГПИ, 1991. – 56 с.; Педагогические задачи и ситуации по теории и методике воспитания: Учебно-методические материалы / Р.Г. Амосова, Е.А. Леванова, А.И. Мищенко и др. – М.: Прометей, 1991. – 86 с. и др.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

УДК 372.851

Д.А. Баннов

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ ПО ТЕМЕ «УРАВНЕНИЕ»

В настоящей статье раскрыто содержание понятия «системность знаний», обозначены показатели того, что знания учащихся обладают качеством системности. Необходимость формирования такого качества обосновано выводами специалистов, сделанными на основе результатов ЕГЭ по математике. В соответствии с собственным пониманием системности знаний на примере изучения уравнений в 5–6 классах средней школы выделены этапы формирования системных знаний по данной теме. Это позволит учителю эффективно работать для достижения цели по формированию этого важного качества знаний.

Ключевые слова: системность знаний, систематизация знаний, уравнение, методика, преподавание математики.

Модернизация российского образования направлена на обеспечение качества и эффективности образовательного процесса. Наиболее актуальные мероприятия в рамках решения этой задачи связаны с введением новых технологий оценки качества образования и, прежде всего, с введением единого государственного экзамена.

В связи с этим, необходимо сделать два замечания. Во-первых, обеспечение качества образования состоит не только в объективной оценке подготовленности выпускников, тем более что оценка – это заключительный этап. Поэтому, прежде всего, необходима разработка эффективных методик обучения, качественная организация учебного процесса, результаты которого и будут оцениваться при помощи ЕГЭ. Во-вторых, экзамен, проведенный по новой форме, даже на экспериментальном этапе позволяет сделать некоторые полезные выводы, которые необходимо учесть, чтобы к выпускным испытаниям школьник пришел подготовленным.

Согласно данным ФИПИ анализ результатов ЕГЭ позволил сделать следующие выводы:

1) во многих работах встречаются существенные нарушения логики развития мысли, смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения;

2) значительное снижение результатов наблюдается при выполнении заданий связанных с применением межтемных, межпредметных знаний;

3) результаты существенно снижаются, когда постановка проблемы в задании отлична от стандартных учебных ситуаций;

4) даже для группы сильных учащихся наблюдается недостаточно высокий уровень самостоятельности мышления.

На основании этого руководитель Центра оценки качества образования ИСМО РАО Г.С. Ковалева делает вывод, что общеобразовательная подготовка выпускников, показавших удовлетворительный результат, характеризуется **фрагментарностью, несформированностью системы основных знаний и умений** [3, с. 26–27].

Таким образом, основным недостатком подготовки учащихся к выпускному экзамену является отсутствие у них системности знаний и умений. Если говорить конкретно о математике, то отметку «2» получили 23,1% и отметку «3» – 44,9% сдававших ЕГЭ [3, с. 24]. Это означает, что из 88,1% всех выпускников РФ, сдававших математику в форме ЕГЭ, 68% не имеют системных математических знаний.

Именно фрагментарность и разрозненность формируемых знаний и способов деятельности, по мнению В.В. Краевского, становится причиной формализма в знаниях учащихся, препятствует переносу знаний из одной темы (предмета в целом) в другую [4, с. 8].

Следовательно, современная школа будет давать качественное образование в том случае, если будет формировать в сознании учащихся системные знания, а для этого необходимо как теоретическое понимание этого понятия, так и создание целенаправленных методик по формированию этого качества знаний у учеников.

Раскрытие содержания понятия «системность математических знаний» невозможно без опре-

деления структуры содержания образования, вообще, и математического в частности.

Наиболее адекватно современному состоянию педагогической науки содержание понятия «содержание образования» раскрывает культурологический подход (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.). Согласно последнему, содержание образования определяется как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре, человеческой культуре во всей ее структурной полноте [2, с. 36].

В культурологической концепции содержание образования структурируется следующим образом:

- 1) опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- 2) опыта осуществления известных способов деятельности;
- 3) опыта творческой деятельности;
- 4) опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Далее с необходимостью следует, что содержание математического образования структурируется теми же компонентами. В теории и методике обучения математике в соответствии с культурологическим подходом выделено содержание математического образования, которое Т.А. Иванова назвала гуманитарно-ориентированным [2, с. 33–40]. Это содержание представляет своего рода систему, которая включает в себя как предметные знания (информационный компонент), так и методологические, и мировоззренческие знания.

Усвоение школьниками такого системного знания позволяет ему осознавать и понимать взаимосвязи между понятиями, теоремами, алгоритмами; осознавать иерархию связей между темами и содержательными линиями; осознавать связь математики с реальной действительностью, видеть и понимать роль математики в познании мира.

Овладение школьниками системой гуманитарно-ориентированного содержания образования не возможно без приобретения им опыта математической деятельности, что в конечном итоге позволяет школьнику владеть на определенном уровне методами и способами математической деятельности, приобрести опыт решения практических задач доступными ему математическими средствами.

Выше перечисленные показатели позволяют судить о системном качестве знаний учащегося.

Естественно, что формирование системных знаний – процесс длительный, поэтому при создании частных методик в структуре содержания математического образования необходимо выделять конкретные подсистемы знаний, которые и будут формироваться в практической учебной деятельности.

Следовательно, учитель, поставивший перед собой задачу организовывать учебную деятельность так, чтобы формировать у учащихся системные знания, должен уметь выделять такие подсистемы, определять теоретические знания, которые являются элементами этих систем или носителями связей внутри них.

Рассмотрев состав содержания математического образования, можно выделить следующие виды систем знаний:

- 1) система методологических знаний, порожденная той или иной дидактической единицей (теоремой, определением, алгоритмом и т.д.);
- 2) система методологических и мировоззренческих знаний, порожденная конкретной формой мышления (например, система знаний, образующаяся вокруг понятия);
- 3) система знаний, порождаемая родовидовой иерархией понятий;
- 4) система знаний, порождаемая одним из основных понятий школьного курса математики и определяющая соответствующую содержательную линию (например, линия уравнений);
- 5) система знаний определенной темы;
- 6) система метазнаний о математике в целом [1, с. 264].

Покажем как можно формировать системность знаний по одной из основных содержательных линий школьного курса – линии уравнений (на материале 5–6 классов). Эта работа проходит в несколько этапов, которые мы ниже охарактеризуем.

Первый этап: описание содержания и структуры системы. Прежде чем формировать системность знаний, необходимо определить и описать выбранную систему. Поэтому начальный этап работы состоит в анализе и описании математического содержания, которое бы удовлетворяло выше перечисленным показателям системных знаний. Для того, чтобы видеть на несколько шагов вперед, целесообразно вначале рассмотреть выбранную систему в рамках всего школьного курса. Это позволит, определить траекторию развития системы и увидеть межсистемные связи.

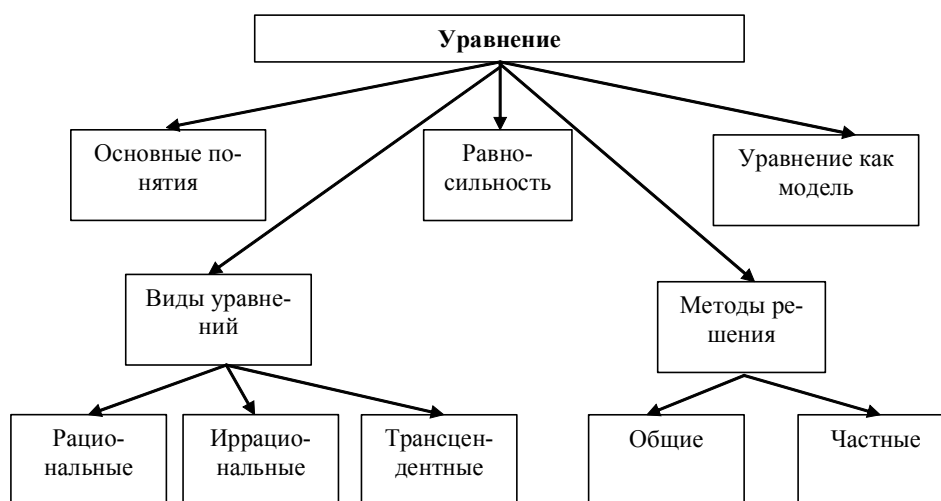


Рис. Система знаний, связанных с уравнением

Так знания, связанные с понятием «уравнение», приобретаемые учащимися в 5–6 классах, образуют целостность, при этом они будут включены в систему более высокого порядка: сначала в систему знаний по линии «Уравнение» в 7–9 классе, а затем в систему знаний об уравнении всего школьного курса математики.

Согласно стандартам система знаний, связанная с понятием уравнения на уровне всего школьного курса математики выглядит следующим образом (рис.).

Второй этап: формулирование целей изучения. На основе выделенного содержания следует сформировать цели, которые удовлетворяли бы выделенным выше показателям системности знаний. Согласно этим условиям и действующим программам, знания школьника по теме «Уравнение» будут системными, если он:

** знает:*

– определение уравнения и сопутствующих понятий, виды уравнений, методы, приемы и способы их решения;

– как используются математические формулы, уравнения и неравенства; примеры их применения для решения математических и практических задач;

– смысл идеализации, позволяющей решать задачи реальной действительности математическими методами, примеры ошибок, возникающих при идеализации.

** умеет:*

– решать рациональные уравнения (в т.ч. линейные и квадратные) и сводящиеся к ним, пока-

зательные и логарифмические; простейшие иррациональные и тригонометрические уравнения;

– решать текстовые задачи алгебраическим методом, интерпретировать полученный результат, проводить отбор решений, исходя из формулировки задачи;

– решать уравнения, простейшие системы уравнений, используя свойства функций и их графиков;

– использовать для приближенного решения уравнений графический метод;

– изображать на координатной плоскости множества решений простейших уравнений.

** использует приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:*

– построения и исследования простейших математических моделей [5, с. 6–7, 9, 28–31, 43–45].

Выделенные выше цели являются стратегическими и достигаются при изучении всего курса математики. Цели, достижение которых определяет качество системных знаний в 5–6 классах более конкретны и сформулированы автором в статье «Системы математических знаний, определяющие качество системности» [1, с. 264–265].

Третий этап: актуализация системы. Понятие «уравнение» порождает в школьном курсе математики целую содержательную линию. Это означает, что его изучение идет на всех ступенях школьного образования (от начальной до старшей школы). Особенность таких содержательных линий (кроме уравнения такие линии порождаются понятиями «число», «тождественное пре-

образование», «функция» и т.д.) состоит в том, что в каждом классе их изучение опирается на уже сформированные элементы такой системы, включая в нее новые компоненты, развивая и обогащая содержание системы.

Поэтому следующий шаг в формировании системных знаний – это актуализация, полученной на предшествующем этапе обучения, системы знаний.

Например, для актуализации такой системы в 5 классе целесообразно в качестве подготовительного задания: написать сочинение на тему «Уравнение». Это позволит учащимся вспомнить, что они изучали об уравнении в начальной школе и определить имеющийся уровень этих знаний.

Описания основных понятий можно ввести в процессе обсуждения сочинений. В итоге необходимо сделать вывод о том, что для уравнения необходимо определить три основных понятия: уравнение, корень уравнения и что значит решить уравнение.

С понятием «что значит решить уравнение» необходимо провести отдельную работу, по установлению важности всех частей этого описания.

Далее необходимо провести беседу о методе решения уравнений, выявить все простейшие уравнения, записать их в общем виде и сформулировать правила их решения. Затем рассмотреть более сложные уравнения, сделать вывод о методе их решения, с помощью выделенных раньше правил нахождения компонентов действий.

Четвертый этап: изучение нового. При изучении нового материала, необходимо помнить, что это новые элементы системы. Новые знания не изучаются отдельно от уже сформированной системы, они вводятся в нее, а необходимость их изучения продиктована развитием системы. Отсюда следует и методика их изучения, мотивация изучения и рефлексия. Это работа с системой изнутри.

Пятый этап: систематизация знаний. После изучения темы необходимо посмотреть на изменившуюся систему знаний. На этом этапе необходимо сравнить систему знаний до и после изучения нового, подчеркнуть, что прибавилось в знаниях, какие обозначились связи, а что осталось неизменным. Это и есть собственно этап систематизации знаний, где выстраивается конечный на данном уровне обучения вид системы.

Например, после изучения темы «Решение уравнений» проводится урок систематизации

знаний, на котором прослеживается сценарий развития системы «Уравнение»: упрощение выражений – алгоритм решения уравнений – решение задач с помощью уравнений. Необходимо подчеркнуть два качественных изменения в системе: во-первых, изменилось обоснование решения уравнения и появился *алгоритм* решения, во-вторых, окончательно оформилась связь уравнения и практики, уравнение стало инструментом для решения задач, а не только предложением математического языка.

Шестой этап: межтемная систематизация знаний. Изучение линии уравнений не является непрерывным процессом. Оно прерывается рассмотрением элементов содержания других линий и тем, например числовой линии или системы геометрических знаний. Этот материал может иметь связь с рассматриваемой нами линией уравнений. Следовательно, необходимо «подняться» над системой, чтобы увидеть ее «соседей», то есть выделить или акцентировать межтемные и межсистемные связи.

В курсе 5–6 класса линия уравнений развивается во взаимосвязи с числовой линией. Поэтому на уроке межтемной систематизации знаний, рассмотрение связей этих линий будет главным. Здесь необходимо подчеркнуть следующие моменты: расширение понятия числа происходит и из-за необходимости решать уравнения, которые не возможно решить в более узком числовом множестве; алгоритм решения уравнений обосновывается свойствами чисел: законами числовых действий и свойствами верных числовых равенств.

Таким образом, на примере изучения линии уравнений мы обозначили этапы формирования системных знаний по данной теме. Данные этапы можно распространить на процесс изучения уравнений в 7–11 классах, а также на изучение других содержательных линий и тем с учетом их специфики. Благодаря этому становится понятна работа учителя по целенаправленному формированию системных математических знаний от этапа анализа содержания до конкретной работы в классе. А учащемуся позволит избежать обозначенных специалистами проблем на экзамене и при дальнейшем обучении.

Библиографический список

1. Банный Д.А. Системы математических знаний, определяющие качество системности // Математический вестник педвузов и университетов

Волго-Вятского региона. Выпуск 10: Периодический межвузовский сборник научно-методических работ. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – С. 261–266.

2. Иванова Т.А. Гуманитаризация общего математического образования. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 1998. – 206 с.

3. Ковалева Г.С. Что показал ЕГЭ 2008 года //

ОКО. Оценка качества образования. – 2008. – №6. – С. 15–27.

4. Краевский В.В. Чему учить? // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 5–23.

5. Программы. Математика. 5–6 классы. Алгебра. 7–9 классы. Алгебра и начала анализа. 10–11 классы. – М.: Мнемозина, 2007. – С. 64.

О.А. Дюжева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Работа посвящена актуальной проблеме создания педагогических условий, способствующих формированию положительной учебной мотивации. В работе анализируются приоритетные мотивы учения современных школьников, возможности педагогического воздействия с учетом индивидуальных ментальных особенностей личности подростков.

Результаты исследования могут представлять интерес для широкого круга ученых и педагогов, заинтересованных в повышении качества учебного процесса.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, педагогические условия, приоритетный мотив

Отсутствие внимания на уроке, слабая ориентация в учебном материале, действия по шаблону, неумение работать самостоятельно, нежелание взять на себя ответственность за результаты работы, неадекватность самооценки и, как следствие, низкая успеваемость и отсутствие интереса к учебному процессу – это далеко не полный перечень проблем, с которыми сталкиваются ученики, обладающие низким уровнем мотивации учебной деятельности, что в целом является актуальной психолого-педагогической проблемой, к которой на сегодняшний день обращено пристальное внимание специалистов.

Под мотивацией следует понимать совокупность всех факторов, побуждающих человека к активной деятельности и обеспечивающих тем самым успех в этой деятельности [3, с. 88]. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации как психолого-педагогической проблемы обусловливается множественностью подходов к пониманию ее сущности, структуры, а также методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, П.М. Якобсон). В основе мотивации лежит проявление *мотивов* – побудителей, стимулов деятельности, складывающихся под влиянием условий жизни субъекта и опре-

деляющих направленность его активности. «Мотивация учения» (термин применяется с 60-х гг. XX века) – понятие, соподчиненное по отношению к понятию «мотивация».

В основу нашей исследовательской работы была положена теория разделения мотивации по источнику возникновения на внешнюю и внутреннюю [2], идея о комплексах побуждений к деятельности П.М. Якобсона [5, с. 443], классификация учебных мотивов А.К. Марковой [4], а также теории о двух принципиально отличных подходах к вопросу о формировании мотивации учебной деятельности: «сверху вниз» (разработанный В.Г. Асеевым и А.К. Марковой), основанный на демонстрации образцов и привитии эталонных мотивов деятельности от учителя к учащимся; и «снизу вверх» (представленный в трудах Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной, О.С. Гребенюка, А.Т. Цветковой [6]), предполагающий включение ребенка в активную деятельность, которая сама по себе является эффективным тренингом для проявления реально действующих мотивов.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации модели формирования положительной мотивации учебной деятельности учащихся 5–9-х классов в общеобразовательной школе. В ходе эксперимента требовалось проверить влияние на мотивационную сферу школьников ряда педаго-

гических условий, используемых с учетом мотивационной доминанты.

В результате опроса, проведенного среди учащихся 5–9-х классов городских и сельских общеобразовательных школ Московской (шк. №15 г. Серпухов) и Ивановской (шк.-интернат для мальчиков г. Иваново, МОУ СОШ №1, 2, 4, 8, 9, 15, 20 г. Шуя; Чернцкая, Перемиловская и Мытская школы; шк.-интернат при Свято-Николо-Шартомском монастыре) областей (727 человек), была зафиксирована тревожная тенденция снижения интереса к учебным дисциплинам в целом и особенно мотивации к изучению русского языка и литературы. Причем сравнительный анализ данных за 1974 год [7], позволяет отследить изменения в отношении к этим дисциплинам современных подростков. Если в 1974 году количество учеников 9-х классов, называющих русский язык среди предпочитаемых, составляло 23%, то в 2007–2008 – только 7%; литературу – 34% и 4% соответственно, при этом количество учеников, испытывающих негативное отношение к данным предметам, неуклонно растет: среди современных девятиклассников русский язык отнесли к наименее предпочитаемым 35%, литературу – 24% (в 1974 г. эти данные составляли 23% и 9%). На фоне остальных учебных дисциплин русский язык стабильно занимает позицию аутсайдера.

Причины этого явления отчасти кроются в специфике самих учебных дисциплин – в особенностях содержания и традиционной организации изучения предметов, связаны с возрастными особенностями детей подросткового возраста, а также с объективными процессами, происходящими в современном обществе.

Анкетирование (методики «Направленность на отметку» и «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой [2]) выявило существенные изменения, произошедшие в мотивационной сфере современного школьника. Полученные данные свидетельствуют о преобладании влияния на учебную деятельность внешних мотивов. Доминирующими являются: 1) мотив ориентации на получение оценки (выражается в стремлении ученика получить хорошую отметку, похвалу, поощрение); 2) мотив ориентации на общение со сверстниками (проявляется в стремлении использовать учебный процесс как повод для взаимодействия); 3) мотив ориентации на учебно-познавательную деятельность (как возможности получения полных и глу-

боких знаний, так и возможности стать умным и эрудированным), характеризующийся стремлением к овладению новыми знаниями и умениями, проявлением любознательности, усидчивости.

В результате анализа причин снижения мотивации изучения школьных курсов русского языка и литературы, а также с учетом особенностей мотивационной сферы школьников экспериментальная работа строилась по двум направлениям: требовалось усилить позитивное влияние доминирующего мотива и обеспечить полимотивированное влияние таким образом, чтобы на первый план выходила привлекательность самой учебной деятельности. С этой целью были выявлены и апробированы (на базе 7–9-х классов МОУ СОШ №2 им. К.Д. Бальмонта г. Шуи Ивановской области – 153 человека) педагогические условия, составившие основные компоненты модели формирования учебной мотивации. *Содержательный компонент* модели представлен:

- подбором текстов упражнений и формулировок заданий, стимулирующих познавательную активность школьников;
- интеграцией сведений из дисциплин в процессе изучения ряда тем;
- применением «тематических уроков», структура которых определяется не только грамматической темой, но и отвлеченной темой, связанной с жизненными, бытовыми реалиями;
- поощрением привлечения сведений из различных самостоятельно подобранных дополнительных источников.

Операционно-деятельностный компонент включает:

- учет принципов нарастающего интереса и уровня сложности, увеличения доли самостоятельной работы, активизации деятельности;
- использование активизирующих и выявляющих творческий потенциал методов, форм, приемов обучения, уроков нетрадиционных типов, игровых и соревновательных элементов, заданий рефлексивного характера как необходимого структурного элемента каждого урока;
- сочетание урочной и внеклассной деятельности (проведение конференций, предметных олимпиад, выпуск газет, журналов);
- вооружение учащихся способами логического обобщения (применение таблиц, кластеров, схем, алгоритмов, планов);
- сочетание индивидуальных и коллективных форм работы;

– применение листа индивидуальных достижений школьников и гибкой рейтинговой системы оценивания.

Личностно-мотивационный компонент определялся:

– созданием особой обстановки в классе за счет организации пространства, окружающего ребенка: оборудованием кабинета, оформлением наглядных пособий, расстановкой парт на уроке;

– учетом влияния личностных качеств педагога (увлеченности, эрудиции, тактичности, эмоциональности, способности создать микроклимат в классе), выбором оптимального стиля взаимодействия с учениками;

– учетом индивидуальных особенностей учеников (доминирующего мотива и др.), что проявлялось в выборе ими форм работы.

Результативность апробированной методики анализировалась по двум направлениям. Первое направление диагностирования выявляло динамику мотивов учения. Для реализации поставленной задачи использовалась методика Г.Н. Казанцевой «Изучение отношения к учению» [2]. В экспериментальных классах уменьшилось число учащихся с внешними мотивами учения и возросло количество учащихся с внутренними побудителями, выявлено преобладание мотивов получения знаний, навыков самостоятельной деятельности, возможности расширить свой кругозор, развить мышление. В контрольных же классах прогрессировала тенденция влияния внешней мотивации.

Во-вторых, отслеживалась динамика изменений успеваемости по русскому языку и литературе. С этой целью было проведено пять срезов,

выявивших в экспериментальных группах повышение уровня как теоретических знаний, так и практических умений, включая творческую деятельность, в контрольных же классах к концу экспериментального периода времени обозначилась стабильно низкая успеваемость с тенденцией снижения качества знаний и умений.

В результате проведенного экспериментального исследования нами были выявлены педагогические условия, формирующие положительную учебную мотивацию, что подтвердило результативность выбранного направления работы.

Библиографический список

1. Занюк С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. – Киев: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с.;
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
6. Цветкова А.Т. Технологии формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности у школьников и будущих учителей физики. – М.: МПУ, 1997. – 233 с.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ СПОСОБНОСТЕЙ К ТВОРЧЕСТВУ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлены педагогические приемы актуализации способностей к творчеству на уроке английского языка в начальной школе. Представлена программа, реализующая развитие творческих способностей посредством методов и приемов обучения английскому языку в начальных классах. Статья может быть полезна широкому кругу специалистов в областях психологии творчества, общей психологии и педагогики, аспирантам, педагогам и исследователям.

Сегодня к начальному образованию предъявляются повышенные требования. Младшим школьникам необходимо овладеть не только базовыми навыками письма, чтения, счета, но суметь воспользоваться полученными умениями для решения творческих задач. Творческие способности заложены в каждом из нас, но к сожалению во многих они так и остались неактуализованы. Регулярные творческие занятия на развитие разных аспектов творческого потенциала помогают младшим школьникам повысить уровень собственной креативности. Креативности, включающей в себя компоненты творческого мышления (разработанность, гибкость, беглость), коммуникативно-творческие способности, мотивационные характеристики, а также интеллектуально логические способности (анализ, синтез, классификация, обобщение). Для актуализации и развития перечисленных качеств нами была предложена программа развития творческого потенциала на лингвистических занятиях. Программа включала в себя методики из работ профессора Л.К. Веретенниковой.

Основной формой развития креативности учащихся стали урок-проекты. Данная форма проведения занятия помогает реализовать ряд осевых задач. Во-первых, прививает любовь к коллективной работе и творчеству. Во-вторых, урок-проекты обязуют каждого младшего школьника проявить творческую «самостоятельность». Занятия строятся таким образом, что каждый обязательно приносит в проект изобретение, поделку или рисунок. Это может быть сделанная своими руками школьно-письменная принадлежность, или макет приспособления для «Школы мечты», изображение иностранцев в национальных костюмах, или, к примеру, рисунки достопримечательностей стран Европы, при составлении маршрута, из стран, по которым путешествовал их класс. Как показали исследования в ряде

школ Москвы, творческая «самостоятельность» повышает уровень творческой мотивации, а мотивация ведет к повышению показателей творческой активности. Творческая активность это не что иное, как «топливо» для развития и совершенствования творческих способностей. В-третьих, урок-проекты способствуют развитию интеллектуально-логических способностей. В процессе коллективного творческого проекта младшие школьники активизируют и такие способности к обучению, как анализ, синтез, классификация, обобщение. Для развития данных качеств в комплексе эффективна работа с карточками. Младшие школьники получают задания объединить в группу карточки с предметами, общие свойства и качества которых не очевидны на первый взгляд. Для выполнения таких заданий ребятам требуется проанализировать свойства предметов, после синтезировать неочевидные области применения и тем самым найти точки объединения и классифицировать предметы по группам. В-четвертых, на урок-проектах актуализуются такие качества личности, как оригинальность, гибкость, разработанность, беглость творческого мышления. Подспорьем для развития данных качеств служит работа с теми же карточками, здесь в задачи ребят входит не только придумать оригинальное использование того или иного предмета, а также за небольшой период времени суметь детально описать свое изобретение. Было предложено следующее: «поместить радио в душевой шланг и слушать музыку» или «встроить экран телевизора в духовку» или «закрепить водную горку к подоконнику своей комнаты так, чтобы она доставляла тебя прямо к дверям школы».

Сюжеты урок-проектов актуализуют эмоции, так происходит на занятии по сюжету сказки «Снежная Королева». Здесь ребятам необходимо помочь Джейн найти сердце брата – Майкла, который перестал улыбаться после того, как злой

волшебник «Раскал» усыпил и забрал его полное радости сердечко. Задействование эмоций младших школьников чрезвычайно эффективно для коллективной работы и творчества. Младшие школьники полностью погружаются в занятие и занимаются творчеством сами того не замечая.

Для создания такой атмосферы необходим урок-проект с четким сюжетом, с сюжетом, цели и задачи которого понятны для ребят.

Конкретное мышление младших школьников требует конкретных заданий, для развития творческих способностей. Ребята будут с удовольствием работать творчески, когда они будут прекрасно осознавать, для чего они это делают. Так например на урок-путешествии ребятам необходимо было пересечь границы разных европейских государств, для этого на каждой таможне необходимо было оставить дань. Командам были даны разные предметы в задачи игроков входило: отдать за пересечение границы тот или иной предмет, но описать его характеристики таким образом, чтобы таможенники с радостью согласились забрать предмет предложенный одной из команд. В роли таможенников могли быть, как ученики той же языковой группы, так и учащиеся других классов.

При заданиях такого рода необходимо задействование каждого участника команды, и не страшно, если поначалу некоторые младшие школьники

будут копировать идеи одноклассников, мы должны помнить: творчество – процесс, которому также учатся, а учеба без работы по образцу редкое явление. Младшие школьники постепенно осваивают формулы творчества для развития беглости творческого мышления. Первоначально ответы ряда младших школьников будут кальками ответов одноклассников или ранее предлагаемых творческих заданий, но мало-помалу ребята научатся «выуживать» необычное и оригинальное из обычных явлений и предметов. Постепенно младшие школьники овладеют умениями и навыками наделять необычными качествами и свойствами предметы и вещи, находить нестандартные пути их использования. А это и будет помогать дальнейшему развитию и актуализации врожденных творческих способностей младших школьников.

Библиографический список

1. Веретенникова Л.К. Педагогические основы деятельности социального педагога по гражданскому воспитанию школьников // Материалы Всероссийской межвузовской научной-практической конференции. – М., 2006.

2. Веретенникова Л.К., Сотникова Н.Н., Ускова Г.А. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении. – Ставрополь, 2006. – 144 с.

А.К. Павлов

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности создания системы управления профильным обучением в общеобразовательной школе; актуализируется задача формирования культуры управления жизнедеятельностью образовательного учреждения в условиях профильного обучения; характеризуются педагогические условия управления профильным обучением с позиции системного подхода.

Ключевые слова: системный подход, профильная школа, профильное обучение, управление профильной школой, управление профильным обучением, педагогические условия.

В данной статье представлены теоретические и практические основания создания системы управления профильным обучением в общеобразовательной школе.

Система профильного обучения включает в себя следующие элементы это: выпускники 9-х классов основной школы, учителя, оборудование, программно-методическое обеспечение, нормативно-правовая база, внутренняя и внешняя информация о требованиях к созданию системы

профильного обучения и его состояния в школе, организационные, мотивационные, финансовые ресурсы, необходимые для ведения данной системы, а также время, распределяемое на процессы её введения, поддержание функционирования и дальнейшее развитие.

При создании системы профильного обучения основные требования, важные для её эффективного функционирования, задаются внешней средой. К этим требованиям относятся: результа-

ты образования, исходящие от государства, родителей, учащихся, системы среднего специального и высшего профессионального образования, производства и требования, исходящие от сети учреждений, в которые интегрирована школа.

Требования, предъявляемые внешней средой к профильной школе, в определённых ситуациях будут достаточно высокими и жёсткими, что объясняется наличием конкуренции между школами со сходными профилями и непрерывным развитием требований высшей школы. Эти требования к выходу системы будут служить существенными ограничениями при выборе школой миссии и дальнейшей стратегии развития, а также формировании основного входа в систему. Отсюда следует, что в профильной школе будет актуальна маркетинговая деятельность, цель которой состоит в выявлении потребностей учащихся в профильном обучении и комплектовании профильных классов [1, с. 9].

В настоящее время разработаны следующие формы и методы поиска и привлечения учащихся в профильную школу: анкетирование, рейтинговые состязания, предметные олимпиады, интеллектуальные марафоны, тестирование, конкурсы, портфолио и т.д. Все перечисленные формы обладают высоким мотивационным потенциалом. Однако, помимо них, для привлечения школьников нужно использовать и такие мероприятия, через которые ребёнок и его родители не только получают информацию о профильной школе, но и устанавливают личные контакты со своими будущими учителями и одноклассниками. Это дни «открытых дверей», презентации школьных образовательных программ, программ элективных курсов, школьные выставки-ярмарки. Практика показывает, что больше преобладают методы, предполагающие непосредственное общение с теми людьми, с которыми в дальнейшем предстоит совместно учиться или работать. Однако при определённых условиях (например, отдалённость мест проживания учащихся от школы), не менее эффективными могут быть различные рекламы профильной школы через СМИ, создание собственных Интернет-сайтов, разнообразную печатную продукцию, информирующую и одновременно мотивирующую на обучение именно в этой профильной школе.

Проблема набора учащихся и комплектования профильных классов решается за счёт расширения той территории, на которой школа орга-

низует свою деятельность. Чем острее конкуренция профильных школ между собой и чем менее востребован предлагаемый профиль, тем шире должна быть территория, на которой школа проводит свои рекламные акции.

Важной является также задача комплектования профильных классов. Необходимо, чтобы в школу были зачислены те учащиеся, которые, с одной стороны, показали наивысшую из всех детей, принявших участие в конкурсе, степень готовности к обучению, а с другой – те, которым сама школа может гарантировать качественную подготовку по избранному профилю. Для этого с помощью анкетирования, собеседования и данных портфолио необходимо выявлять ожидания и намерения школьников, их личные планы в отношении дальнейшего способа получения образования. Качество набора зависит от проведения процедуры оценивания учащихся при зачислении и используемых в ней методов. Оценивание школьников должно носить объективный характер. Нужно, чтобы результаты учебной деятельности ребёнка были рассмотрены многосторонне. При этом наиболее внимательно должны быть проанализированы и оценены те качества, которые важны для успешности обучения по избираемому профилю. Объективность и справедливость оценки достигается распределением функций обучения и оценивания между разными людьми. Многосторонность и объективность оценивания обеспечиваются также через привлечение компетентных экспертов, например, преподавателей вузов, учителей других школ и т.п. [1, с. 10].

В результате диагностики и мониторинга, проведенных среди выпускников основной школы МОУ «СОШ №48» г. Петрозаводска Республики

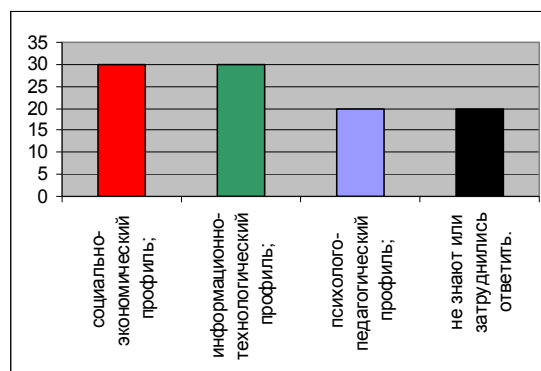


Рис. 1. Предпочтения учащихся основной школы в 2007–2008 учебном году

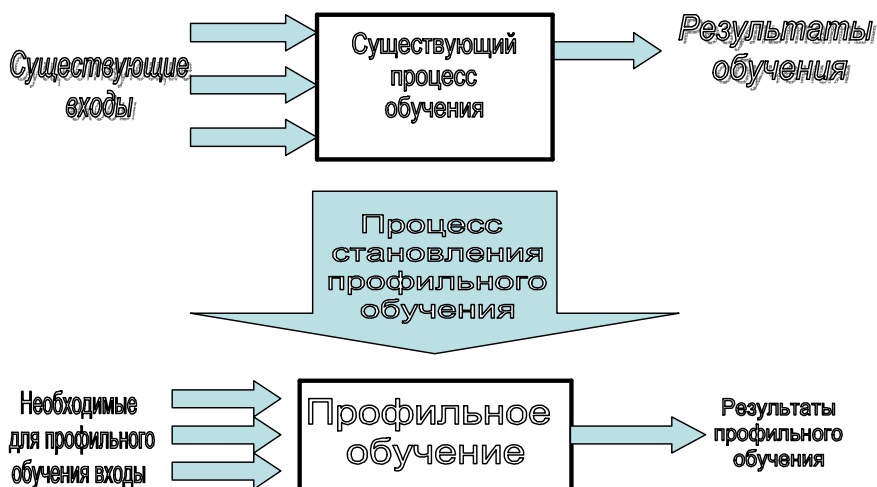


Рис. 2. Переход от существующей системы обучения к системе профильного обучения

Карелия, предпочтения учащихся в 2007–2008 учебном году выглядели следующим образом (см. рис. 1).

Необходимо, чтобы планирование набора в профильные классы должно осуществляться не только на ближайший учебный год, но и на перспективу. Это будет способствовать стабильности функционирования профильной школы и её дальнейшему развитию. Так, например, уменьшение конкурса должно служить для школы сигналом к изменению плана набора, а может быть и миссии школы.

Таким образом, для эффективного функционирования системы профильного обучения, достижения качественно новых результатов необходимо изменить:

– состав учащихся, обеспечив набор тех школьников, которые наиболее подготовлены к обучению по предлагаемым профилям;

– входы или ресурсы, создав те, которые необходимы для становления, функционирования и последующего развития системы профильного обучения (рис. 2).

Управление профильной школой призвано обеспечивать её движение в направлении к максимально возможному уровню развития. Необходимо определить, при каких условиях управление профильной школой будет эффективным. При этом нет и не может быть создано одной единственной эффективной при всех условиях деятельности системы управления. При её создании нужно учитывать особенности социальной

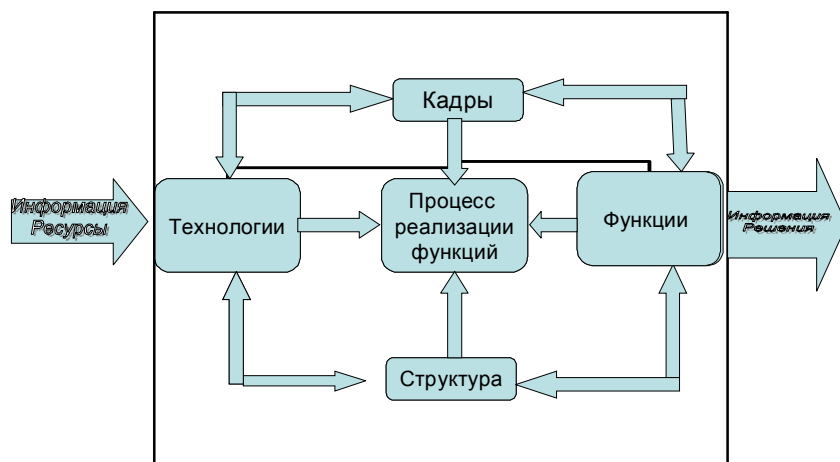


Рис. 3. Модель системы управления профильным обучением

организации. Так, чтобы создать систему управления профильной школой, нужно учесть, какова миссия школы, её прежняя управленческая система, размер учреждения, зрелость педагогического коллектива, сложившийся стиль управления и организационная культура.

Исходя из понимания системы управления как совокупности принципов, методов, средств, форм и процессов управления [3, с. 18], основными составляющими всякой системы управления, в том числе и управления образовательной системой, являются (см. рис. 3): входы (информация и ресурсы); функции управления; структура управления; управленческие технологии; кадры; процесс реализации функций; результаты (решения, принимаемые в рамках системы управления).

Таким образом, система управления профильным обучением – это совокупность различных по своей природе и свойствам компонентов, связанных между собой так, что оптимально осуществляется процесс реализации функций управления, обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности системы профильного обучения.

Под функцией в управлении понимается та роль, которую выполняет управленческая система по отношению к управляемому объекту, в данном случае – к системе профильного обучения. Это совокупность специализированных действий, в результате которых субъект управления создаёт условия для достижения целей системы профильного обучения. Для этого «функция управления должна иметь чёткое содержание, разработанный процесс её осуществления и определённую структуру, в рамках которой завершается её организационное обособление» [2, с. 192].

Функции или управленческие действия различаются между собой по содержанию и результатам и делятся на две большие группы: управление поддержанием стабильного функционирования системы и управление её развитием. Реализация функций первой группы обеспечивает использование имеющегося потенциала системы, а второй группы – наращивание этого потенциала и повышение эффективности его использования.

Анализ литературы [1; 2; 3] позволяет выделить следующие функции управления: анализ, прогнозирование, планирование, организация, распорядительство, руководство, мотивация, контроль, отчёт, регулирование, оценка, принятие решений, подбор персонала, представительство,

ведение переговоров, заключение договоров. Разнообразие выделяемых функций обусловлено тем, что в зависимости от особенностей управляемых объектов по отношению к ним могут выполняться разные управленческие действия. Кроме того, реализация сложных функций (планирование, организация, координация, контроль, руководство) осуществляются посредством выполнения многих действий, которые также являются функциями. Например, планирование развития образовательного учреждения требует анализа, прогнозирования, оценки, принятия решений. Функция контроля может включать функции отчёта, оценки, принятия решений. Состав функций управления определяется условиями, которые необходимо создавать для эффективного протекания управляемых процессов. При этом каждая конкретная функция управления – это определённый вид управленческого действия, ориентированного на подготовку и принятие решений в отношении управляемого объекта.

Основными видами управленческих действий в профильной школе являются планирование, организация, руководство и контроль. В совокупности они образуют полный управленческий цикл от постановки целей до их достижения и потому являются необходимыми и достаточными, представляя при этом сложные действия, имеющие свою структуру и включающие в неё другие действия как компоненты.

Планирование должно включать действия анализа, прогнозирования, целеполагания, оценки эффективности. На уровне управления профильной школой в рамках реализации функции планирования должны осуществляться: анализ внешних факторов (социально-экономических, правовых и т.д.), оказывающих влияние на развитие школы; анализ программно-методического, кадрового, финансового, материально-технического обеспечения и т.д.; качества образования; качества управления; анализ и прогнозирование изменений в качестве образования, кадровом потенциале, средствах обучения и воспитания, в материально-техническом и финансовом обеспечении, контингенте обучаемых; анализ соответствия результатов деятельности школы потребностям населения; разработка стратегии и основных направлений развития школы: определение целей на долгосрочную и краткосрочную перспективу; установление конкретных сроков их реализации; утверждение планов и смет.

Организация деятельности профильной школы – это функция, содержанием которой является распределение функционала между исполнителями и их группами и поддержание созданной структуры. В ходе выполнения функции организации обеспечивается регламентация деятельности структурных подразделений и должностных лиц: вырабатываются положения об органах управления, должностные инструкции, нормативы, методики, технологические карты управления.

Руководство деятельностью профильной школы – функция, в процессе которой ставятся цели перед исполнителями, создаются условия, побуждающие исполнителей прикладывать усилия для достижения целей, осуществляется подбор, расстановка и оценка кадров, создаются условия для их профессионального роста.

Контроль за деятельностью профильной школы – это функция, призванная давать информацию о действительном состоянии дел по выполнению принятых решений. Процедура контроля состоит из установки стандартов, измерения фактически достигнутых результатов и проведения корректировок в том случае, если достигнутые результаты существенно отличаются от установленных стандартов. Стандарты – это конкретные цели, которые вырабатываются в процессе планирования и определяются стратегией организации.

Для каждой из перечисленных функций должны быть подобраны или разработаны методы реализации, позволяющие получить результаты выполнения этих функций в соответствии с предъявляемыми в системе требованиями.

Люди, действующие в качестве субъектов управления, – это весь коллектив образовательного учреждения. Наш подход к управлению введенным, реализацией и развитием профильного обу-

чения предполагает, что используемые формы и методы организации решения управленческих задач должны быть такими, чтобы как можно большее число педагогов было вовлечено в управление, особенно в выявление проблем, анализ их причин, поиск способов решения, выбор новшеств, планирование их внедрения, реализацию инновационных проектов.

Качество управления профильной школой определяется качеством реализации системой управления её функций, как целого, что, в свою очередь, зависит от работы рассмотренных выше элементов системы управления.

Под нашим руководством проводится опытно-экспериментальная работа по изучению построения, реализации и развития системы управления профильным обучением в общеобразовательных школах (№6, 7, 11, 20, 38, 45), школах-гимназиях (№17, 30, 37), школах-лицеях (№1, 40, Университетский лицей, Державинский лицей) города Петрозаводска и МОУ «СОШ №1» города Беломорска Республики Карелия, результаты которой будут изложены в последующих публикациях.

Библиографический список

1. *Афанасьева Т.П., Немова Н.В.* Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 2. Управление профильным обучением старшеклассников / Под ред. Н.В. Немовой. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 84 с.
2. *Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. – М.: Просвещение, 1995. – 356 с.
3. *Гительман Л.Д.* Преобразующий менеджмент: Лидерам реорганизации и консультантам по управлению. Учебное пособие. – М.: Дело, 199. – 274 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА: ПРОЕКЦИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются возможность и необходимость (в связи с задачами реформирования общего образования) введения в систему преподавания русского (родного) языка в 10–11 классах профильной школы элективного курса «Совершенствование и самосовершенствование языковой личности старшеклассника (на основе обучения рецензированию)». Дается обоснование осознанного подхода к обучению, раскрываются главные аспекты содержания и методического аппарата проекта учебного пособия для профильной школы, созданного на основе этого подхода.

Ключевые слова: языковая личность старшеклассника, совершенствование, самосовершенствование, осознанный подход, осознание деятельности, рецензирование как учебная текстовая деятельность, осознание себя самого, содержание вводной части курса, содержание основной части курса, методический аппарат учебного пособия.

Современные процессы социального, экономического, правового и общекультурного переустройства общества находят заметное отражение в системе образования. Новая общественно-политическая формация определила в числе доминирующих аспектов современного среднего базового и профильного образования *развитие личности школьника*, способного адаптироваться к условиям быстро меняющегося мира и самореализоваться в постиндустриальном обществе XXI века. Развитие личности стало также ведущей целью обучения русскому (родному) языку в школе. Это повлекло за собой разработку новой образовательной идеологии, обновление подходов к отбору содержания образования, организованного в рамках нескольких компетенций, определение многоуровневого обучения и др. Опора на новую образовательную идеологию лежит в основе разрабатываемого нами для учащихся 10–11 классов профильной школы элективного курса «Совершенствование и самосовершенствование языковой личности старшеклассника (на примере обучения рецензированию)».

Представим, а затем, как позволяют рамки статьи, *кратко прокомментируем* те теоретические понятия и положения, которые определяют основные элементы *содержания и решения* заявленной в заглавии проблемы.

Личность старшеклассника, языковая личность старшеклассника. В возрастной периодизации, являющейся самой по себе одной из нерешенных психологических и дидактических проблем, во всех существующих ныне описаниях выделяется период ранней юности или стар-

шего школьного возраста (15–17) лет. Для понимания направленности личности старшеклассника, осознания его как субъекта обучения для нас особо важны аспекты обоснования возрастной периодизации, учитывающие следующие основные критерии развития личности: новобразования (по Л.С. Выготскому); тип ведущей деятельности (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову); связь развития личности и особенностей среды (по А.В. Петровскому).

Как известно, современный старшеклассник после окончания основной школы вступает в новую социальную ситуацию развития. Ее характеризуют сменившиеся учебные коллективы, направленность на выбор профессии и образа жизни, а также новых референтных групп людей. Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении влияет, а часто и определяет его профессиональные ориентиры. В 15-летнем возрасте школьник находится в поле предписанной ему деятельности: он учится. Именно в этом возрасте он делает выбор в пользу гуманитарного, естественного или физико-математического цикла предметов, *«проявляя при этом довольно примитивный практицизм и техницизм, в частности недооценку гуманитарных дисциплин, так как они в дальнейшем не понадобятся»* [7, с. 84]. Ценность учебных предметов он «вычисляет», руководствуясь, в первую очередь, широкими социальными и узколичными внешними мотивами, доминирующими из которых психологи считают мотивы достижения [6, с. 81]. *Специфику новобразований* его личности в этот период составляет умение составлять жизненные планы и ис-

катель средства их реализации в учебной деятельности. А сама *учебная деятельность*, становясь средством реализации этих планов, смещается с положения ведущей деятельности и прагматически используется как основание для общения.

С точки зрения психологов, развитие индивидуальных свойств личности старшеклассника значительно зависит от общения и сотрудничества с другими людьми [5, с. 265]. Через общение старшеклассник входит в «зону ближайшего развития», где содейтельность с превосходящими его по опыту и знаниям партнерами (учителями, товарищами) помогает ему реализовать свои потенциальные возможности. В ходе общей деятельности с взрослыми он не только реализует социальные отношения «учитель – ученик», но и оказывается способным преобразовать эти социальные отношения в личностно-смысловые. Именно в этот период старшеклассник приобретает свободу выбора других видов деятельности. *«Он может либо предпочесть сам, либо выбрать под влиянием значимых для него сверстников и взрослых в качестве ведущей деятельности или деятельность интимно-личностного общения, или же общественно полезную деятельность. Эти ведущие деятельности не даны ему, а заданы конкретной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь»* [2, с. 374]. От ведущей деятельности зависит социальная позиция, или, шире, «социальное отношение человека в его развитии, в его индивидуализации» [2, с. 373]. И какую бы ведущую деятельность ни выбрал старшеклассник на этом завершающем этапе формирования личности, когда на основе его стремлений к автономии у него формируется структура самосознания, развивается личностная рефлексия, формируется уровень притязаний, «сквозным механизмом» любой *ведущей деятельности старшеклассника становится речь*. Будучи инструментом общения, она открывает для него возможности проникновения в новые области объективной действительности через любую деятельность, совершенствует его наивную языковую картину мира, придавая ей все более объективные черты. Именно речь в этот период становится одним из важнейших средств социализации и индивидуализации личности старшеклассника.

К 15-летнему возрасту школьники имеют трехуровневую структуру языковой личности: 1) вербально-семантический; 2) когнитивный; 3) праг-

матический [8, с. 3-8] и уже пережили несколько этапов ее развития¹, многое усвоили из общерусского языкового типа и находятся на пике третьего этапа (5–15–30 лет), в котором совершенствуется все то, что сформировано ранее. Одновременно, согласно концепции А.Г. Богина, в их жизни реализуются четвертый и пятый этапы речевого развития. *В этот период (11–15–40 лет и до конца жизни) запросы носителей языка оказываются обращенными к свободному выбору текстов. В речевой практике старших школьников происходит активное освоение целых текстов в единстве реализации их коммуникативной и эстетической функций.* Это основные положения теории языковой личности. Какова же реальная практика ее существования? Как показывают современные исследования, в том числе и актуальные для нас материалы [см.: 1, с. 1–17; 14, с. 19–20], уровень развития языковой личности современного старшеклассника далек от желаемого. Обеспечить совершенствование языковой личности в этот период возможно в том случае, если процесс обучения *текстовой деятельности* будет основан на базе осознанного подхода и школьник *сознательно отнесется к самосовершенствованию* себя самого во всех сферах проявления этой деятельности [6, с. 75].

Подход к обучению как термин применяется нами в его многоаспектном содержании: 1. Это и «мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания». 2. Это и «глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая в себя все его компоненты» [6, с. 75]: учителя и ученика. Такое содержание понятия является для нас значимым, поскольку позволяет нам представить *осознанность обучения* как психолого-мировоззренческую категорию, определяющую одну из установок обучающегося, который в ходе учебной деятельности в рамках элективного курса целенаправленно и сознательно добивается совершенствования своего речевого развития. Такая трактовка понятия руководила нами в проецировании *элективного курса*, и он содейя как своеобразная система обучения с *целопределенной учебной деятельностью школьников и учителя как субъектов образовательного процесса, которые могут не только исполнять спроецированную автором систему работы, но и в зависимости от результатов поэтап-*

ной (актуальной, ретроспективной, идеальной) самооценки обученности осуществлять самоорганизацию учебной деятельности.

Осознанный подход мы воспринимаем как составляющую личностно-деятельностного подхода. Последний, как известно, предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад [6, с. 76; 13]. При этом *осознанность* — одна из характеристик деятельности. Она может относиться как к самому процессу деятельности, ее содержанию, так и к субъекту деятельности.

Осознание смысла деятельности субъектом происходит в результате того, что он осознает предмет своей деятельности (цель) и то, что побуждает деятельность (мотив) (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др.). Одной из главных задач нашего исследования стала необходимость добиться того, чтобы *самосовершенствование языковой личности стало мотивом практической деятельности* с учебным материалом элективного курса. Как утверждает психологическая литература, старшеклассники особенно расположены к деятельности, которая позволяет «...спорить об отвлеченных предметах. <...> Это новая стадия развития интеллекта, когда абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности (именно потому, что она не знает никаких ограничений, кроме логических) и изобретение, а затем разрушение универсальных законов и теорий становится любимейшей умственной игрой» [7, с. 56]. Старшие подростки и юноши особенно чувствительны к «внутренним», психологическим проблемам, их анализу; школьников этого возраста более волнует психологическое содержание, чем событийный контекст; они с интересом учатся давать оценки поведения человека; в своей речи заботятся точно передать информацию, желают сделать ее убедительной [7, с. 57]. Нашей задачей стало раскрыть перед школьниками понимание того, что обучение рецензированию, как многокомпонентной текстовой деятельности, является не только увлекательной интеллектуальной учебной игрой, но и тем средством, которое оказывает прямое положительное воздействие на совершенствование языковой личности старшеклассника и его личности вообще. Это представляется сделать возможным посредством того, что школьники в ходе обучения практичес-

ки освоят каждую из составляющих деятельности рецензента. В ходе информационно-коммуникативной деятельности они обучаются поиску нужной информации в первоисточнике, умениям извлечь ее из него, полноценно воспринять, осознать, а впоследствии интерпретировать полученные в ходе восприятия сведения и передать их в устной или письменной форме. При обучении интерпретации первоисточника, которая является сложной интеллектуальной работой, они будут стремиться проникнуть в суть авторского замысла, часто скрываемого в глубинном смысле текста, добываясь адекватности его постижения под руководством учителя. Поскольку любой из рецензионных жанров, хотя и принадлежит к вторичным текстам, является авторским произведением, в нем реализуются оригинальные замыслы адресанта, умения его творческой импровизации. Создавая рецензионный текст, школьник не может не осознавать, что поиск логики и адекватных уже его замыслу функционально — смысловых типов речи, а также разнообразных языковых средств — это тот инструмент, тот тренинг, в ходе которого он усваивает термины, оценочные высказывания, лексические и грамматические средства языка, и это совершенствует все уровни его языковой личности. В ходе обучения школьник погружается в *увлекательную познавательную деятельность*. Собирая материал к рецензии, он исследует реальные связи и зависимости жизненных, литературных и языковых явлений; определяет актуальность и объем содержания проблем, высказанных в художественных и публицистических произведениях; проявляет умения предметного, причинно-следственного и структурно-функционального анализа темы, идеи, сюжета, композиции, языка и стиля литературного произведения и др. Учебное сочинение, создаваемое в жанре рецензии, тренирует учащегося в умении давать сущностные характеристики героев, оценивать художественную специфику языка и авторскую манеру повествования рецензируемого текста, а также позволяет школьнику сделать самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопоставления и оценки как всего литературного или публицистического произведения, так и его фрагментов.

И что еще очень важно для осознания старшеклассником сущности рецензирования как значимой для него деятельности, так это то, что она позволяет определить собственную позицию

по отношению к проблеме и героям литературного или публицистического произведения, а также реально живущим людям. Она учит способам высказывания своего мнения, тренирует в конструктивном восприятии чужих мнений и идей, способствует формированию умения оценивать свою жизненную позицию, свои поступки в сравнении с жизненным опытом других людей, отстаивать свою точку зрения в полемике. А это интересно старшекласснику.

Как было уже замечено выше, учащийся-старшеклассник способен к рефлексии и имеет возможность осознать *содержание учебного предмета как цель своей деятельности*. Но актуально осознается только то *содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т. е. занимает место цели внутреннего или внешнего действия в системе учебной деятельности* [6, с. 84]. Опираясь на это утверждение, мы отобрали в содержание элективного курса теоретические сведения и вычленили умения, овладение которыми, на наш взгляд, обеспечит мотивацию и активизацию учебной деятельности, познавательный интерес и позитивные «новообразования» в языковой личности обучающегося. Структурируя учебные материалы в два основных концентратора обучения: вводный и основной, мы опирались на известную аксиому: «удовлетворить ум ребенка в ходе изучения родного языка, может быть труднее, чем ум взрослого человека», так как «ребенку сперва нужно объяснить философию слова человеческого и потом уже из нее вывести теорию слова отечественного» (В.Г. Белинский). В связи с этим мы оснастили материалы вводного курса таким содержанием, чтобы оно не только «*раскрывало философию слова человеческого*», но и обеспечивало *формирование у старшеклассников потребности в самопознании и самосовершенствовании своей языковой личности*. Во вводный курс мы ввели сведения о языке и речи как средстве самореализации и самораскрытия личности; информацию о языковой картине мира, об особенностях языковой картины мира старшеклассников. В общих чертах мы представили в нем теорию языковой личности и основные особенности типичной языковой личности современного старшеклассника и др. Чтобы добиться поставленной цели, мы ввели в эту часть курса сведения о «хорошей речи» как условии эффективной коммуникации и представили практические

материалы, ведущие к осознанию актуальности совершенствования ряда умений, обеспечивающих исполнение правил этикетного речевого поведения, норм русского литературного языка, противостояния распространенным в современной речевой практике языковой демагогии, речевой агрессии, негативным PR-технологиям и др.

Основную часть курса мы подразделили на несколько составляющих: рецензирование как комплексная интеллектуально-речевая деятельность; обучающий практикум написанию отзыва; обучающий практикум написанию рецензии; обучающий практикум написанию эссе; контрольный практикум.

Обеспечивая *внешнюю мотивацию учебной деятельности* (престижность, возможности собственного роста, подготовку к социализации во «взрослой» жизни, ближнюю и дальнюю результативность совершенствования языковой личности, насущную практическую пользу овладения приемами рационального чтения и интерпретации текста при рецензировании художественных и публицистических текстов в ходе подготовки к выпускной аттестации и письменным экзаменам в престижные вузы и др.), мы оснастили основной курс материалами, раскрывающими специфику рецензирования как интеллектуально-речевой деятельности, представив в теоретическом и практическом плане ее составляющие: чтение, интерпретацию, подготовку письменного текста интерпретации и его редактирование. В *практикумах каждого из названных жанров*, мы не только заявили методически адаптированные сведения об основных чертах отзыва, рецензии, эссе и особенностях их функционирования в современной речевой практике, но и, основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) и теории управления процессом усвоения знаний (Н.Ф. Галызина), включили в них упражнения, обучающие *способам работы по созданию текстовых фрагментов и целостных жанрово ориентированных речевых произведений*. Беря во внимание, что «... в настоящее время любое человеческое действие может быть рассмотрено как своеобразная микросистема управления, включающая «управляющий орган» (ориентировочная часть действия), «рабочий орган» (исполнительская часть действия), «следающий и сравнивающий механизм» (контрольная часть действия)» [11, с. 324], мы представили материалы в определенной тех-

нологической системе обучения действиям во всех компонентах многоаспектной интеллектуально-речевой деятельности, которую исполняет рецензент: информационно-коммуникативной, познавательной и рефлексивной.

Понимая, что, *«являясь сильными побудителями, внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение школьника в учебную деятельность, направленную на усвоение учебного материала, и не определяют принятия школьником учебной задачи»* [4], мы стремились в основном курсе, опираясь на учение А.К. Марковой [12, с. 14–16], стимулировать всю структуру мотивационной сферы старшеклассника: *потребность в учении, смысл учения, цель, эмоции, положительное отношение к содержанию обучения и познавательный интерес*. С этой целью мы обогатили содержание обучения текстами, имеющими высокую интеллектуальную, морально-нравственную и культурную ценность, среди которых художественные и публицистические произведения в жанрах отзыва, рецензии, эссе, созданные как выдающимися носителями языка, так и самими старшеклассниками разного уровня речевого развития. Для поддержания и развития познавательного интереса учащихся мы не только привлекли новый теоретический материал, незнакомый школьникам по содержанию основного предмета «Русский язык», но и стремились показать *новое в уже знакомом и привычном*. В учебные материалы курса в связи с этим вошли тексты их произведений русской классической и современной литературы, научные изыскания, содержащие новые сведения по оценке известных школьникам из курса литературы художественных произведений, дискуссионные материалы о современной русской литературе, образцы оценочных жанров литературоведения, художественной публицистики, и др.

Забываясь о совершенствовании и качественном проявлении *интеллектуальной самостоятельности и инициативности старшеклассников*, мы оснастили учебный материал проблемными и поисковыми заданиями, насытили его лингвистическим экспериментом, и ввели значительную дозу творческих упражнений.

Осознание субъектом самого себя – важнейший психологический процесс юношеского возраста, так как «рост самостоятельности ведет к самоуправлению, а всякое управление требует информации об объекте. «При самоуправлении это

должна быть информация о себе самом, т.е. *самосознание»* [7, с. 56]. Осознание себя самого – важнейшее средство определения путей *самоактуализации и саморазвития личности*, которые в свою очередь являются составляющими Я-концептуальной доминанты, входящей в личностно-деятельностный подход к обучению. Осознание себя самого достигается в деятельности за счет того, что деятельность организована таким образом, что субъект самим процессом организации деятельности побуждается к рефлексии: т.е. имеет возможность совершать акт осмысления и оказывается готовым превратить неявное знание о себе самом в явное. С этой целью мы ввели в содержание курса *материалы для самоанализа результатов учебной деятельности*, чтобы школьник мог «отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знаний» и умений, а затем оценить свои успехи, свой личностный рост. Обеспечивая это требование личностно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению, *мы проецировали при структурировании материала в разделах и главах «личностный продукт»* образования и развития школьника, т.е. то приобретенное им «наращение» в его языковой личности, которое он может почувствовать, осознать и даже замерить [13, с. 69–81]. С этой целью мы разработали преамбулы каждой главы, где перечислили основные знания и умения, которые должны сформировать обучающийся. Многие трудные упражнения каждой главы, обеспечили материалами для поддержки и самоконтроля, предоставив учащимся право выбора способа исполнения задания. В конце же каждой из глав мы поместили практикум связной речи, а также контрольные вопросы и задания, выполняя которые, учащийся мог бы реально осознать «личностный образовательный продукт», полученный в ходе обучения.

Не имея возможности в рамках данной статьи представить другие идеи курса и результаты его освоения, а также описать приобретенный «личностный образовательный продукт» старшеклассника, заметим, что материалы учебного пособия вызвали устойчивый положительный познавательный интерес учащихся как профильных, так и базовых городских и сельских школ, и ярко продемонстрировали способность старшеклассников *превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования себя*.

Примечание

¹ Термин «языковая личность» сегодня воспринимается как нечто само собой разумеющееся, хотя по-разному толкуется лингвистами. «Но любое его понимание в фокусе содержит носителя языка, сознания и культуры, который вступает в коммуникацию с себе подобными или самим собой» [9, с. 41]. Процесс формирования первого уровня развития языковой личности (правильности речи), по мнению некоторых ученых, завершается примерно к семи годам. Именно к этому возрасту «языковая личность становится обладателем языкового механизма», правила использования которого ей предстоит постигать в процессе речевой практики. Второй уровень развития языковой личности, главным приобретением которого является переход к внутренней речи, завершается примерно к 11 годам. Именно в это время становится доступным планирование своего высказывания и восприятие чужих планов речи. Третий уровень развития (11–15 лет) характеризуется тем, что в речи носителя языка происходит мощное обогащение словаря, овладение множеством грамматических форм, осознание своих речевых возможностей и прошлого речевого опыта [3, с. 247].

Библиографический список

1. *Анискина Н.В.* Языковая личность современного старшеклассника: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2001.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М., 2002.
3. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1984.
4. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – №4.
5. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М., 1984.
6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М., 2005.
7. *Кон И.С.* Психология старшеклассника. – М., 1980.
8. *Караулов Ю.Н.* Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М., 1989.
9. *Красных В.В.* Homo Loquens и система координат культуры // Языковая личность: текст, словарь, образ мира. – М., 2006.
10. *Коджаспиров Г.М., Коджаспирова А.Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М., 2005.
11. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
12. Формирование интереса к учению у школьников // Под ред. А.К. Марковой. – М., 1986.
13. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. – М., 2005.
14. *Щербинина Ю.В.* Аспекты работы по преодолению инвективно-сленгового словоупотребления в речи учащихся // Русский язык в школе. – 2009. – №3.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМЯН Анжелика Арсеновна, соискатель каф. педагогики и психологии АПК и ППРО.

АВЕРИНА Анна Викторовна, канд. филол. наук, доц. каф. грамматики немецкого языка Московского пед. гос. ун-та.

АЛЕКСАНДРОВА Елена Владимировна, старший преподаватель каф. хорового дирижирования, соискатель каф. теории и истории педагогики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

АНДРЕЕВА Ольга Митрофановна, доц. каф. иностранных языков Липецкого эколого-гуманитарного ин-та.

АНДРЕЕВА Юлия Николаевна, аспирант каф. теории и истории культур Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

АНДРИАДИ Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии образования Московского городского пед. ун-та.

АРТЁМКИН Андрей Владимирович, соискатель каф. социальной работы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

АРТЁМКИНА Татьяна Евгеньевна, соискатель каф. социальной работы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

АТЫШЕВА Н.Х., Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск).

БАННОВ Денис Александрович, аспирант каф. теории и методики обучения математике Нижегородского гос. пед. ун-та.

БАРКОВА Ксения Владимировна, 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.

БЕРДНИКОВА Ольга Анатольевна, канд. филол. наук, доц., старший научный сотрудник каф. русской литературы XX века Воронежского гос. ун-та.

БЕСПАЛОВ Олег Игоревич, аспирант каф. музыкального образования Тверского гос. ун-та.

БОЛЬШАКОВ Михаил Геннадьевич, канд. эконом. наук, докторант каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

БОНДАРЕВА Наталия Алексеевна, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Орловского гос. ин-та экономики и торговли.

БОНДАРЕНКО Александр Викторович, канд. филос. наук, зам. зав. каф. философии Уфимского гос. нефтяного технического ун-та.

БОНДАРЕНКО Юлия Александровна, аспирант каф. истории и теории культуры Российского гос. гуманитарного ун-та.

БОРЩУКОВА Елена Дмитриевна, канд. истор. наук, ассистент каф. истории РГПУ им. А.И. Герцена.

БУТОВ Роман Николаевич, старший преподаватель каф. управления персоналом Воронежского гос. технического ун-та.

ВИНОГРАДОВА Наталья Викторовна, аспирант каф. философии и методологии науки Башкирского гос. ун-та.

ВИНОГРАДОВА Олеся Игоревна, аспирант каф. русской и зарубежной литературы и методики преподавания Белгородского гос. ун-та.

ВИТЕЛЬ Елена Борисовна, канд. пед. наук, доц. каф. истории и теории музыки Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ВЛАСКОВА Маргарита Витальевна, аспирант каф. теории и истории русского языка Арзамасский гос. пед. ин-та.

ВОЛКОВ Роман Сергеевич, соискатель каф. социологии управления Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

ВОРОНИН Сергей Михайлович, канд. биол. наук, проф., зав. каф. физического воспитания Ярославского гос. ун-та им. П.Г. Демидова, Заслуженный работник Физической культуры России.

ГЕРАСИМОВ Игорь Валерьянович, д-р техн. наук, проф. каф. теоретической физики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ГЛУХОВА Елена Александровна, аспирант каф. педагогики Челябинского гос. пед. ун-та.

ГОРЛОВА Татьяна Владимировна, аспирант каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ГРИБУНИНА Наталья Георгиевна, канд. культурологии, доц. филиала Государственной академии славянской культуры в г. Твери, Заслуженный работник культуры РФ.

ГУБАНОВ Сергей Александрович, аспирант каф. теории и истории культур Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ГУДИНА Татьяна Викторовна, канд. пед. наук, доц. Вологодского гос. технического ун-та.

ГУРСКАЯ Светлана Львовна, аспирант каф. русского языка Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ДАЛАКОВА Анна Сергеевна, соискатель ученой степени канд. наук Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

ДМИТРУК Людмила Александровна, аспирант каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ДРОЗДОВА Анна Валерьевна, аспирант каф. литературы Костромской гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ДУБОВЫЙ Леонид Михайлович, канд. техн. наук, проф., декан факультета психологии Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского.

ДЮЖЕВА Ольга Александровна, аспирант каф. общей педагогики Шуйского гос. пед. ун-та.

ЖАТКИН Дмитрий Николаевич, д-р филол. наук, проф., зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской гос. технологической академии, академик Международной академии наук педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член Союза писателей России, член Союза журналистов России.

ЖУРОВА Виктория Геннадьевна, аспирант каф. педагогики и социальной работы Смоленского гуманитарного ун-та.

ЗЕМЛЯНСКИЙ Валентин Валентинович, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии Пензенской гос. технолог. академии.

ЗЫКОВ Илья Юрьевич, старший преподаватель каф. адаптивной физической культуры и методики обучения Вятского гос. гуманитарного ун-та.

ЗЫРЯНОВ Михаил Юрьевич, аспирант каф. философии и социологии Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева.

ИВАНЧЕНКОВА Екатерина Николаевна, аспирант каф. профессионального педагогического образования Шадринского гос. пед. ин-та.

ИСМАГИЛОВА Лейсан Рустамовна, аспирант каф. государственного, муниципального управления и социологии Казанского гос. технолог. ун-та.

КАЗАХВАТОВА Лидия Алексеевна, аспирант каф. педагогики Волгоградского гос. пед. ун-та.

КАЛАБЕКОВА Людмила Тазретовна, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков для гуманитарных специальностей Северо-Осетинского гос. ун-та.

КАТОРГИНА Галина Ивановна, канд. биол. наук, доц. каф. биологии Владимирского гос. ун-та.

КОВАЛЕВСКАЯ Е.В., аспирант каф. английского языка Московского гос. областного гуманитарного ин-та.

КОЛЕСОВА Ирина Евгеньевна, аспирант каф. русского языка Вологодского гос. пед. ун-та.

КОМАРОВ Александр Сергеевич, доц. каф. грамматики английского языка Московского педагогического гос. ун-та (МПГУ), соискатель ученой степени кандидата наук.

КОМЯГИНА Ольга Викторовна, аспирант каф. английского языка Владимирского гос. гуманитарного ун-та.

КОНАРЕВА Наталья Николаевна, аспирант Ивановского гос. ун-та.

КОНСОН Григорий Рафаэлевич, канд. искусствоведения, доц., зав. каф. истории и теории исполнительского искусства Гос. классической академии им. Маймонида.

КОПЕЙКИНА Татьяна Павловна, аспирант каф. теоретической физики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КОПТЕЛОВА Наталия Геннадьевна, канд. филол. наук, доц. каф. литературы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КОРНИЛОВА Ксения Валерьевна, старший преподаватель каф. управления образованием Магнитогорского гос. ун-та.

КРИУЛЕНКО Ирина Петровна, соискатель каф. зоологии Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КРУГЛОВА Татьяна Сергеевна, канд. филол. наук, доц. каф. романо-германской филологии Пензенского гос. ун-та.

КУДРЯШЁВ Алексей Валерьевич, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии образования Московского городского пед. ун-та.

КУНАВИНА Наталия Павловна, соискатель каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

КУПРИЯНОВА Светлана Анатольевна, старший преподаватель каф. права Московского гос. областного пед. ин-та.

КУРОВ Николай Львович, канд. пед. наук, доц. каф. инструментов Московской военной консерватории, докторант Тверского гос. ун-та.

КУРОЧКИНА Мария Владимировна, аспирант каф. педагогики и психологии Московского гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова.

ЛАНГЕ Нина Витальевна, аспирант каф. русского языка Смоленского гос. ун-та.

ЛОВЧИНСКИЙ Никита Андреевич, аспирант каф. литературы Волгоградского гос. пед. ун-та.

ЛУДАНОВА Татьяна Владимировна, канд. пед. наук, доц. каф. истории и теории музыки Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ЛЮБИМОВА Ольга Вячеславовна, канд. пед. наук, доц. каф. профессиональной педагогики Ижевского гос. технич. ун-та.

МАМЯЧЕНКОВ Владимир Николаевич, канд. истор. наук, доц. каф. теории управления и инноваций Института управления и предпринимательства Уральского гос. ун-та им. А.М. Горького.

МАРФИНА Лилия Германовна, аспирант каф. государственного, муниципального управления и социологии Казанского гос. технолог. ун-та.

МЕЛЬНИКОВА Арина Юрьевна, аспирант каф. теории литературы и русской литературы XX века Ивановского гос. ун-та.

МИХАЙЛИЧЕНКО Дмитрий Георгиевич, канд. филос. наук, доц., каф. политологии Башкирской академии государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан.

МИХАЙЛОВА Виктория Александровна, аспирант каф. русской литературы Карельского гос. пед. ун-та.

МИХЕЕВА Мария Александровна, аспирант каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

МИШЛЕ Виктория Владиславовна, соискатель каф. педагогики и психологии Саратовского гос. социально-экономического ун-та.

МОИСЕЕНКО Ольга Геннадиевна, аспирант кафедры государственно-конфессиональных отношений Российской академии государственной службы.

МУШИЧ-ГРОМЫКО Вячеслав Георгиевич, соискатель каф. философии Новосибирского гос. ун-та экономики и управления.

НЕЧАЕВА Елена Александровна, аспирант каф. иностранного языка и лингвистики Ивановского гос. химико-технологического ун-та.

НОВИКОВА Людмила Николаевна, доц. каф. русского языка Тверского гос. ун-та.

НОВОЖИЛОВА Надежда Игоревна, аспирант каф. теоретических основ социальной психологии Московского городского психолого-педагогического ун-та.

НУДЕЛЬМАН Мария Александровна, преподаватель каф. иностранных языков Мичуринского гос. аграрного ун-та.

ОСТАНИНА Светлана Александровна, аспирант Карельского гос. пед. ун-та (г. Петрозаводск).

ПАВЛОВ Александр Константинович, аспирант каф. педагогики Карельского гос. пед. ун-та.

ПАПКОВА Елена Алексеевна, канд. филол. наук, преподаватель каф. русского языка и литературы Московского гос. ин-та международных отношений.

ПОЗДНЯКОВА Ксения Сергеевна, аспирант каф. русской и зарубежной литературы и методики преподавания Белгородского гос. ун-та.

ПЫТИНА Анастасия Александровна, аспирант каф. педагогики и психологии образования Московского городского пед. ун-та.

РАКОВА Елена Ивановна, соискатель каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного университета.

РУБАЕВА Зарина Борисовна, аспирант каф. педагогики Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

РЯБОВ Александр Глебович, аспирант Московского гос. областного гуманитарного ин-та.

САХН-ВАЛЬД Никита Витальевич, аспирант каф. теории и методики преподавания иностранных языков Курского гос. ун-та.

САЧКОВА Марианна Евгеньевна, канд. психол. наук, доц., проф. каф. теоретических основ социальной психологии Московского городского психолого-педагогического ун-та.

СВЕТЛОВА Ирина Валерьевна, аспирант каф. психологии Башкирского гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы.

СИМОНОВА Жанна Геннадьевна, аспирант каф. методики преподавания иностранных языков, ассистент каф. перевода и межкультурной коммуникации Курского гос. ун-та.

СИМОНЯН Маринэ Лекдаровна, соискатель каф. музыкального образования Тверского гос. ун-та.

СОЛНЫШКИНА Елена Ивановна, канд. филол. наук, преподаватель каф. иностранных языков Ставропольского гос. аграрного ун-та.

СПЕРАДСКАЯ Елена Борисовна, преподаватель английского языка Саратовского гос. мед. ун-та.

СУБОТИНА Оксана Владимировна, канд. пед. наук, старший преподаватель каф. рисунка и живописи Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

СУЛЕНЁВА Наталья Васильевна, канд. пед. наук, доц., каф. сценической речи Челябинской гос. академии культуры и искусств.

СУХОВ Андрей Константинович, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. информатики и вычислительной математики Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ТАЙДАКОВА Ирина Владимировна, аспирант каф. педагогики и психологии образования Московского городского пед. ун-та.

ТЕМИНА Светлана Юрьевна, доц. каф. педагогики и психологии образования Московского городского пед. ун-та.

ТИХОВА Валентина Викторовна, канд. пед. наук, доц. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ТИХОМИРОВ Владимир Васильевич, д-р филол. наук, проф. каф. литературы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ТИХОМИРОВА Екатерина Сергеевна, аспирант каф. литературы Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ТРЕТЬЯКОВА Ирина Юрьевна, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ТРОЦЕНКО Алла Анатольевна, аспирант каф. биоэкологи Мурманского гос. технич. ун-та.

ТУГАРЁВА Валентина Викторовна, преподаватель каф. иностранных языков Мичуринского гос. аграрного ун-та.

ТУЛАТОВА Людмила Бексолтановна, канд. пед. наук, доц. каф. французского языка Северо-Осетинского гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова.

ФЕДЯНОВА Галина Всеволодовна, научный сотрудник Коломенского гос. пед. ин-та.

ФИЛИМОНОВА Ольга Сергеевна, аспирант каф. теории и методики обучения черчению и ДПИ Смоленского гос. ун-та.

ФИЛЯЕВ Сергей Евгеньевич, соискатель каф. философии и политологии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

ХАЙЛОВА Людмила Алексеевна, канд. филос. наук, старший преподаватель каф. общегуманитарных дисциплин Российского гос. социального ун-та (филиал в г. Мурманске).

ХЛЫЩЁВА Елена Владиславовна, канд. культурологии, доц. кафедры культурологии Астраханского гос. ун-та.

ЦВЕТКОВА Елена Вячеславовна, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова.

ЧАПЛИНА Светлана Сергеевна, аспирант каф. второго иностранного языка Белгородского гос. ун-та.

ЧЕРНИН Владимир Константинович, канд. пед. наук, доц. каф. методики начального образования Ульяновского гос. пед. ун-та им. И.Н. Ульянова.

ШАБАЛОВ Николай Федорович, аспирант Нижегородского коммерческого ин-та.

ШАДРИНА Евгения Владимировна, аспирант каф. педагогики и психологии Новосибирского гос. пед. ун-та.

ШАЙДУЛЛИНА Зухра Музиповна, аспирант каф. татарской литературы и методики ее преподавания Набережночелнинского гос. пед. ин-та.

ШАУЛОВ Сергей Михайлович, канд. филол. наук, доц. каф. зарубежной литературы и страноведения Башкирского гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы.

ШАШКОВА Ольга Владимировна, канд. психол. наук, доц. каф. практической психологии, декан факультета психологии Самарского института Восточной экономико-юридической гуманитарной академии.

ШИШКИН Дмитрий Александрович, соискатель Шуйского гос. пед. ун-та.

ШИШКИНА Анна Александровна, соискатель Шуйского гос. пед. ун-та.

ШУКШИНА Людмила Викторовна, канд. филос. наук, доц. каф. общей психологии Мордовского гос. ун-та им. Н.П. Огарева.

ШУМАРИНА Алла Павловна, аспирант Шуйского гос. пед. ун-та.

ЯГОВКИНА Лариса Сергеевна, доц. кафедры психологии института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области.

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 20.07.2009
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 49,8 л.
Тираж 1000 экз.
Изд. № 506.

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