

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2007 Том 13

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 1

Главный редактор
Н.М. РАССАДИН

Редакционная коллегия:

О.П. Акаев, Н.Ф. Басов, П.Н. Белкин,
А.М. Белов, С.К. Булдаков, Н.П. Гибало,
И.А. Едошина, А.Г. Кирпичник (зам. главного
редактора), А.Н. Коврижных (отв. секретарь),
В.П. Лебедев, Ю.В. Лебедев, В.Н. Маин,
В.Л. Миловидов, М.И. Скаржинский,
А.И. Субетто, А.И. Тимонин, Г.М. Травин,
Н.П. Фетискин, В.В. Чекмарев,
М.С. Шалумов

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

- 4 Кирпичник А.Г., Наумов А.Р., Рассадин Н.М.,
Чекмарев В.В.
Инновационный университет образования
и национальной культуры как региональ-
ный ресурсный центр качества человека
- 9 Башмакова Н.И.
Организация процесса контроля качества
в современном вузе России
- 12 Петраков Г.А., Коровкина Т.Е.
Проблемы реализации приоритетного
национального проекта «Образование»
в Костромской области

ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

- 16 Чудненко Д.Е.
Факторы, определяющие сукцессию
орнитокомплексов торфоразработок
Восточного Верхневолжья
- 19 Сиротина М.В., Мурадова Л.В.
Строение носо-губного зеркала и продук-
тивность крупного рогатого скота
костромской породы
- 22 Кривошеин В.В.
Плодовитость маток белуги каспийской и
русского осетра при разведении на теплой
технологической воде

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

- 25 Бабаев Б.Д., Чекмарев В.В.
Актуальность политической экономики как
науки
- 33 Федорченко О.И.
Улучшение качества жизни населения –
шаг к стабилизации в демографической
ситуации (на примере Курской области)

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 35 Аршинова Н.И.
К вопросу об автономности и самостоя-
тельности субъекта учебной деятельности
и некоторых путях их развития
- 39 Буланов И.Ю.
Педагогические средства формирования
гражданственности у курсантов образова-
тельных учреждений Государственной
противопожарной службы

- 43 **Буторина Т.С., Пушкина И.М.**
Идеи космической педагогики К.Н. Вентцеля в контексте современного глобального образования
- 47 **Дублева Е.А.**
Типологические особенности личности ремонтного персонала атомных станций
- 50 **Душко В.В.**
Гуманистическая парадигма и духовно-нравственное развитие человека в процессе взаимодействия субъектов воспитания
- 53 **Калабина И.А.**
Некоторые особенности нравственной воспитанности дошкольников – воспитанников детского дома
- 57 **Лалицкая С.И.**
Российский учительский социум первой четверти XIX в. в контексте проблемы отношений педагогов и учащихся
- 61 **Лопатин А.Р.**
На пути гуманизации учебно-воспитательного процесса
- 68 **Манасова Г.Н.**
К вопросу о классификации символических средств воспитания
- 72 **Михайлова Е.В.**
Психологические основы формирования нравственных ценностей у младших школьников
- 76 **Немировская Ю.В.**
Влияние фактора социальной поддержки на репродуктивное поведение женщины
- 80 **Омельченко Д.А.**
Социальная политика в области противодействия наркотизации молодежи: анализ взаимодействия региональных субъектов (на примере Алтайского края)
- 84 **Полякова М.А.**
Реализация педагогических идей Мартина Лютера в организации школьного дела в Германии
- 88 **Попова И.В.**
Развитие самосознания подростков с ЗПР в различных психолого-педагогических условиях
- 91 **Разумный А.С.**
Развитие студенческого самоуправления в современном педагогическом вузе
- 95 **Родыгина У.С.**
Психологические особенности студентов с различным уровнем профессиональной идентичности
- 98 **Рыбакова С.А.**
Роль социального партнерства в формировании культуры здорового образа жизни в образовательном пространстве приграничного региона Республики Карелия
- 103 **Шеменева С.В.**
Стимулирование творческой позиции учителя гимназии как образовательного учреждения инновационного типа
- ФИЛОЛОГИЯ**
- 108 **Алымова Е.В.**
Реализация концепта «образование» в школьном и студенческом сленге англоязычной и российской лингвокультур
- 113 **Бабарыкова Э.В.**
«Душа» как компонент концепта «Я» в лирике И. Анненского
- 116 **Богданова О.Ю.**
Заголовок как элемент текста
- 119 **Гаврищук М.Л.**
Русские колядки в брянских вариантах
- 126 **Гетманская Е.В.**
Жанры биографического текста в школьных учебниках литературы
- 129 **Демидкина Е.А.**
Этнокультурная специфика метафорической репрезентации феномена «Leben» на уровне немецких *vita*-фразеологизмов, *vita*-паремий и *vita*-афоризмов
- 133 **Дружинина В.И.**
Проблема человека и государства в повести Л. Бородина «Царица смуты»
- 137 **Закирова Л.Р.**
Художественные детали в «Современных рассказах» Фатиха Амирхана (1886–1926)
- 142 **Козловская С.Э., Шмидт Н.В.**
Эсхатологическое пространство города в творчестве А. Блока и А. Ахматовой
- 146 **Маклаков И.А.**
Романный компонент эпоса Дж. Толкина «Властелин колец»
- 150 **Маланова С.М.**
Средства создания комического в современной русской и французской прозе
- 154 **Медвидь М.В.**
Быт, бытие и вечность в воронежской лирике Осипа Мандельштама
- 159 **Моисеева И.Ю.**
Позиционный аспект дискретности и континуальности на уровне синтаксической организации текста

- 165 **Морозов Д.В.**
Художественное пространство-время
в романе Набокова «Машенька»
- 169 **Панкратова М.В.**
Основные характеристики интонационного
оформления речевых единиц обращения
в английской речи русских
- 174 **Пасечник О.В.**
Концептуальная метафора как способ
вербализации концепта «ПОЛИТИК» (на
материале современных немецких СМИ)
- 178 **Савельева А.В.**
Образ «маленького человека» М.Н. Кураева
(повесть «Капитан Дикштейн»)
- 182 **Таганова Н.Л.**
«Казнь Тропмана» И.С. Тургенева
и «Приглашение на казнь» В.В. Набокова:
знаковые пересечения
- 187 **Тихомирова В.А.**
Национальные лингвокультурные особен-
ности интерпретаций басни «Лягушки
просящие царя»
- 191 **Хабарова М.С.**
Концепты «Душа» и «Воля» в историчес-
ком романе В.М. Шукшина «Я пришел дать
вам волю»
- 195 **Чернышенко О.В.**
Концепция времени и истории в романе
В. Аксенова «Московская сага»
- 198 **Яшина Н.В.**
К вопросу о некоторых результатах экспери-
ментального исследования воспринимае-
мого аспекта устного дискурса телеинтер-
вью (на материале американского варианта
английского языка)

КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- 204 **Балуева Н.В.**
Регент Русской Православной Церкви
протоиерей Михаил Фортунато: еще один
взгляд на «богословие церковного пения»
- 211 **Еремина Е.М.**
Глобализация культурных процессов
и российские СМИ

- 214 **Карапетян Н.А.**
Информационные жанры, используемые
корреспондентами регионального телевидения
- 218 **Маньч Л.М.**
Поэтика русской пейзажной живописи
второй половины 1950–1970-х гг.
Памятники древнерусской архитектуры
- 222 **Рощина Е.Е.**
Из истории сотрудничества Дягилева и
Скрябина («Русские сезоны» в Париже)
- 226 **Снежкова Е.А.**
Традиционное и инновационное в японс-
ком композиторском творчестве второй
половины XX века
- 231 **Любин Д.В.**
Ранний период творчества Генриха Фогеле-
ра в контексте художественной жизни
Германии конца XIX – начала XX века

ФИЛОСОФИЯ

- 236 **Зелинская Е.Ю.**
Духовные потребности с точки зрения
русской философии
- 240 **Калинина Т.В.**
Определение сущности человеческого
потенциала
- 243 **Коромыслов В.В.**
Человек как конструктор всеобщих моментов
- 247 **Сальников С.Е.**
Мифология киберпространства

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

- 252 **Попова З.В.**
Карательные процессуальные санкции

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

- 256 **Абакумова Н.А.**
Основные направления трансформации
содержания подготовки специалистов
для сельского хозяйства в XX–XXI вв.
- 259 **Дьяченко С.А.**
Изучение прикладных математических
пакетов студентами гуманитарных специ-
альностей

262 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 наук.

ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

А.Г. Кирпичник, А.Р. Наумов, Н.М. Рассадин, В.В. Чекмарев

ИННОВАЦИОННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА

Становление российской экономики и социальной жизни общества на новом технологическом базисе и в новом организационном качестве связывается с инновациями в сфере образования. Образование выступает как практика социализации человека и преемственности поколений, позволяет удерживать процесс воспроизводства и передачи исторического и социального опыта и одновременно закреплять в сознании нового поколения новые социальные и экономические реалии, новые ориентиры общественного и культурного развития. Благодаря этому происходит накопление и развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала человека для созидания и творчества. Образование выступает в качестве активного ускорителя культурных перемен и преобразований, является функцией развития регионов России и национальных традиций. Таким образом, образование можно рассматривать как процесс формирования *качества человека*.

В нашем понимании *качество человека* – характеристические составляющие процесса воспитания в контексте формирования профессиональных компетентностей. Позиционирование культуры и образования раскрывает понятие «качество человека» через понятие «культура», а процесс воспитания гражданственности – в русле нравственно-правового (институционального) освоения социальных отношений. В рамках концепции социального капитала качество человека рассматривается через компетентность, конкурентоспособность, социальную и личностную мобильность, коммуникабельность, социальную и личностную ответственность.

Миссия университета в контексте такого понимания образования не сводится к воспроизведению кадров, но подразумевает реакцию на ожидания общества, воспроизводство культурно-социального пространства качества жизни, поддержание необходимого потенциала репродуктивных потоков, гармонизацию соотношения возрастных групп сельских районов, оздоровление в

них культурной жизни через активизацию деятельности обучающейся молодежи.

Такой подход позволяет рассматривать инновационную деятельность в образовании как деятельность, основанную на технологических, экономических и социально значимых знаниях, а также инициативе и творчестве (и в этой мере – предпринимательская), и направленной на позитивные изменения в организации социально-экономической жизни общества через рост качества человека.

В таком контексте по-новому уточняются и некоторые ключевые понятия:

– *образования как инновации*, обычно понимаемой как вовлечение в хозяйственный оборот результатов интеллектуальной деятельности (в форме профессиональных компетентностей), содержащих новые (научные) знания с целью удовлетворения общественных потребностей и (или) получения прибыли;

– *инноваций в образовании* – это новые условия создания образовательных продуктов (новые структуры и формы административного и общественного управления научной и образовательной деятельностью, формирование инновационной среды вуза и соответствующей квалификации и инновационной культуры преподавателей и сотрудников);

– *инноваций в образовании* – это новые технологии создания образовательных продуктов (обновление содержания и номенклатуры основных и дополнительных образовательных программ, развитие инфраструктуры инноваций в научно-образовательной сфере университета).

Таким образом, *инновационное образование* – процесс и результат такой образовательной деятельности, которая стимулирует внесение инновационных изменений в существующую культуру, социальную среду. Такой тип образования помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации, творческий поиск на основе имеющегося опыта и его обогащение.

Основным средством реализации инновационного образования становится *инновационный университет (ИУ)* – вуз предпринимательского типа, постоянно создающий и внедряющий инновации с целью повышения своей конкурентоспособности, устойчивого развития и превращения своего продукта в инновацию для внешних потребителей. Главной целью ИУ является качественная подготовка инновационно-ориентированных специалистов в приоритетных областях науки, техники и технологий на основе единого процесса получения, распространения и применения нового знания.

Создание ИУ должно предшествовать желаемым и планируемым инновациям в науке, образовании, культуре. ИОП исходит из необходимости изменения содержания и способов реализации образовательных программ, а также усовершенствования инфраструктуры и системы управления университета. Тем самым повысится конкурентоспособность и востребованность его научной продукции и выпускников в регионе, и будет реализована функция университета как регионального ресурсного центра.

Формирование ИУ одновременно является важнейшим **условием** социально-экономического развития региона. Образование и национальная культура, в этом контексте, также рассматриваются как условия реализации инноваций и как средства решения проблемы качества человека в регионах России.

Вышеуказанные соображения легли в основу создания инновационной образовательной программы (ИОП) КГУ – стратегии осуществления инноваций в образовании, инноваций в образовании, и превращения образования в инновацию.

Основной целью реализации инновационной образовательной программы КГУ является *трансформация университета в инновационное образовательное учреждение (инновационный университет), интегрирующее потенциалы науки, культуры и инновационной деятельности, ориентированное на восходящее воспроизводство качества человека и качества среды.*

Таким образом, реализация ИОП направлена как на инновационные изменения внешней среды университета, так и самого университета как социально-экономической системы. ИОП разработана с учетом запросов рынка труда и в соответствии с приоритетными направлениями науки и технологий и программой социально-экономического развития Костромской области.

Особенностью ИОП КГУ является комплекс объединенных генеральной целью мероприятий по созданию и введению в образовательную практику новых, прогрессивных и качественно усовершенствованных форм и технологий производства образовательных продуктов. **Главным условием** успешной реализации ИОП является интеграция образования, науки, культуры и инновационной деятельности; **основным результатом** – рост качества человека, его профессиональных и социокультурных компетентностей.

Программа является системообразующим элементом общей концепции устойчивого развития университета. Отметим, что это и средство защиты интересов и конкурентоспособности университета на региональном, федеральном и международном уровнях за счет мобилизации такого мощного ресурса развития, как высокая степень общественного согласия, достигаемого на основе совместной деятельности.

В стратегическом плане реализации программы определяются как долгосрочные ориентиры и перспективные направления, так и конкретные действия. Она является долгосрочной по глубине прогноза и длительности последствий намечаемых действий, и средне- и краткосрочной по характеру включенных в нее мероприятий.

Достижение цели реализуется через решение следующих **задач**:

- достижение вузом качества регионального ресурсного центра в образе инновационного университета образования и национальной культуры;
- формирование качества человека на основе сохранения и преумножения духовно-исторического, культурного и природного наследия;
- формирование адекватной материально-технической и информационной базы, в том числе создание единого информационного пространства университета, интегрированного в глобальное информационное пространство;
- обеспечение высокого качества образования посредством создания учебных курсов, базирующихся на оригинальных научных и методических разработках, использования модульной системы организации учебного процесса;
- достижение устойчивого экономического состояния университета.

Общее направление формирования инновационного университета выражается в переходе к многоступенчатой, гибкой, открытой, территориально рассредоточенной и самодостаточной модели выс-

шего учебного заведения. Направления, формы и механизмы реализации ИОП определяются **содержанием стратегических инноваций**. Управление стратегическими инновациями должно быть направлено на **изменение организационно-экономической сферы КГУ, изменение технологий образовательных программ и изменение социально-культурной среды университета и региона**.

Стратегическое управление знаниями главной задачей предполагает подготовку специалиста на основе не трансляции знаний, а посредством формирования набора базовых компетентностей, передачи норм, правил и универсальных способов осуществления продуктивной деятельности, формирования принципиальных представлений об устройстве сферы деятельности, вовлечения в процесс получения нового знания. **Управление ресурсами и управление изменениями** определяют комплексную (корпоративную) стратегию развития КГУ (качество и инновации), позволяющую университету в рыночных условиях занять свой сектор в национальном и региональном образовательном пространстве. Указанные функциональные стратегии, формирующие будущий перспективный образ КГУ, направлены на постоянное улучшение двух непосредственно реализуемых в университете стратегий: управление процессами и управление взаимодействием с заинтересованными сторонами (социальная роль вуза).

В соответствии с концепцией развития научно-инновационной деятельности КГУ на 2005–2010 годы, мы выделяем несколько **приоритетов реализации ИОП**:

- организация и управление непрерывным инновационно-образовательным процессом в университете;
- стимулирование инновационно-ориентированных научных исследований и разработок;
- участие в создании и деятельности региональной инновационной системы;
- подготовка кадров и повышение квалификации специалистов в области инновационного предпринимательства.

В качестве основных направлений реализации вышеуказанных приоритетов выступают выявление, поддержка и стимулирование имеющихся «точек роста» в форме **учебно-научных центров (УНЦ)**, а также инициирование новых. УНЦ рассматривается и как основная форма, и как ресурс реализации программы.

В основу формирования УНЦ положены:

– поддержка коллективов, способных обеспечить опережающий уровень развития образования и научных исследований и ориентированных на научное обеспечение устойчивого развития вуза, повышение качества учебного процесса и поддержку управленческих решений;

– ориентация на проведение полного цикла исследований и разработок, заканчивающихся созданием готовой продукции;

– развитие фундаментальных исследований как основной целевой функции университета и выполнение прикладных исследований в интересах социально-экономического развития Костромского региона как часть миссии КГУ.

Развертывание ИОП предлагается провести на основе существующих и вновь формируемых структурных подразделений по пяти направлениям: «Человек в обществе», «Человек и культура», «Человек, биоразнообразие и охрана природы», «Техника и технологии», «Культура управления социальным и хозяйственным комплексом региона».

В дальнейшем инновационная инфраструктура университета, наряду с инновационно-технологическим центром университета, может включать в себя венчурный фонд, центр маркетинга, бизнес-инкубатор по созданию малых инновационных фирм и сервисные службы университета. Университетский инновационный комплекс станет одним из опорных элементов региональной инновационной системы.

Программа предполагает вовлечение в него всех основных научно-образовательных подразделений и администрации университета, а также целого ряда существующих государственных, коммерческих, образовательных, общественных и иных сетевых структур, имеющих общие интересы и ценности через объединение, развитие информационного обмена, установление многосторонних горизонтальных связей в целях решения актуальных проблем социально-экономического развития региона.

Результаты и продукты, полученные по окончании реализации инновационной образовательной программы, могут быть структурированы в три основные группы по характеру цели: **качество человека, качество университета и качество среды**.

Качество человека формируется на основе создания следующих механизмов:

- изменение качества учебного труда студентов (развитие поисковой активности, инновационной мобильности за счет участия в научно-

инновационных проектах, повышение качества самостоятельной работы за счет использования современных учебно-методических комплексов);

- оздоровление социальной среды региона, предотвращение и профилактика социально-негативных проявлений в молодежной среде (экстремизм, шовинизм, алкоголизм, наркомания и т.п.);

- появление различного рода объединений просоциальной направленности, преобразование окружающей социальной действительности в результате их деятельности;

- повышение качества подготовки специалистов, что приведет к закреплению выпускников на рынке труда, росту их востребованности и конкурентоспособности;

- повышение активности населения региона в экономическом и социально-культурном обустройстве жизни;

- модель организации воспитательной работы в вузе.

Качество университета создается за счет изменения организационной структуры университета, достижения устойчивого экономического состояния университета, развития единого информационного пространства университета и обеспечение высокого качества образования при реализации следующих задач:

- создание университетского комплекса (округа) на основе интеграции с образовательными учреждениями СПО;

- реализация программ многоуровневого образования;

- укрупнение ряда существующих факультетов и преобразования их в институты, открытие новых специальностей;

- создание учебно-научно-производственных центров по внедрению результатов научной деятельности в образовательный процесс и социальную практику;

- развитие договорной деятельности и межсекторного социального партнерства;

- внедрение экономических механизмов организации и диагностики функционирования (бенчмаркинг, франчайзинг, аутсорсинг), развитие мониторинга образовательной, научной и инновационной деятельности;

- изменение мотивации осуществления деятельности ППС на основе улучшения условий труда, в т.ч. лабораторной базы, отхода от уравнилельной системы оценки труда и внедрения эффективной системы контрактов с работника-

ми университета, роста стимулирующих надбавок, разработки модели профессионального роста персонала;

- формирование фондов развития, расширение академической и финансовой автономии институтов и факультетов в рамках действующего законодательства и нормативной базы университета, использование методов среднесрочного финансового планирования с разграничением бюджетов текущих обязательств и бюджетов развития;

- внедрение экономически рациональных форм учебного процесса как способа повышения эффективности бюджетных расходов;

- привлечение инвестиций в создание современной учебно-лабораторной базы с сертифицированными программными продуктами;

- сертификация системы управления качества по стандарту ISO 9000;

- создание единого информационного пространства университета на основе развития корпоративного портала и поэтапного внедрения единой корпоративной информационной системы;

- развитие системы дистанционного образования, разработка информационных модулей для студентов;

- создание ситуации превалирования учебных курсов, базирующихся на оригинальных научных и методических разработках;

- переход к нелинейной организации образовательного процесса за счет использования модульной системы организации учебного процесса, мастер-классов, прозрачных рейтингов преподавателей и студентов;

- развитие системы дополнительного образования (взаимосвязь факультативов, конкурсов, функционирование сообществ как среды для становления исследовательских и профессиональных компетентностей студентов);

- организационное оформление молодежных научных, творческих, общественных объединений;

- внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс;

- изменение организационной культуры и экономического сопровождения инноваций;

- реализация концепции «преподаватель полного дня», увеличение в учебном процессе доли индивидуальных и групповых консультаций.

Качество среды. Среда как элемент пространства, в котором функционирует и может развиваться университет, является фактором, не учитываемым при формировании государственной полити-

ки в сфере образования. В силу этой «институциональной ловушки» результаты реализации программы КГУ призваны оформить региональную политику в сфере профессионального образования, способствовать преодолению дублирования и нецелесообразного расходования ресурсов, привлекать к участию в решении проблем образования общественности, представителей деловых кругов, то есть формировать общественно-государственную практику управления образованием в регионе.

В качестве основных «просоциальных» результатов ИОП выступают:

- создание органов социального партнерства на региональном, отраслевом и местном уровнях и на уровне учебных заведений (с участием представителей предприятий, ассоциаций работодателей и предпринимателей, торгово-промышленной палаты, организаций работников (профсоюзов) и представителей сферы образования) для разработки квалификационных требований к специалистам (разработка спецификации сферы труда), региональной системы квалификации и стандартов ПОО (спецификация оценки), учебных программ (спецификация сферы образования), содержания и организации производственной практики на предприятии (обучение на рабочем месте) или в мастерских КГУ, прогнозов развития рынка труда и потребности в умениях, мониторинга развития региональных рынков труда и выявления необходимости введения новых специальностей обучения;

- расширение участия КГУ в повышении квалификаций работников предприятий (модульные программы, основанные на компетентностях);

- организация стажировок преподавателей учебных заведений на предприятиях социальных партнеров;

- участие социальных партнеров в системах обеспечения качества ВПО;

- создание мотивационных механизмов социального диалога (участие в совместных органах, повышение эффективности политики предприятий в области развития человеческих ресурсов);

- формирование предложений по гармонизации спроса и предложения образовательных услуг на региональном рынке, отвечающей интересам регионального развития (профили и объемы подготовки);

- разработка и реализация совместных проектов в интересах регионального развития (внедрение новых технологий, оборудования, материалов и т. д.;

- привлечение внебюджетных средств.

Предполагается получить научные, методико-технологические и организационно-проектные результаты, связанные с выявлением и уточнением существенных взаимосвязей между социокультурными особенностями региона и ценностными ориентирами государственно-общественного заказа на образование. В качестве важных результатов мы выделяем: создание транслируемой модели университета как центра социального партнерства в регионе в сфере образования, науки и культуры. Возможно создание ряда институций гражданского общества: экспертных клубов, сообществ выпускников, интернет-сообщества «Образование в регионе» и т.п.

В Костромском государственном университете произойдут качественные изменения в организации образовательного процесса и научных исследований, существенно укрепятся ведущие научно-педагогические школы, будет формироваться особый творческий и предпринимательский дух в сфере наукоемкого бизнеса, способствующий капитализации научно-образовательного потенциала КГУ, увеличатся внебюджетные доходы и повысится оплата сотрудников, усилятся роль КГУ как классического университета России – ресурсного центра развития региона.

В Костромской области и сопредельных регионах, традиционно предъявляющих спрос на специалистов в области экономики, наукоемких производств, государственного и муниципального управления, следует ожидать качественного сдвига во всех сферах социально-экономического развития. В результате капитализации традиционного конкурентного преимущества как «кузницы кадров» повысится востребованность выпускников в отраслях, сотрудничающих с КГУ в области научно-прикладных исследований и подготовки кадров.

В целом реализация, инновационной образовательной программы окажет системное влияние на реальный сектор экономики и высшее профессиональное образование России через распространение результатов отработанной модели инновационного развития регионального многопрофильного инвестиционно-привлекательного классического университета.

Предложенная модель инновационного развития классического регионального университета может быть рекомендована как одна из базовых при реализации программы модернизации российского высшего образования.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ РОССИИ*

В последнее время высшие учебные заведения России сталкиваются с двумя задачами:

- 1) обеспечить достаточно устойчивое развитие вуза;
- 2) построить гармоничную систему его управления.

Сегодня в контексте Болонского процесса, указанные задачи становятся особенно важными, поскольку успешное их решение во многом определяет конкурентоспособность современного вуза на рынке образовательных услуг как в РФ и за ее пределами [1].

В сложившихся условиях конкурентоспособным на рынке образовательных услуг России становится тот вуз, который стремится предоставить наиболее эффективное и экономичное образование наиболее высокого качества и максимально соответствовать нуждам и потребностям заинтересованных сторон.

В современных условиях выживание и успех вуза РФ «связаны с выделением и организацией следующих интегрированных процессов управления» [2]:

- стратегической деятельностью вуза на основе сформулированной политики в области качества;
- образовательной деятельностью (планированием, организацией, контролем и постоянным совершенствованием процесса оказания образовательных услуг);
- научной и инновационной деятельностью вуза;
- качеством предоставляемых услуг;
- инфраструктурой образовательной деятельности и т.п.

Более того, от качества предоставляемых услуг, удовлетворяющих потребности человека в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, т.е. в знаниях и профессионально-социальных навыках, которые являются основой всестороннего развития личности, зависит повышение конкурентоспособности вуза.

Конкурентоспособность вуза, в свою очередь, определяется функционированием и улучшением следующих взаимосвязанных элементов:

- 1) способностью удовлетворять внешних и внутренних потребителей образовательных услуг;
- 2) снижением и экономической обоснованностью затрат на повышение качественного уровня предоставляемых услуг;
- 3) управлением объектами интеллектуальной собственности;
- 4) разработкой и коммерциализацией инноваций;
- 5) инфраструктурным обеспечением основных и вспомогательных процессов образовательной деятельности.

Обеспечение высокого качества подготовки специалистов высшими учебными заведениями России достигается с помощью механизма оценки и контроля качества образовательных и иных услуг в вузе, который обязательно должен функционировать. Поэтому сегодня каждый вуз сталкивается с необходимостью построения и внедрения системы менеджмента качества, под которой в статье понимается совокупность организационных структур, методик и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством.

Постановка системы менеджмента качества, по мнению автора, – это задача, интегрирующая общее управление вузом на основе идеологии качества, как ее высшей стратегической цели. Интегрирующая роль постановки системы менеджмента качества проявляется в том, что все сферы деятельности вуза и практически все инновационные проекты в таких областях как: стратегия, структуры, процессы, персонал, маркетинг и др. – в той или иной мере опираются на принципы менеджмента качества, сформулированные в стандартах ИСО 9000: ориентация на потребителя, лидерство, вовлечение работников, процессный подход, системный подход к менеджменту, непрерывное улучшение, подход к принятию решений на основе фактов, взаимовыгодные отношения с поставщиками.

Эффективная работа системы менеджмента качества, в значительной степени, определяется контролем реализации принятого решения и пла-

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.



Рис. 1. Выработка и осуществление эффективного управляющего воздействия

на в области качества, предназначенного для получения полной информации о ходе и качестве реализуемого процесса, выработки и осуществления своевременного управляющего воздействия и корректирующих действий в случае, если или ход, или качество процесса, или то и другое вместе не будут соответствовать плану.

Следовательно, конечным результатом, целью контроля в области качества является выработка и осуществление эффективного управляющего воздействия, которое должно исключить отклонение от плана (рис. 1).

Говоря об эффективности управляющего воздействия и корректирующих действий в области качества, следует иметь в виду не только его качество, но и своевременность.

Сущность контроля является выработка и осуществление эффективного и своевременного управляющего воздействия и корректирующих действий в области качества для обеспечения заданной эффективности достижения цели деятельности вуза.

Для того чтобы выработать управляющее воздействие и корректирующие действия в вузе, руководителю процесса следует убедиться в том, что по каким-то причинам имеет место несоответствие результатов деятельности тех или иных процессов или сроков завершения операций от запланированных. Причем убедиться в этом необходимо не случайным образом или субъективно, а в оптимально выбранных точках контроля процесса в результатах проверки состояния деятельности по значениям, заранее определенных контролируемых параметрах.

Проверка значений контролируемых параметров в определенных точках контроля является первой задачей вуза.

Далее, имея значения проверенных параметров, необходимо выяснить причины их несоответствия запланированным значениям и выработать управляющее воздействие и корректирующие действия, которые обеспечивали бы достижение вузом конечной цели.

Выработка управляющего воздействия и корректирующих действий представляет собой вторую задачу вуза.

Как известно, любое решение, план, а следовательно, и управляющее действие и корректирующие действия, нуждаются в том, чтобы они приобрели некоторую юридическую силу, и были утверждены руководителем. Таким образом, утверждение высшим руководством выработанного управляющего воздействия и корректирующих действий является третьей задачей.

Поскольку имеется утверждение воздействия и корректирующих действий необходимо организовывать его выполнение в подразделениях вуза, осуществить управляющее воздействие и корректирующие действия, в этом и заключается четвертая задача вуза.

Теперь, когда ясно содержание контроля качества в вузе, представляется возможным рассмотреть особенности процесса контроля качества в вузе.

Первой особенностью является то, что система контроля и целевая группа контроля создается заблаговременно при выработке решения планирования и организации деятельности вуза в области качества, т.е. система контроля в вузе создается при осуществлении функций выработки решения, планирования и организации предстоящей деятельности.

Вторая особенность состоит в том, что процесс контроля входит и непосредственное воздей-

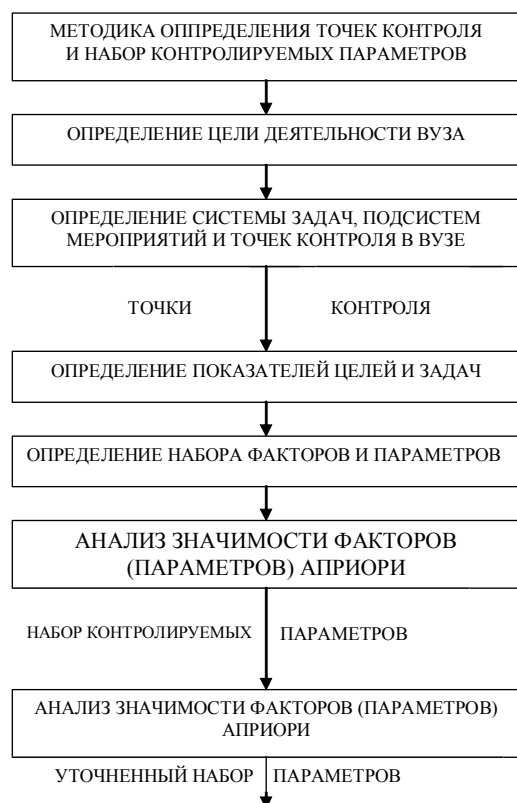


Рис. 2. Методика определения точек контроля и набор контролируемых параметров

ствие с целью обеспечения эффективной деятельности вуза.

При выработке решения, разработке плана и осуществлении организации деятельности в вузе,

создается система контроля за качеством деятельности вуза. При этом, очевидно, что и то и другое должно проверяться в точках контроля выбранных таким образом, чтобы было возможно по результатам контроля выбрать и осуществить эффективное управляющее действие и корректирующие действия в области качества, которое обеспечило бы заданную эффективность достижения цели вуза.

Следовательно, определение так называемых узловых точек, определяющих качество и своевременность осуществления деятельности вуза. Поэтому определение точек контроля можно считать этапом процесса создания системы (этап 1). После определения точек контроля следует определить, что контролировать в точках, т.е. определить набор контролируемых параметров (2 этап). (Методика работы на первых двух этапах создания системы контроля качества представлена на рисунке 2.)

Разработка методики, алгоритма проверки контролируемых параметров представляет следующий этап (3 этап).

Теперь, когда есть последовательность работ по проверке хода и результатов деятельности вуза, становится возможным определить состав целевой организации – лиц, организующих проверку. Создание такой целевой организации является четвертым этапом создания системы контроля.

На этом этапе следует определить алгоритм выработки управляющего воздействия и корректирующих действий. Разработка алгоритма выработки управляющего воздействия и корректирующих действий (V этап). При этом сущность процесса выработки управляющего воздействия

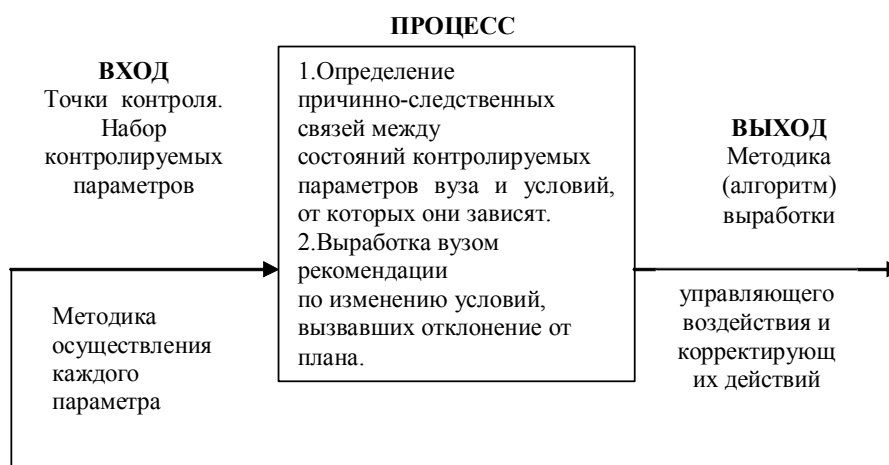


Рис. 3. Сущность процесса выработки управляющего воздействия при осуществлении контроля в вузе

и корректирующих действий при осуществлении контроля можно представить рисунком 3.

Процесс выработки управляющего воздействия и корректирующих действий в вузе состоит в определении причинно-следственных связей между состоянием контролируемых параметров и условий, от которых они зависят, а также выработке на основе этого рекомендации по изменению этих условий.

При этом должны быть определены такие процедуры, которые в большинстве случаев должны обеспечить быстрое, оперативное получение результата, т.е. управляющего воздействия.

Теперь, когда определена цель (выход) рассматриваемого этапа и сущность процесса, в результате которого должен быть получен этот выход. Приступим к определению содержания этого процесса, разработке методики работы на пятом этапе.

Для выработки управляющего воздействия необходимо определить значение показателей целей и задач. Для того чтобы осуществить это, очевидно, необходима разработка способов расчета этих показателей по известным параметрам. Разработка таких способов и должна быть содержанием первого шага разработки методики выработки управляющего воздействия.

В случае, когда невозможно выразить все показатели через контролируемые параметры, то следует проанализировать состояние и величины показателей эффективности достижения цели и выполнения задач (контролируемых параметров) по сравнению с результатами предыдущих проверок. Это следует сделать по двум причинам:

1) для того, чтобы выявить направление изменения показателей;

2) для того, чтобы произвести анализ действенности ранее осуществляемых управляющих воздействий.

Проведение такого сравнительного анализа и должно составлять содержание второго шага методики выработки управляющего воздействия.

Анализ содержания этого выхода позволит:

1) проверить правильность и своевременность выработки предыдущих управляющих воздействий, и эффективность их применения;

2) основываясь на данных анализа действенности примененных воздействий и данных настоящей проверки, выявить причинно-следственные связи между ранее принятыми воздействиями и эффективностью их результатов.

Таким образом, анализ качества и своевременности выработанных и примененных ранее управляющих воздействий является контролем качества системы.

Библиографический список

1. Антонова К.Н., Башмакова Н.И. Высшее образование в России. XXI век: проблемы и перспективы. – СПб., 2005.

2. Лобачева Г.В., Борщев А.С., Астафьев Н.В. Методологические основы управления качеством образования в высшей школе // Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация, практика. – СПб.; Кастрома, 2005. – Т. 2. – С. 10.

Г.А. Петраков, Т.Е. Коровкина

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

В настоящей публикации представлены материалы исследования о ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Костромской области в оценках экспертов и педагогов.

Социологический опрос учителей школ г. Костромы и области, являющихся непосредственными участниками данного проекта, показал, что несмотря на наличие нерешенных проблем, различные точки зрения на степень успешности того или иного направления проекта, респонденты едины в при-

знании актуальности и своевременности его принятия, понимании значимости качественного образования для каждого гражданина и государства в целом. Однако эксперты, в качестве которых выступили преподаватели костромских вузов, признавая значимость ПНП «Образование», подчеркивали, что для повышения его эффективности и получения положительных результатов от его реализации, необходимо конструктивно воспринимать критику, вовремя вносить коррективы в проект, особенно учитывая при этом мнение педагогического

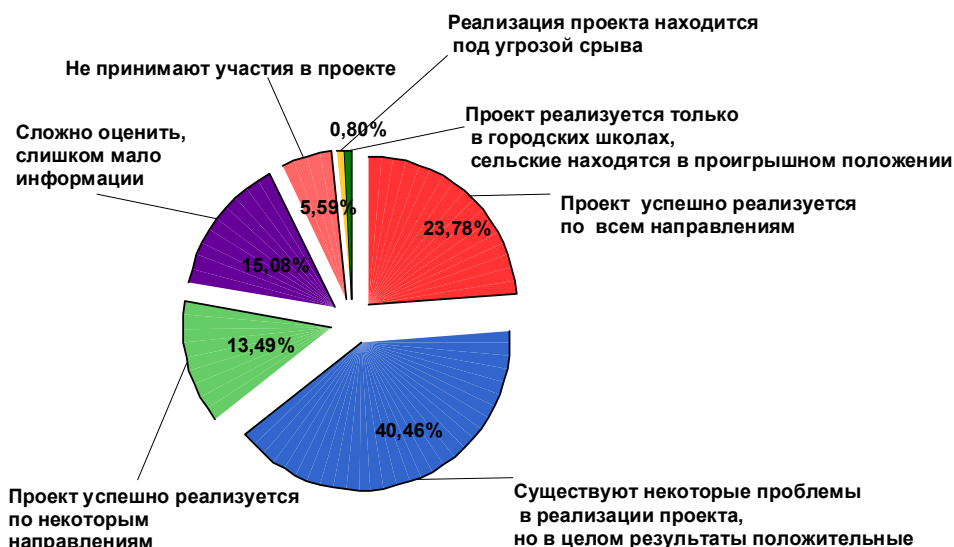


Рис. Оценка респондентами уровня реализации национального проекта «Образование» в Костромской области

сообщества. На наличие недостатков в ходе реализации проекта указывали и многие опрошенные. Несмотря на высказываемую критику, в целом респонденты положительно оценили его результаты.

По мнению респондентов, больше всего проблем существует в реализации двух направлений (подпроектов) ПНП: «Приобретение школьных автобусов» и «Оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием»; 44,1% и 41,8% соответственно оценили эти направления как слабо реализуемые.

Об имеющихся недостатках, связанных с приобретением автобусов, сообщалось в СМИ, где ответственность за создавшуюся ситуацию возлагалась на директоров школ, вовремя не обеспечивших условий для реализации этого направления в своих образовательных учреждениях и глав муниципальных образований, затянувших подписание договоров на выделение кредитов [3; 7].

Однако респонденты в ходе опроса демонстрировали неоднозначное отношение к данному подпроекту. Это обусловлено рядом обстоятельств. Для большинства образовательных учреждений наличие транспорта является средством частичного решения проблем, связанных, к примеру, со своевременной доставкой учеников к началу занятий. Но педагоги малокомплектных школ высказали сожаления, что часть из них может оказаться под угрозой закрытия, т.к. при наличии автобуса упрощается доставка детей в другой, более крупный, населенный пункт.

Реализацию подпроекта «Оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием» 41,8% опрошенных оценили на «неудовлетворительно», при том, что многие респонденты отмечали взаимосвязь между отсутствием учебно-наглядных пособий, качественной методической литературы и слабой успеваемостью учеников, в отдаленных районах испытывающих, по словам педагогов, «информационный голод».

Наиболее успешно, с точки зрения участников опроса, в Костромской области реализуются подпроекты «Государственная поддержка инициативной и талантливой молодежи» (47,4% оценили на «отлично») и «Дополнительное вознаграждение за классное руководство» (45,6%). Однако последнее направление оказалось и одним из самых проблематичных: по сообщениям СМИ ситуация с неукomплектованностью классов в городских школах является труднообъяснимой, так же как и увеличение количества классных руководителей с одновременным снижением численности учащихся [3].

Из опроса следует, что ситуация с недоплатой за классное руководство в сельской местности, нашедшая отражение на страницах региональной прессы [2], обсуждалась в учительской среде, но особо протестных настроений в связи с этим респонденты не высказывали. Между тем, многие подчеркивали, что доплаты, пусть и небольшие, явились стимулом для повышения качества воспитательной работы, хотя и высказывали поже-

лания «не переводить оплату педагога в зависимость от количества учащихся».

Самые большие разногласия в оценке респондентов вызвал подпроект «Стимулирование общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные программы»: 28,2% присвоили высший бал уровню его реализации в Костромской области, 29,1% участников опроса считают, что подпроект реализуется в целом успешно и такое же количество, 29,1% – что в его реализации достаточно много проблемных моментов, описанных ниже.

Вероятно, такой разброс мнений связан с наличием или отсутствием у того или иного образовательного учреждения потенциальной возможности для участия в подпроекте. В проводившемся конкурсе приняли участие 53 школы из 22 муниципальных образований – 28 городских и 25 сельских. Причина недостаточной активности, по мнению части респондентов заключается в критериях конкурсного отбора, являющимися завышенными для большинства образовательных учреждений (18,2%). Так, одним из требований является обязательное наличие у школы лицензии на право ведения образовательной деятельности, которая выдается при обеспечении условий безопасности учащихся, отсутствии нарушения правил пожарной безопасности и санитарных норм. По состоянию на 30.08.2006 г. в Костромской области 94 общеобразовательных учреждения подобной лицензии не имели, к началу июня 2006 года, т.е., практически на момент проведения конкурса, их было 116 [1; 6].

Большая часть респондентов (32,6%) полагает, что на участие в конкурсе могут претендовать образовательные учреждения, расположенные в крупных населенных пунктах, а не в отдаленных районах. Недоумение части опрошенных педагогов вызвал факт введения рабочей группой подпроекта квоты для учреждений образования, расположенных в городской и сельской местности, – по 8 и 7 школ соответственно. Кроме того, участники опроса считают, что в наиболее выигрышном положении находятся привилегированные школы – лицеи и гимназии – и образовательные учреждения со статусом экспериментальных площадок. Действительно, из 53 образовательных учреждений, принявших участие в конкурсе 48 являются экспериментальными площадками федерального, регионального и муниципального уровней.

Для многих школ актуальными на сегодняш-

ний день продолжают оставаться проблемы, связанные с критическим материально-техническим состоянием учебных заведений. Слабая материальная база, отсутствие доступной методической литературы, информационный вакуум не способствуют внедрению инновационных технологий в образовательный процесс. Часть опрошенных подпроект «Стимулирование общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные программы» считает элитным, ориентированным на избранные школы. В связи с этим респонденты (18,9%) и привлеченные к обсуждению эксперты высказывались за внесение изменений в критерии конкурсного отбора, связанные с использованием дифференцированного подхода к участникам, учитывающим специфику региона, местоположение и особенности учебного заведения.

Достаточно высокую оценку участников опроса получил подпроект «Поощрение лучших учителей»: 38,3% опрошенных считают, что это направление в целом реализуется успешно, 26,7% – на самом высоком уровне. Хотя в конкурсе принимали участие 102 человека, респонденты полагают, что талантливые и способные педагоги в области гораздо больше, а их недостаточную активность оправдывали «неосознанностью пока действенности проекта» и «стеснительностью». Однако участники опроса считают несправедливой установленную для Костромской области министерством образования квоту: 26 учителей-победителей из городских школ и 23 лучших педагога – из сельских; недовольство вызывает и возраст победителей: подтверждая необходимость поощрять опытных педагогов, респонденты предлагают найти возможность поддерживать молодых и талантливых.

Многие респонденты связывают недостаточную активность педагогов и образовательных учреждений с отсутствием своевременной информации о содержании и сроках реализации национального проекта, требованиях к участникам конкурсных отборов, составах экспертных комиссий. Участники опроса подчеркивали, что «не знают, как правильно оформить документы», «много организационных вопросов, на которые нет ответов», «обращались с просьбами разъяснить, но так и не дождались» и др. Хотя департамент образования и науки совместно с Костромским областным институтом повышения квалификации работников образования организовывал выездные семинары по проведению конкурса на

получение денежного поощрения лучших учителей, вероятно, этого оказалось недостаточно [5].

Как выяснилось из опроса, педагоги иногда ставят под сомнение объективность работы экспертных комиссий и честность проведения конкурса. Респондентами приводились конкретные примеры, когда «сведения из Интернета противоречили объявленным впоследствии окончательным итогам», «оформленные документы не соответствовали действительному положению», «школы подвергались критике, но в итоге по непонятным причинам оказывались в числе лидеров» и др. Для того, чтобы впоследствии избежать подобных ситуаций, респонденты предлагают оценивать образовательные учреждения не только по представленным документам, но и предоставить возможность членам экспертных комиссий на местах ознакомиться с деятельностью учебных заведений. Кроме того, участники опроса полагают целесообразным учитывать мнение родителей, а возможно, и учеников, сделать открытой для общественности деятельность конкурсных комиссий, тщательней подходить к выбору кандидатов в их состав и т.д. Наши эксперты также обратили внимание на необходимость более взвешенно осуществлять процедуру отбора членов комиссий, учитывая их компетентность и квалификацию в профессиональной сфере, объективность и непредвзятость мнений в отношении участников конкурсных отборов.

Таким образом, многие респонденты как заинтересованные лица, не только акцентировали внимание на имеющихся недочетах и недостатках в ходе реализации ПНП «Образование», но и предлагали меры, направленные на их устранение. Помимо вышеперечисленного, участники опроса считают необходимым увеличить количество образовательных учреждений и педагогов, участвующих в конкурсах на получение грантов (17,5%), уделять особое внимание школам, расположенным в отдаленных районах (18,9%), учитывать мнение педагогической общественности при внесении изменений в национальный проект (14,0%) и др. В частности, респонденты предлагали учитывать при подведении итогов конкурсных отборов показатели ЕГЭ, превышающие аналогичные по стране [4], и предоставить возможность самим учебным заведениям определять статьи расходов по полученным грантам.

Учитывая протяженность Костромской области и значительную отдаленность ряда районов от областного центра, особую актуальность приобретает подпроект, связанный с информатизацией образования, предусматривающий формирование инфраструктуры доступа школ к современным образовательным технологиям, оснащение компьютерами сельских школ, обеспечение доступа к Интернет-ресурсам и т.д. Однако осуществление этого направления респонденты оценили не слишком высоко, лишь 17,1% респондентов отмечают положительные результаты, а 35,0% считают, что в реализации этого подпроекта присутствуют проблемы и недостатки.

Несмотря на существующие проблемы, больше половины участников опроса (64,2%) положительно оценили результаты реализации приоритетного национального проекта «Образование» на территории Костромской области, почти каждый четвертый респондент дал высокую оценку деятельности Департамента образования и науки (22,4%) по его исполнению.

Данные опроса педагогов образовательных учреждений подтверждаются и мнением федеральных экспертов и инспекторов, отметивших, по результатам проверки, что Костромская область к реализации задач ПНП «Образование» подошла со всей ответственностью, в регионе наиболее грамотно и четко выполняются федеральные требования, и в целом проект осуществляется достойно [8].

Библиографический список

1. Адамов А. Приоритетная проверка // Средний класс. – 2006. – №42.
2. Задорина А. Почему «тормозят» нацпроекты // Хронометр. – 2006. – №41.
3. Кокоулина Т. Национальный проект «Образование» под угрозой срыва? // Московский комсомолец в Костроме. – 2006. – №40.
4. Лучшие школы наградили // Новые костромские ведомости. – 2006. – №24.
5. Нейман И. Выдвижение учителей на денежное поощрение // Макарьевский вестник. – 2006. – №65.
6. Образование: подготовка к новому учебному году // Новая жизнь. – 2006. – №63.
7. www.volgainform.ru.
8. www.kostroma.org.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СУКЦЕССИЮ ОРНИТОКОМПЛЕКСОВ ТОРФОРАЗРАБОТОК ВОСТОЧНОГО ВЕРХНЕВОЛЖЬЯ*

Нами проводились многолетние исследования населения птиц торфопоразработок Восточного Верхневолжья и его динамика в ходе сукцессионных процессов, происходящих на выработанных торфяных месторождениях [1–13]. Полученные материалы и их последующий анализ позволили выделить основные факторы, влияющие на такую посттехногенную сукцессию орнитокомплексов торфопоразработок.

Цель работы – анализ факторов, определяющих состав и структуру авифауны и ход динамики орнитокомплексов зарастающих торфопоразработок Восточного Верхневолжья в ходе их посттехногенной сукцессии.

Исследования проводились на территории Ивановской области и затронули карьерные и фрезерные торфопоразработки региона, находящиеся на разных этапах зарастания.

Всего за время исследования с учетом многолетних и многоазовых учетов было обследовано 190 км² карьерных комплексов, 580 га торфяных полей, пройдено более 200 км маршрутов по межкарьерным бровкам, мелиоративным каналам и узкоколейкам, и выявлено более 10000 гнездовых территорий птиц, относящихся к 103 видам, гнездящихся на территории торфопоразработок.

На основании полученных материалов населяющие торфопоразработки виды птиц были классифицированы в группы. Основным критерием служила приуроченность к выработанным торфяникам по сравнению с другими местообитаниями, а также направленность изменения численности, связанная с демулационными процессами торфяных комплексов. Были выделены следующие группы птиц:

1. Виды, населяющие естественные биотопы с той же плотностью населения, что и торфопоразработки. Численность этих видов зависит от наличия и выраженности на торфяном комплексе тех или иных стадий. Сюда следует отнести такие виды как чомга, краквя, чирки, перевозчик, мо-

родунка, бекас, болотная сова, белая трясогузка, сверчки, садовая и болотная камышевки, славки, пеночка-весничка, зяблик и мн. др.

2. Виды, численность которых на торфопоразработках ниже, чем в других местообитаниях. Сюда можно отнести все лесные виды, приуроченные на гнездовании к крупному древостою – пернатые хищники, дятлы, мухоловки, дрозды и др.

3. Обычные виды исследуемого региона, предпочитающие селиться на торфопоразработках. Их численность здесь выше, чем в других местообитаниях. Сюда, в первую очередь, следует отнести чайковых птиц, образующих крупные поселения на торфопоразработках. В эту же группу входят шилохвость, широконоса, хохлатая чернеть, красноголовый нырок, камышевка-барсучок, тростниковая овсянка и др.

4. Регионально редкие виды, численность которых наиболее стабильна именно на торфопоразработках. Эта группа в значительной степени представлена птицами, более характерными для других природных зон, а также расселяющимися видами. В нее входят – красношейная и черношейная поганки, свиязь, большой улит, поручейник, хохотунья, желтоголовая трясогузка. К этой же группе можно отнести очень редкие виды, гнездование которых в регионе выявлено в основном на торфопоразработках. Это серая утка, луток, фифи, тростниковая и дроздовидная камышевки.

Приуроченность к торфопоразработкам, направленность динамики видов в ходе зарастания, типы динамических рядов – все эти показатели определяются влиянием основных четырех групп факторов, влияющих на ход сукцессии выработанных торфяников:

1. Технологические факторы – определяют возможность самовосстановления нарушенного торфяника, направленность и скорость посттехногенной сукцессии. К ним относятся *способ торфодобычи и специфика выработки*. Способ торфодобычи непосредственно влияет на харак-

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

тер зарастания. При фрезерном способе добычи на месте торфяника постепенно формируется лесной биоценоз. Карьерные способы добычи торфа формируют довольно уникальный в фаунистическом плане ландшафт, сохраняющий часть видового богатства торфяника и способный к медленному и постепенному самовосстановлению исходного биоценоза. Специфика выработки определяет дальнейшую инфраструктуру торфоразработок и, во многом, скорость демутиационных процессов. Значимым оказалась последовательность выработки карьеров. Так, в ранее выработанные котлованы при выработке последующих карьеров, попадает дерновина, коряжник, торф, что способствует более быстрому зарастанию этих карьерных водоемов, как за счет донных отложений, так и за счет формирования сплавины. На всплывшем коряжнике формируются островки, используемых птицами для гнездования

2. Пирогенные факторы – определяют периодическую смену растительности комплекса или его части, а также часто приводят к ускорению заболачивания, характерны в большей степени для торфяных карьеров. Можно выделить два типа пирогенного воздействия: *выгорание растительности межкарьерных бровок и выгорание самой бровки иногда вплоть до уровня воды в карьере*. Выгорание растительного покрова бровок приводит к смене растительности. Например, на месте сосны поднимается молодая березовая поросль, а на месте осокового разнотравья – иван-чай узколистный, кипрей болотный и др. виды растений, характерные для гарей. В дальнейшем исходная растительность может восстанавливаться. В случае выгорания самой бровки, вплоть до уровня воды, происходит ее заболачивание, и растительность меняется кардинально. Появляется моховой покров, пушица, клюква и пр. растения, характерные для сфагновых болот. Формируются заросли болотного мирта, багульника, растут невысокие «болотные» сосенки и березки. От выгоревшей бровки внутрь карьерного водоема начинает развиваться сплавина, способствуя, скорейшему заболачиванию карьера.

3. Гидрологические факторы – определяют степень увлажненности и, соответственно, инфраструктуру торфоразработок. К этой группе факторов можно отнести *деятельность бобров* (биотическая составляющая), *особенности мелиоративных каналов* (антропогенная составляющая) и *климатические условия* (абиотическая

составляющая). Гидрологический режим карьерных комплексов в значительной степени определяется деятельностью обитающих здесь бобров. Строительство этими животными плотин на каналах, соединяющих карьеры, приводит к подъему уровня воды на одних и снижению на других водоемах, затапливает невысокие островки и прибрежные заросли растительности. Это сильно меняет инфраструктуру комплекса. Гидрологический режим фрезерных торфоразработок зависит, в значительной степени от засорения и зарастания мелиоративных каналов, дренирующих поле. Соответственно, чем более заросшими они являются, тем более увлажнено торфяное поле и наоборот. Степень обводненности фрезерных торфоразработок очень сильно влияет на скорость их зарастания и характер растительности. Степень увлажнения торфоразработок зависит также и от климатических условий конкретного года, в первую очередь – от уровня и продолжительности весеннего паводка.

4. Антропогенное беспокойство – имеют огромное значение в первую очередь для редких и уязвимых видов, а также и для общего уровня биоразнообразия. Торфоразработки исследуемого региона, особенно карьерные комплексы, служат традиционными местами охоты и рыболовства. Степень такого рекреационного пресса зависит от удаленности от населенных пунктов, доступности, наличия дорог. Привлекательность таких угодий для охотников и рыболовов зависит от характера и этапа зарастания. В ряде случаев отмечали сбор яиц озёрных чаек на территории крупных колоний в первую декаду мая. После этого озёрные чайки вскоре делают повторные кладки.

Таким образом, динамика орнитокомплексов торфоразработок в ходе их зарастания определяется преадаптированностью видов с одной стороны, и четырьмя основными группами факторов, определяющих ход сукцессионного процесса с другой стороны.

Библиографический список

1. Мельников В.Н., Баринев С.Н., Киселев Р.Ю., Романова С.В., Мельникова Г.Б., Чудненко Д.Е. Современное состояние населения птиц, занесенных в Красную книгу России, в Ивановской области // Экологические проблемы уникальных природных и антропогенных ландшафтов: Материалы всероссийской научно-практи-

ческой конференции / Отв. ред. В.Н. Казин. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2004. – С. 141–146.

2. Мельников В.Н., Баринов С.Н., Чудненко Д.Е. Комплексы водно-болотных угодий Ивановской области // Материалы научных исследований коллектива естественно-географического факультета ГОУ ВПО «ШГПУ». Вып. 3. – Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. – С. 18–29.

3. Мельников В.Н., Чудненко Д.Е., Баринов С.Н., Романова С.В., Подвинцева С.Ю., Мельникова Г.Б., Панков Е.Ю., Горшков А.М. Редкие виды птиц Южного Поозерья // Вестник молодых ученых ИвГУ (Приложение к журналу «Вестник Ивановского государственного университета»). – Иваново: Изд-во «ИвГУ», 2002. – С. 37–39.

4. Мельников В.Н., Чудненко Д.Е., Ушаков А.Н. Гнездящиеся кулики торфяных разработок Восточного Верхневолжья // Кулики Восточной Европы и Северной Азии: изучение и охрана: Материалы VI совещания по вопросам изучения и охраны куликов. 4–7 февраля 2004 г., г. Екатеринбург / Ред. В.К. Рябицев, Л.К. Коршиков. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2004. – С. 129–131.

5. Чудненко Д.Е. Авифауна зарастающих фрезерных торфоразработок Восточного Верхневолжья // Человек и животные: Материалы III Международной научно-практической конференции. 12–13 мая 2005 г. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2005. – С. 76–78.

6. Чудненко Д.Е. Авифауна торфяных карьеров Ивановской области // Экологические проблемы Ивановской области: Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. – Иваново: ИГТАБ 2005. – С. 17–18.

7. Чудненко Д.Е. Гнездящиеся гусеобразные торфоразработок Восточного Верхневолжья // Гусеобразные птицы Северной Евразии: Тезисы докладов Третьего Международного симпозиу-

ма (6–10 октября 2005 г., Санкт-Петербург). – СПб.: Картфабрика ВСЕГЕИ, 2005. – С. 281–282.

8. Чудненко Д.Е. Динамика орнитофауны торфоразработок Восточного Верхневолжья в ходе посттехногенной сукцессии // Наука в классическом университете. – Иваново, 2004. – С. 71–72.

9. Чудненко Д.Е. Значение торфоразработок для охотничьих видов птиц (На примере Восточного Верхневолжья) // Сохранение разнообразия животных и охотничье хозяйство России. Материалы научно-практич. конф. – М., 2005. – С. 100–103.

10. Чудненко Д.Е. Изменение населения чайковых птиц в ходе зарастания торфоразработок Восточного Верхневолжья // Природа и человек: Материалы IV научно-практической конференции «Природа и человек. Антропогенное воздействие на окружающую среду». Иваново, 23–24 ноября 2005 г. / Под ред. В.А. Исаева. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2005. – С. 76–78.

11. Чудненко Д.Е. Торфоразработки Восточного Верхневолжья как Ключевые Орнитологические территории // Природное наследие России: изучение, мониторинг, охрана. Материалы международной конференции (г. Тольятти, 21–24 сентября 2004 г.). – Тольятти, 2004. – С. 293–294.

12. Чудненко Д.Е. Торфоразработки восточного Верхневолжья как уникальные местообитания птиц // Экологические проблемы уникальных природных и антропогенных ландшафтов: Материалы всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. В.Н. Казин. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 2004. – С. 147–151.

13. Melnikov V.N., Chudnenko D.Y. Eastern upper Volga region peatery birds nesting near water // Waterbirds around the world. A global review of the conservation, management and research of the world's major flyways. 3–8 April, 2004, Edinburgh, UK. P. 221.

М.В. Сиротина, Л.В. Мурадова

СТРОЕНИЕ НОСО-ГУБНОГО ЗЕРКАЛА И ПРОДУКТИВНОСТЬ КРУПНОГО РОГАТОГО СКОТА КОСТРОМСКОЙ ПОРОДЫ*

Преамбула. В статье рассмотрены вопросы о строении носо-губного зеркала крупного рогатого скота. Анализируется связь дерматоглифического полиморфизма с продуктивностью коров костромской породы.

Носо-губное зеркало крупного рогатого скота является модифицированным участком кожи и наряду с многочисленными функциями кожи вообще, биологическое значение его заключается прежде всего в рецепторной функции, участии в терморегуляции и приёме корма.

Эпидермис кожи слогаается из четырёх клеточных слоев: базального, слоя шиповатых клеток, зернистого и рогового. Его толщина находится в пределах от 75 до 135 мкм. Значительная толщина эпидермиса связана с периодическим трением и давлением со стороны кормовых масс.

Сосочковый слой дермы образован рыхлой соединительной тканью с тонкими коллагеновыми и эластичными волокнами и большим количеством аморфного межклеточного вещества. Характерной особенностью кожи носо-губного зеркала, отличающей её от кожи других отделов организма, является глубокое проникновение этих сосочков в слои эпидермиса вплоть до рогового слоя (Ю.П. Бычков, 1990). Такие сосочки называются эпидермальными и достигают по высоте 108 мкм, по толщине у основания 9 мкм и у вершины 2 мкм.

Сетчатый слой дермы образован в основном плотной соединительной тканью с преобладанием коллагеновых волокон, собранных в пучки различной формы. В нём располагаются кровеносные сосуды и пакеты серозных и серо-мукозных желёз (С. Cotea, M. Mandeal, 1986; К.Н. Wrobel, E. Lindner, 1972). Обильно выделяющийся секрет этих желёз, составляет у взрослых животных 180 мг/20 см²/5 мин, и поддерживает поверхность носо-губного зеркала здоровых животных всегда во влажном состоянии, а у больного животного она часто трескается и иссушается (Р.-Л. Toutain, L. Bueno, J.-P. Magnol, 1973).

Выводные протоки потовых желёз расширяются в бокаловидные, испещрённые лагуны, в ко-

торых и скапливается жидкость. Высвобождается она при мышечном сокращении или прикосновении, повышая при этом чувствительность рецепторов (А.Л. Трофименко, А.А. Фокина, 1973).

Сосудистая сеть образована верхними губными артериями. Они дихотомически распадаются на большое число преартериол диаметром 0,4–0,6 мм, идущих параллельно друг другу и анастомозирующих между собой, в результате чего в основе кожи носо-губного зеркала скота образуется преартериолярная сеть с петлями ромбовидной формы. В ячеях петель располагаются выводные протоки желёз. От преартериол отходят артериолы диаметром 32–67 мкм, образующие подсосочковые сети и сети вокруг концевых отделов трубчато-альвеолярных желёз. Метаартериолы, идущие от артериол, образуют капиллярные сети вокруг альвеол (Б.П. Шевченко, 1974, 1988; Дегтярёв, 1995).

Прогрессивная эволюция носо-губной кожи шла путём развития гребешкового слоя и нервных окончаний. Дерматоглиф становится сложным и характерным образованием из складок разной формы и размеров (А.Л. Трофименко, 1986).

Еще в двадцатые годы прошлого века учёными предлагались методы классификации дерматоглифического рисунка носо-губного зеркала. Так, G. Littwitz (1924) выделяет четыре типа дерматоглифов:

- 1) Е. Центральный жёлоб чётко выражен, от него отходят папиллярные линии направо параллельно.
- 2) I. Центральный жёлоб чётко выражен, от него отходят папиллярные линии налево параллельно.
- 3) О. Центральный жёлоб прерывистый, папиллярные линии точкообразные.
- 4) U. Центральный жёлоб не выражен, папиллярные линии располагаются в форме куста по отношению друг к другу.

W.E. Petersen (1922) выделяет три типа дерматоглифов:

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

1. Прямые линии идут по обе стороны от центральной под углом 45° и образуют вытянутые фигуры.

2. Нижние линии отходят от центральной точки нижней части рисунка и разветвляются, образуя беспорядочные фигуры, в то время как верхние линии идут более или менее горизонтально.

3. Нижние линии отходят от центральной точки нижней части рисунка, не разветвляются и образуют достаточно вытянутые фигуры.

W. Hering (1930) предлагает другую классификацию:

1. Беспорядочный тип (U) – форма, ширина и длина отдельных фигур различна, не образуют системы.

2. Клиновидный тип (V) – более или менее прямые линии, исходящие из одной точки, центральный жёлоб отсутствует.

3. Желобообразный тип (R) центральный жёлоб делит носо-губное зеркало на две половины, от него отходят более или менее чёткие борозды.

Сходную классификацию использует А.К. Кадиев (1974), заменяя термин «беспорядочный» на «мозаичный».

А.Л. Трофименко (1989) предложил новую классификацию дерматоглифов:

1. Тип «колосок» – расположение папиллярных валиков в виде зерновок в колосьях злаковых. Линии центральной части узора сосредоточены у вертикальной оси, проведённой условно через середину его плоскости. Они имеют форму петель, полосок, эллипсоидов.

2. Тип «ветка» – чётко просматривается вертикальная борозда (жёлоб) или ствол, от которого влево или вправо на разной высоте отходят отдельные или двоянные линии – ветви.

3. Тип «крона» характеризуется тем, что поток линий исходит под разными углами из одной точки – нижнего края верхней губы. Валики располагаются радиально.

4. Тип «зернистый» представлен множеством рассеянных по всей поверхности носо-губного зеркала округлых кожных валиков, имеющих вид бородавок. Шипообразная поверхность образуется как мелкими, так и сравнительно крупными валиками.

5. Тип «параллель» представляет собой узор, в котором папиллярные линии значительной дли-

Таблица

Связь дерматоглифического полиморфизма с показателями молочной продуктивности

Тип дерматофена	Количество голов	Удой, кг		Содержание жира, %		Молочный жир, кг	
		X±Sx	σ	X±Sx	σ	X±Sx	σ
ПЕРВАЯ ЛАКТАЦИЯ							
Колосок	180	3295,22±64,64	852,61	3,91±0,02	0,22	144,17±1,96	25,84
Колосок-зернист.	71	3286,87±94,17	776,90	3,92±0,02	0,21	132,29±3,70	29,62
Колосок-крона	48	3368,96±111,53	764,02	3,92±0,03	0,23	131,34±4,20	28,19
Ветка	56	3350,36±111,35	832,93	3,85±0,03	0,21	129,48±4,57	34,19
Крона	19	3827,47±150,6	638,57	3,82±0,03	0,12	145,82±6,09	25,85
Неупорядоченный	16	3109,73±178,96	692,57	3,93±0,06	0,22	125,02±6,94	26,86
Зернистый	13	3286,85±236,08	816,87	3,90±0,05	0,18	133,83±10,25	32,41
Параллель	11	3509,6±250,77	752,30	4,01±0,13	0,39	142,41±10,12	30,36
1–3 ЛАКТАЦИИ							
Колосок	102	3927,77±72,43	731,64	3,99±0,02	0,18	156,86±3,10	30,27
Колосок-зернист.	40	3929,08±113,56	717,74	3,99±0,03	0,18	157,9±4,73	28,91
Колосок-крона	29	3824,34±108,85	587,77	4,01±0,04	0,23	156,12±3,62	18,85
Ветка	40	4016,39±86,67	547,80	3,97±0,03	0,20	159,63±3,61	22,85
Крона	14	4109,51±120,94	435,39	3,91±0,04	0,14	162,57±4,67	16,81
Неупорядоченный	5	3743,40±105,46	297,41	3,96±0,08	0,16	147,88±5,69	11,39
Зернистый	6	4029,54±221,7	496,60	3,98±0,05	0,13	159,75±10,39	23,27
Параллель	7	3536,51±303,24	742,95	4,19±0,08	0,19	153,88±12,99	29,10
СРЕДНЕЕ ПО ЛАКТАЦИЯМ							
Колосок	102	4016,14±66,40	670,66	4,01±0,02	0,17	162,09±2,60	26,30
Колосок-зернист.	40	3959,42±112,6	711,88	4,01±0,03	0,19	160,66±4,54	28,72
Колосок-крона	29	3933,51±109,41	579,89	4,02±0,04	0,22	158,22±4,21	22,32
Ветка	40	4131,74±81,27	513,64	3,98±0,02	0,18	165,94±3,11	19,65
Крона	14	4115,18±113,7	409,40	3,94±0,03	0,09	162,92±4,42	15,89
Неупорядоченный	5	3840,27±164,48	328,97	3,96±0,09	0,19	155,06±8,93	17,87
Зернистый	6	3992,93±153,34	343,49	3,98±0,04	0,10	163,98±7,23	16,19
Параллель	7	3497,30±265,69	701,42	4,17±0,07	0,18	151,52±9,98	26,36

ны и располагаются почти параллельно вертикальной оси носо-губного зеркала.

6. Представители «комбинированного» типа сочетают в себе все вышеперечисленные типы.

Рядом исследователей установлена наследственная обусловленность количественных и качественных признаков дерматоглифики носо-губного зеркала крупного рогатого скота и высокая корреляционная связь некоторых из них с хозяйственно важными показателями [Baganov et al., 1993; Graml et al., 1993; Parna et al., 1996]. Так Д.Т. Винничук, П. Мережко, А.Л. Трофименко (1977; 1994) отмечают, что наивысшую продуктивность имеют коровы с типом дерматоглифа «ветка» (5077 кг молока, 3,8% жира). Животные с типами «крона», «колосок», «комби» характеризуются более низкими надоями (4098–4811 кг молока, 3,60–3,66% жира).

А.Ю. Винокуров (2002) показывает, что в одном из исследованных стад наивысшие удои как по 1-й лактации, так и в среднем по лактациям отмечаются у коров с типом дерматофенов «ветка-крона». Наименьшими удоями характеризуются коровы с типами дерматофенов «крона» и «неупорядоченный». Наибольшая жирномолочность по 1 лактации отмечена у коров типа «ветка-крона», в среднем по лактациям – «неупорядоченный»; наименее жирномолочными оказались соответственно, коровы типов «ветка» и «параллель». Наилучший показатель количества молочного жира наблюдался у коров типа «ветка-крона», наихудший – у коров типа «крона».

Ю.В. Аржанкова (2001; 2002) отмечает самую высокую молочную продуктивность у коров типа «ветка». Самыми низкопродуктивными оказались коровы с типом дерматофена «зернистый».

Цель наших исследований заключалась в выявлении взаимосвязи строения дерматоглифов носо-губного зеркала с молочной продуктивностью коров костромской породы стада ОПХ «Минское». С помощью цифрового фотоаппарата была произведена съёмка дерматоглифов носо-губного зеркала у 506 коров. Фотографии классифицированы по методике А.Л. Трофименко (1989). Выделено 9 типов дерматоглифов: ветка, колосок, колосок-зернистый, колосок-крона, корона, ветка-крона, зернистый, параллель, неупорядоченный. Полученные результаты исследований представлены в таблице.

По 1 лактации самые высокие удои наблюдаются у коров с типами дерматоглифов «крона»

и «параллель». Наименьший удой у коров с типом «неупорядоченный». Наибольшая жирномолочность по 1 лактации отмечена у коров с типом дерматофена «параллель», молочного жира больше всего у типов «крона», «колосок», «параллель».

По 1–3 лактациям наибольший удой показали коровы с типом дерматоглифов «крона» и «ветка», наименьший – «параллель». Наибольшая жирномолочность наблюдается в типах «параллель» и «колосок-крона». Количество молочного жира – в типах «крона», «ветка», «зернистый».

В среднем по лактациям самые высокие удои наблюдаются у коров с типами дерматофенов «ветка», «крона», «колосок». Наименьший удой у коров типа «параллель». Большую жирномолочность показали типы «параллель», «колосок-крона», «колосок», «колосок-зернистый». Количество молочного жира самое высокое в типах «ветка», «зернистый», «крона».

Выявленные закономерности требуют дальнейших исследований. Наряду с другими признаками фенотипа дерматофены носо-губного зеркала позволяют диагностировать и прогнозировать развитие хозяйственных потенций каждой особи сразу после рождения.

Библиографический список

1. Бычков Ю.П. Особенности микроструктуры кожи носо-губного зеркала крупного рогатого скота // Морфологические особенности млекопитающих и птиц в норме и при патологии. Сб. научн. тр. УСХА. – Киев, 1990 – С. 41–45.
2. Cotea C., Mandea M. Unele aspecte histologice si histochimice ale Glandelor planului cutanat nasdabial la taurine // [Lucrarile] Seminarul “A meliorarea tehnologia si patologia rumegatoarelor” // J–Napoca. – 1986. – Vol. 11. – P 205–212.
3. Wrobel K.-H., Lindner E. Die Histotopochemie und Ultrastruktur der Glandulae nasolabiales des Rindes // Berliner und Tierarztliche Wochenschrift, Nr.24/24/1972, 480–484.
4. Toutain P.-L., Bueno L., Magnol J.-P. Aspects fonctionnels du muffle chez les bovines // Les Cahiers de Medecine Veterinaire. – 1973. – Vol. 42. – №1. – P. 41–48.
5. Шевченко Б.П. Артерии носовой полости плода крупного рогатого скота // Исследования по морфологии и физиологии сельскохозяйственных животных: Сб. научных трудов. Вып. 2. – Благовещенск, 1974. – С. 21–27.

6. Шевченко Б.П. Особенности строения и кровоснабжения кожи верхушки носа северного оленя и носогубного зеркала симментальского скота // Функциональная, возрастная и экологическая морфология внутренних органов, сердечно-сосудистой и нервной систем жвачных животных. – М., 1988. – С. 54–57.

7. Дегтярёв В.В. Хемосенсорные образования носа крупного рогатого скота в онтогенезе: Автореф. дис. ... д-ра ветеринарных наук. – СПб., 1995. – 33 с.

8. Littwitz G. Nasolabioskopie beim Rind. Diss. – Leipzig, 1924. Цит. по: Hering W., 1930.

9. Petersen W.E. The identification of the bovine by means of nose – prints // Journal of dairy science. – Vol. 5. – №3. – P. 249–258.

10. Hering W. Untersuchungen über die Brauchbarkeit der Flotzmaulbilder zur Identitätsfestlegung beim Rind und das Verhalten dieses Kennzeichens im Erbgang. Diss. – Berlin, 1930. – 31 s.

11. Кадиев А.К. Генетические тесты роста и молочной продуктивности скота: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Киев, 1974. – 29 с.

12. Трофименко А.Л. Селекция и маркерные признаки крупного рогатого скота: Обзорная информация / Укр. НИИНТИ. – Киев, 1989. – Вып. 5. – 29 с. (Серия Животноводство и ветеринария).

13. Трофименко А.Л., Фокина А.А. Фенотипическая характеристика узоров носогубного зеркала у крупного рогатого скота // Теория и прак-

тика повышения продуктивности сельскохозяйственных животных: Научные труды УСХА. – Киев, 1973. – Вып. 85. – Ч. 1. – С. 227–231.

14. Baranov A.S., Graml R., Pirchner F., Schmid D.O. Breed differences and intrabreed genetic variability of dermatoglyphic pattern of cattle // Jour. Anim. Breed. Genet. – 1993. – Vol. 110. – P. 385–392.

15. Graml R., Baranov A.S., Buchberger J. Milk protein genotypes and dermatoglyphics of cattle muzzle // Arch. Anim. Breed. – 1993. – №36 (2). – P. 139–144.

16. Parna E., Baranov A.S., Yablokov A.V. Association studies on production and muzzle dermatoglyphic in Estonian cattle of different genetic origin 25th International Conference on Animal Genetics. ISAG International Society for Animal Genetics. Section E: Association between markers and traits. 21–25 July 1996. – France, 1996. – 166 p.

17. Трофименко А.Л. Разнообразие коров и быков-производителей по типам дерматоглифов (узоров) носогубного зеркала скота // Цитология и генетика. – 1988. – Т. 22. – №5. – С. 34–39.

18. Винокуров А.Ю. Особенности генетико-популяционных процессов в голштинизированных стадах крупного рогатого скота в условиях Ульяновской области: дис. ... канд. наук. – 2002.

19. Аржанкова Ю.В. Изучение дерматоглифов носогубного зеркала у молочных пород скота в связи с продуктивностью и происхождением: дис. ... канд. наук. – 2002. – 129 с.

В.В. Кривошеин

ПЛОДОВИТОСТЬ МАТОК БЕЛУГИ КАСПИЙСКОЙ И РУССКОГО ОСЕТРА ПРИ РАЗВЕДЕНИИ НА ТЕПЛОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ВОДЕ*

Наиболее ценным количественным признакам осетровых относятся большая часть хозяйственно полезных их особенностей, в число которых входят основные показатели продуктивности: масса тела, выживаемость, устойчивость к заболеваниям, экстерьерные особенности и плодовитость. От уровня плодовитости осетровых рыб зависит вся технологическая последовательность организации производства и ведения отраслей, особенно в условиях индустриальных тепловодных биотехнологий. Следует учитывать, что в отличие от простых признаков рыб количественные зависят от ряда

генов. В тоже время масса и длина тела размеры и развитие отдельных органов характеризуются непрерывной их изменчивостью.

В тоже время необходимо учитывать особенность развития количественных признаков от влияний факторов внешней среды. Для обеспечения сохранения видов в процессе эволюции у рыб выработалась большая плодовитость которая намного больше чем у наземных позвоночных животных. Следует учитывать, что она сильно варьирует в зависимости от вида рыб. А также у одного и того же вида изменчивость плодовитости может зависеть от размера, возраста и условий

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

Таблица 1

Репродуктивные показатели самок белуги ($M \pm m$)

Показатель	Возраст, лет			
	6–7 n=8	7–8 n=11	8–9 n=9	10 и старше n=13
Масса тела, кг	27,4 \pm 1,3	36,9 \pm 1,4	43,7 \pm 1,6	67,8 \pm 2,7
Абсолютная плодовитость, тыс. шт.	267,4 \pm 35,7	273,1 \pm 26,8	297,3 \pm 44,6	345,2 \pm 31,5
Масса икринок, мг	30,4 \pm 1,7	29,5 \pm 0,8	26,3 \pm 0,9	29,8 \pm 2,3
Относительная плодовитость, тыс. шт./кг	9,75 \pm 0,94	7,40 \pm 0,43	6,80 \pm 0,62	5,09 \pm 0,27
Оплодотворяемость икры, %	95,4 \pm 6,8	93,7 \pm 7,3	89,3 \pm 9,1	96,4 \pm 11,2

выращивания и разведения в аквакультуре. Различают абсолютную индивидуальную и относительную плодовитость самок осетровых. Абсолютной индивидуальной плодовитостью считается количество икры, выметываемой самкой за один нерестовый сезон, в экземплярах. Относительная плодовитость осетровых определяется по количеству икры, рассчитанной на единицу массы тела особи. Учитывая вышеизложенное одним из важных вопросов при разведении осетров в условиях индустриальных технологий следует считать плодовитость самок. Нами была проведена многолетняя оценка плодовитости самок белуги, русского и ленского осетров, шипа, стерляди и бестера в условиях тепловодной биотехнологии.

Разведение белуги в бассейновой тепловодной аквакультуре связано с их поздним половым созреванием и повышенной массой тела, что усложняет работу с ними при их воспроизводстве. Однако разведение белуги необходимо как для её сохранения в естественных условиях, так и для получения различных высокопродуктивных гибридов с другими видами осетровых характеризующихся пластичностью, адаптацией, высокой продуктивностью при более раннем возрасте полового созревания. Получение зрелой икры

и молоки от белуги выращенной в условиях тепловодного хозяйства впервые было проведено в России на Волгореченском экспериментальном рыбном хозяйстве.

Нами проведена оценка плодовитости самок белуги в данном хозяйстве (табл. 1).

Выявлено, что в условиях тепловодного выращивания половое созревание у белуги наступает на седьмом году жизни. При массе в среднем 27,4 кг. абсолютная плодовитость таких особей достигает 267,4 тыс. шт. С возрастом самки белуги родительского стада характеризуются живой массой 36,9–67,8 кг, а плодовитость возрастает с 273,1 до 345,2 тыс. икринок. Масса икринок осетровых также является важным признаком который взаимосвязан с продуктивностью икры и с качеством личинок при их воспроизводстве. Исследуемые самки белуг по массе икринок характеризуются следующими показателями, при первом нересте на уровне 30,4 мг. При следующих нерестах масса икры находится в пределах 26,3–29,8 мг. Относительная плодовитость белуги, выраженная в количестве икры на один кг живой массы определена от 5,09 до 9,75 тыс. икринок. В осетроводстве к наиболее важному показателю относится оплодотворяемость икры

Таблица 2

Репродуктивные показатели самок русского осетра ($M \pm m$)

Показатель	Возраст, лет			
	5–6 n=23	6–7 n=19	7–8 n=28	9 и старше n=17
Масса тела, кг	8,9 \pm 0,7	10,8 \pm 0,6	17,5 \pm 1,1	23,4 \pm 1,7
Абсолютная плодовитость, тыс. шт.	169,5 \pm 21,3	207,8 \pm 16,8	243,3 \pm 24,4	235,7 \pm 17,5
Масса икринок, мг	23,6 \pm 0,8	21,9 \pm 0,7	22,3 \pm 1,3	21,6 \pm 0,8
Относительная плодовитость, тыс. шт./кг	19,0 \pm 0,4	19,2 \pm 0,5	12,9 \pm 0,7	10,1 \pm 1,1
Оплодотворяемость икры, %	91,5 \pm 11,5	94,3 \pm 9,7	96,3 \pm 7,6	92,8 \pm 9,2

в искусственных условиях наряду с абсолютной плодовитостью, что связано с эффективностью всего процесса разведения данного вида рыб. Нами установлено, что в одинаковых условиях инкубации оплодотворяемость икры белуги достаточно высокая и достигает 89,3–96,4% от осемененной.

Русский осетр интенсивно используется в индустриальном осетроводстве в последние двадцать лет. Данный вид отличается устойчивостью к различным факторам среды, а половое созревание осетров в условиях данного хозяйства наступает в возрасте 5–6 лет при живой массе 7–8 кг. Нами проведена оценка самок русского осетра по репродуктивным качествам в условиях разведения на теплой воде (табл. 2). Самки осетра нерестятся в этих условиях через 2–3 года. Часть особей через 1–2 года. Учитывая данный факт, возможно вести отбор наиболее скороспелых и адаптированных осетров к условиям тепловодного их выращивания и воспроизводства.

Установлено, что при живой массе самок русского осетра 8,9 кг абсолютная плодовитость дос-

тигает 169,5 тыс. шт. С возрастом самки русского осетра родительского стада характеризуются живой массой 10,8–23,4 кг, а плодовитость возрастает с 207,8 до 243,3 тыс. икринок. Исследуемые самки русского осетра по массе икринок характеризуются следующими показателями, при первом нересте на уровне 23,6 мг. При следующих нерестах масса икры находится в пределах 22,3–21,6 мг. Относительная плодовитость самок русского осетра, выраженная в количестве икры на один кг живой массы нами определена от 10,1 до 19,2 тыс. икринок. Нами установлено, что при инкубации оплодотворяемость икры самок русского осетра достигает 89,3–96,3% от осемененной.

Таким образом, результаты проведенных исследований позволяют заключить, что производители белуги и русского осетра хорошо адаптируются при их разведении и выращивании в условиях тепловодной бассейновой биотехнологии, о чем свидетельствуют показатели полового созревания, абсолютной и относительной плодовитости и высокой оплодотворяемости икры при искусственной инкубации.

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

Б.Д. Бабаев, В.В. Чекмарев

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ КАК НАУКИ

В 1990-х годах в России в силу известных обстоятельств резко упал интерес к политической экономии как к науке и как к учебной дисциплине. Однако в начале 2000-х годов произошла консолидация политэкономов, они заметно активизировались в периодических изданиях, очевидной стала востребованность политической экономии с ее акцентом на изучение объективных экономических законов и с ее социально-классовыми подходами, предполагающими выдвижение на первую позицию категории экономических интересов. Возрождению политэкономии в заметной степени способствовали два фактора. С одной стороны, научное сообщество воочию убедилось в том, что неоклассическая экономическая теория находится в кризисе и не в состоянии объяснять многие явления современной жизни, особенно в условиях переходной экономики и развивающихся стран, а также в связи с процессами глобализации. С другой стороны, само реформирование экономики Российской Федерации стало наглядным свидетельством того, что нельзя игнорировать систему экономических интересов, в которых проявляются производственные отношения, и по существу невозможно игнорировать социально-классовые подходы в анализе и оценках. Значительный теоретико-познавательный потенциал этой науки эффективно раскрывается в связи с общими идеями смешанной экономики, постиндустриального развития, глобализации. Выясняется, что политическая экономия – это то экономико-теоретическое знание, которое активно стимулирует теоретико-познавательные процессы и обеспечивает надежный взгляд в будущее. Политическая экономия в ее обновленных и расширенных трактовках оказывается в состоянии ответить на вызовы современности.

Идет процесс расширения предмета политической экономии. Не касаясь истории вопроса, заметим, что в настоящее время этот предмет схематично можно представить в следующем виде. Во-первых, в него включаются производительные силы, не только материальные, но и духовные, поскольку они взаимодействуют с экономическим

базисом. В другой интерпретации можно сказать, что эта наука изучает как материальное производство, так и нематериальное производство. Значимость последнего существенно возросла в послевоенный период, особенно в связи с проблематикой образования, здравоохранения, культуры, а также науки и научного обслуживания. Во-вторых, традиционно политико-экономический анализ рассматривался как изучение экономического базиса общества, т.е. системы отношений по поводу производства и воспроизводства благ. Прежний акцент на материальные блага замещен более широким подходом, когда принимаются во внимание и выходят на передние позиции отношения в связи с социальными и духовными благами. В связи с этим можно вспомнить известное высказывание Энгельса о том, что воспроизводство бывает двоякого рода – воспроизводство материальных благ и воспроизводство самой непосредственной жизни людей или, как он выразился, «продолжение рода». Это позволяет заметить, что есть два ряда экономических отношений: один связан с отношениями производства, распределения, обмена и потребления материальных благ, другой ряд отношений связан непосредственно с воспроизводством самого человека (особое значение приобретают проблемы образования, общественного здоровья и др.). В-третьих, в рамках материалистического понимания истории (такой подход, по нашему мнению, далеко не устарел, хотя и подвергается критике со стороны многих исследователей) наряду с производительными силами и системой производственных отношений рассматривается категория надстройки. Ее эквивалент, по нашему мнению, – это политико-правовые и социокультурные отношения. Они сами по себе не входят в предмет политической экономии. Но проблема заключается в том, что система экономических отношений, будучи сердцевинной предмета политической экономии, в обязательном порядке рассматривается во взаимодействии как с производительными силами (разумеется, производительные силы как таковые тоже не являются предметом политической экономии), так и с политико-

правовыми и социокультурными факторами развития общества.

Задача политической экономии, так, как она традиционно трактуется, заключается в том, чтобы вскрыть объективные законы экономического развития. В ходе решения этой задачи как научной формируется понятийный аппарат экономических законов и экономических категорий. Сами экономические законы как базисные определяют развитие производительных сил (это не исключает и того, что действуют технико-технологические законы индустриализма и постиндустриализма), а также воздействуют на политико-правовые и социокультурные факторы. Это воздействие не всегда является непосредственным, к тому же проявляется «в конечном счете». Современное понимание вещей, на наш взгляд, заключается в том, что экономический детерминизм (его сейчас многие берут под сомнение) сочетается с социальным детерминизмом (по поводу содержания последнего идут дискуссии). Поэтому в рамках «железной логики действия экономических законов» приходится говорить о вариантах развития экономики и общества. Такая позиция в настоящее время активно разрабатывается многими исследователями, надлежит указать на заслуги академика Л.И. Абалкина. Но в конечном счете, как мы полагаем, по существу повторяется известное марксистское положение о том, что люди сами творят свою историю, но при этом они вынуждены считаться с теми обстоятельствами, в которых они находятся. Эти обстоятельства предполагают возможность определенного выбора, но выбор нельзя считать неограниченным, есть «коридор решений».

Сказанное в предыдущем абзаце позволяет расширить задачи политической экономии. Тема изучения объективных экономических законов остается, ибо в развитии экономики необходимо соблюдение пропорциональности между отдельными частями и элементами, в хозяйственной политике нельзя не считаться с экономическими интересами хозяйствующих субъектов и т.п. Но вместе с тем в связи с активной ролью людей в хозяйственной жизни возникает необходимость изучать экономическое поведение этих субъектов — индивидов, предприятий, государства. Как известно, в таком ключе исконно «работают» неоклассики. Люди, знакомые с историей политической экономии, могут вспомнить, что политико-экономов очень часто упрекали в том, что они, увлека-

ясь идеями экономического детерминизма, «забывали» о роли и месте человека в системе общественного хозяйства. На мой взгляд, такие упреки не совсем справедливы (хотя, возможно, *некоторые* основания для этого были, но лишь некоторые основания), поскольку и политико-экономические взгляды, и материалистическое понимание истории признают активную роль человека, но при этом делают акцент на необходимость познания объективных законов развития как предпосылку их использования в хозяйственной жизни. Из такого подхода вытекает, что волюнтаризм, проявляющийся в крупномасштабных общественных действиях, оборачивается против самих людей, но этот подход не исключает и определенной свободы выбора, но в рамках существующих обстоятельств. В то же время люди могут менять эти обстоятельства, создавая для себя новое поле для эффективных решений. В контексте подобных рассуждений политическую экономию можно рассматривать как теоретическую базу хозяйственной политики на всех уровнях ее проведения — на уровне предприятия, региона, национальной экономики, международной интеграции. Однако в современных условиях эту функцию политическая экономия выполняет «в содружестве» с другими науками — как общественными, так и естественно-техническими.

В литературе по сложившейся традиции в качестве метода политической экономии рассматривается абстрагирование, «сила абстракции» (К. Маркс). Это суждение носит бесспорный характер, его правильность проверена временем, но необходимо его углубление. В связи с этим кстати вспомнить идущее от А. Смита суждение об эндотерическом (эзотерическом) и экзотерическом подходах. Это означает, что политэкономический анализ можно вести на двух уровнях: на сущностном уровне, когда формулируются «законы содержания», происходит проникновение в сущность явлений, исследуются причинно-следственные и иные внутренние связи, и на «поверхностном уровне», когда устанавливаются «законы формы», в качестве предмета анализа выступают явления и процессы как их видят наблюдатели. При подобном подходе закон стоимости — это «закон содержания», а закон спроса и предложения — это «закон формы». В отечественной литературе два ряда законов исследовал В.С. Афанасьев. Продуктивность подобного «двойственного» политико-экономического анализа заключается в том, что, с одной стороны, сохраняется

характер политической экономии как абстрактной науки, что позволяет формулировать высокого уровня абстракции, включая и «всеобщие-универсальные», показывать эту науку как фундаментальную, использовать ее выводы в рамках и формационного, и цивилизационного подходов, с другой – формируется возможность изучения «поверхностного» слоя экономических отношений, включая экономическое поведение хозяйствующих субъектов. Именно при экзотерическом анализе исследователь имеет возможность сделать акцент на проблематику взаимодействия экономического базиса как с производительными силами, так и с политико-правовыми и социокультурными факторами развития.

Дихотомический подход как метод исследования, адекватный предмету, характеру и задачам политической экономии как науки, позволяет существенно расширить представление об экономико-теоретических моделях, используемых в теоретико-познавательных целях. Наша наука всегда брала на вооружение тезис «при прочих равных условиях», что как раз и есть способ абстрагирования. Вообще этот способ широко используется в экономической теории, при этом не только в политической экономии, но и в неоклассике, в институциональной экономике. Зачастую возникают построения крайне высокого уровня отвлечения от реальной действительности. В качестве примера можно привести категории «совершенная конкуренция», «чистая монополия», используемые как в неоклассике, так и в политической экономии. Подобного рода модели рассматриваются как некий идеальный образ явления или процесса, они, вне всякого сомнения, полезны в исследовательских целях, но вместе с тем, как справедливо замечают некоторые исследователи (Н.Я. Петраков и др.), одновременно необходимо разрабатывать и такие логические конструкции, где реализуется принцип «при прочих неравных условиях». В известной степени этот тезис рассматривается как спорный, поскольку, дескать, нельзя в модели зафиксировать все те связи, в которых «пребывает» данный предмет или явление. Но, по-видимому, можно выделять лишь наиболее существенные, наиболее значимые связи, число которых можно в значительной степени ограничить. Поскольку данный вопрос в целом является неразработанным в нашей литературе, в порядке иллюстрации приведем конкретный пример с категорией «отчуждение тру-

да». Эту категорию можно показать применительно к условиям «чистого капитализма», что позволяет указать примерно на полтора десятка форм отчуждения наемного работника на предприятии (отчуждение от средств производства, от результатов трудовой деятельности, от самого труда в смысле безразличия к его виду и др.). Все это без особого труда можно представить в табличной форме. Но исторический процесс развития капитализма и его переход в «цивилизованный» капитализм требует показать те способы и приемы, благодаря которым реально, прежде всего на предприятиях с партисипативными методами управления, происходит смягчение отчуждения труда. При этом применительно к каждой его форме можно «привязать» эти способы преодоления рассматриваемого негативного явления. В итоге формируется новая модель, которая фиксирует реальное положение вещей с отчуждением труда на «гуманизированных» предприятиях, при этом уже обеспечивается выход на категорию социального партнерства труда и капитала. Наши рассуждения по-прежнему остаются в рамках теоретических постулатов, но уже возникают два типа моделей, одни из которых – «идеальные» модели, другие заметно приближены к самой жизни. Нам представляется, что эти два ряда моделей как раз и отражают специфику политической экономии как «дихотомической науки», имеющей дело как с эндотерическим аспектом, так и с аспектом экзотерическим. Хотя сама дихотомия восходит к очень древним временам (Платон, Аристотель), однако такой подход в свете сказанного выглядит, по нашему мнению, в достаточной степени современно.

В советский период рассматриваемый нами дихотомический подход не был обойден вниманием, но во многих исследованиях он трактовался в терминах социально-экономических и организационно-экономических отношений (два ряда экономических отношений). Интерес к такому подходу обнаружился в середине 1960-х годов, когда вспомнили важное замечание по этому поводу, сделанное Г.В. Плехановым в статье «Критика наших критиков». Этот автор выделил имущественные отношения и отношения, связанные с организацией труда и производства. Их интерпретировали как социально-экономические и организационно-экономические отношения. Но в подавляющем большинстве случаев политико-экономы делали ставку на отношения первого

рода. В то же время вычленение организационно-экономических отношений оказалось в достаточной степени продуктивным, поскольку позволило выявлять те общеэкономические процессы и явления, которые в одинаковой степени наблюдались и в условиях социализма, и в условиях капитализма (проблематика разделения труда, кооперирования производства, дифференциации и интеграции труда и т.п.). Стали выделяться так называемые «стыковые категории», «пограничные категории», отражавшие взаимодействие прежде всего экономического базиса и производительных сил. Например, в качестве такой категории рассматривалась эффективность производства. Но в то же время были и такие «пограничные категории», которые отражали взаимосвязь экономических отношений с надстроечными явлениями. Например, в таком качестве трактовалось отчуждение труда, категория, которая широко использовалась для характеристики экономического положения наемного работника как на капиталистических предприятиях, так и на государственных предприятиях (рассматриваются разные степени отчуждения труда). На наш взгляд, сам слой организационно-экономических отношений вполне корректно трактовать в духе «поверхностных отношений» (экзотерический подход). В свете идей неоклассики и институционализма возможно, что такие суждения звучат архаично, но на самом деле они актуальны и современны. Так, вряд ли мы можем с достаточной степенью правдивости и убедительности представить себе экономическое положение наемного работника в современных условиях российских предприятий, не применяя при этом категорию отчуждения труда.

Ключевая категория политической экономии – это интерес. Пока еще не успели забыть известное высказывание классика: «Экономические отношения проявляются прежде всего как интересы» (Ф. Энгельс). Правда, в 1990-е годы в связи с мощным напором экономики этот термин выпал из активного научного оборота. Там, где к месту было говорить об экономических интересах, стало обычным говорить о целях, потребностях, мотивациях или о чем-либо подобном. Однако в настоящее время, судя по литературе, категория интересов стала привлекать внимание специалистов в области экономической теории. Это один из признаков возрождения интереса к политической экономии. Мы не будем останавливаться на трактовке интереса как объективно-

го, либо объективно-субъективного, либо субъективного понятия, ясно, что характеру политической экономии адекватно представление об экономическом интересе как объективном, который в той или иной мере создается хозяйствующим субъектом и играет определяющую роль в его экономическом поведении. Мы в данном случае сделаем упор на другую сторону проблемы, а именно на том, что само употребление категории хозяйственного интереса означает обращение к социально-классовым оценкам. Вот тут возникает тема понимания политической экономии как идеологической науки, при этом высказывается полученное распространение суждение, что политическая экономия в широком смысле слова не отвечает в полной мере критериям науки, а в большей степени представляет собой идеологию, служащую апологетике определенного класса. В связи с этим вспоминают известное положение советского периода, когда особо подчеркивалось, что нет единой политической экономии – есть политическая экономия буржуазии, политическая экономия пролетариата, мелкобуржуазная политическая экономия. Вообще-то такого рода суждения в России восходят еще к дореволюционным временам. Можно вспомнить «Политическую экономию труда (трудящихся)» Н.Г. Чернышевского. В.И. Ленин трактовал русское народничество как мелкобуржуазную политическую экономию (ее идейные корни он видел в трудах мелкобуржуазного экономиста Сисмонди).

Нам представляется, что в теме «политическая экономия – идеология» далеко не все ясно и существует необходимость расставить точки над *i*. Мы полагаем, что надо четко различать содержание самой политической экономии и ее интерпретацию. Сейчас антимарксисты, которых очень много, доказывают, что теория прибавочной стоимости К. Маркса, которую В.И. Ленин назвал «краеугольным камнем экономического учения Карла Маркса», – это не научная теория, а идеологическая схема. Однако как Марксом была выведена теория прибавочной стоимости в первом томе «Капитала»? Во-первых, Маркс разработал учение о двойственном характере труда, чем не без основания гордился. Во-вторых, Маркс установил, что рабочая сила обладает оригинальным свойством производить большую стоимость, чем она сама стоит. Понятие прибавочного труда было известно еще до Маркса (к примеру, оно встречается у физиократов), но в раз-

работках Маркса эта категория приобрела большую аргументированность и определенность. В-третьих, Маркс показал, что процесс труда представляет собой не только создание потребительной стоимости, но и формирование новой стоимости, когда наемный рабочий не только воспроизводит стоимость своей рабочей силы, но и создает прибавочную стоимость. Хотя сам термин «прибавочная стоимость» также был известен до Маркса, но в широкий научный оборот он вошел с легкой руки классика. В-четвертых, Маркс указал, что рабочий день по своей продолжительности выходит за пределы необходимого рабочего времени, при этом он ввел в оборот понятия как абсолютной, так и относительной прибавочной стоимости (последняя уже связана с таким уровнем интенсификации труда, когда превышен общественно нормальный уровень). Все эти рассуждения у Маркса носят сугубо научный характер, здесь нет никаких идеологических установок. Суждение о том, что теория прибавочной стоимости – это идеологическая схема, несостоятельно. Но возникает вопрос о том, как интерпретировать эту теорию? Она традиционно интерпретировалась как противоположность интересов труда и капитала, как эксплуатация капиталом наемного труда. В данном случае мы можем говорить уже о том, что эта теория служит интересам классовой борьбы пролетариата.

На наш взгляд, если политическая экономия всегда ставит вопросы «Кому это выгодно?», «В чьих это интересах?», то это вовсе не означает, что она является не наукой, а идеологией в том смысле, что создается специально для защиты интересов тех или иных классов. Политэкономия изучает экономические процессы, которые по своему характеру весьма многообразны, при этом она исследует эти процессы в единстве их сущности и «явленческих начал». Но затем эти вопросы истолковываются, преломляются под углом зрения интересов социальных групп или целых государств. Так, идут процессы глобализации, этот процесс объективный, вызванный действием определенных сил, наука это изучает и устанавливает определенные факты. Но вместе с тем возникает вопрос: кто от этих процессов выигрывает и кто проигрывает? В современных условиях выигрывают те страны, которые отличаются высоким уровнем обобществления производства и где развиты высокотехнологичные отрасли, страны, которые вместе с тем занимают сильные по-

зиции на мировых рынках. В то же время проигрывают те страны, которые не обладают подобного рода преимуществами. Такая интерпретация фактов вовсе не является каким-либо недостатком политической экономии как науки, напротив, является ее важным достоинством.

В связи с темой истолкования выводов политической экономии напомним позицию М.И. Туган-Барановского, изложенную им в учебнике «Основы политической экономии». Этот известный автор ставил вопрос о морально-этической, нравственной оценке выводов политической экономии. При этом он указывал, что из самой науки нельзя вывести критерий оценки ее выводов, его надо взять «со стороны», в качестве мерила он предлагал брать именно моральные ценности. Но ведь использование подобного рода оценок в интересах интерпретации положений политэкономии не дает оснований для серьезных критических суждений в ее адрес. Кстати, Д. Сорокин в одной из своих работ, помещенной в «Российском экономическом журнале» (№2 за 2001 г.) указывает на традиционную черту российской политической экономии – на ее пристальное внимание к «нравственным началам организации экономической жизни общества». Люди в реальной жизни постоянно сталкиваются с имущественными отношениями, с распределением доходов и другими явлениями, которые сами по себе вызывают необходимость социально-классовых оценок. Поэтому принадлежность подобных оценок политической экономии неоспорима, без нее нет политэкономии как науки. В этом можно видеть истоки гонений на политэкономов. Однако поскольку интерпретация экономических явлений вызывается потребностями самой жизни, то это нельзя истолковывать как недостаток науки или как блажь ученых. Очень многое в нашей жизни мы не поймем, вообще не сможем толково объяснить, если будем уклоняться от социальных оценок. В порядке иллюстрации можно привести те реформы, которые проводятся в России за последние 15 лет.

С вопросами предмета политической экономии, ее метода и интерпретации полученных выводов тесно связан вопрос о противоречивости социально-экономических процессов и явлений. Во всяком случае в лице своих лучших представителей политическая экономия всегда обращала внимание на внутреннюю противоречивость процессов и явлений. Такой подход полностью корреспондирует с дихотомией метода, а также

с пониманием противоречий как источника движения. В настоящее время многие исследователи либо игнорируют такой подход, либо не придают ему серьезного значения, причем в последнем случае обычно подвергаются критике эндотерические исследовательские подходы. В известной степени это объясняется тем, что неоклассика, имея дело исключительно с рыночной экономикой (сферой обращения), исследует «поверхностные» процессы и явления, находя вместе с тем гармонию социально-экономической жизни. Она в целом покоится на известной теории факторов производства, когда каждый из них – капитал, труд, земля, предпринимательский ресурс – создает свой собственный доход, который и присваивает, не затрагивая интересы других участников. Одновременно сами стимулы хозяйственной деятельности покоятся на постулате методологического индивидуализма, когда каждый из участников максимизирует полезность – капиталист стремится к наивысшей прибыли, потребитель пытается всеми силами максимизировать свой доход. В целом картина социально-экономической жизни резко обедняется, и в наборе неоклассической экономической теории оказывается достаточно ограниченное число наиболее значимых постулатов, призванных объяснить хозяйственное поведение субъектов. В то же время подход к исследованию процессов, явлений с позиции их внутренней противоречивости гораздо более продуктивен, расширяет поле научной деятельности и дает выводы, максимально приближенные к реальной действительности.

Необходимо заметить, что тему противоречий нужно рассматривать в духе дихотомического подхода, соединения «сущностных» и «явленческих» начал. На наш взгляд, эта сторона дела существенно недооценивается, здесь налицо очевидное для политэкономов поле новых исследований. Попробуем на конкретном примере показать существо дела. В рамках «чистого капитализма» интересы труда и капитала, безусловно, противоположны, в марксистском понимании – капитал эксплуатирует труд. Но если мы перейдем в плоскость «поверхностных отношений» (экзотерический подход), то увидим, что капиталист и наемный рабочий находятся «в одной лодке». Удачное капиталистическое хозяйствование дает предпринимателю прибыль и соответствующее место в иерархической структуре общества, а наемному рабочему – занятость и доход. При опре-

деленном акценте на общность интересов возникает тенденция к социальному партнерству. Но при любом неблагоприятном повороте событий уже обнаруживается противоположность интересов, когда капиталист удлиняет рабочий день, интенсифицирует труд, понижает заработную плату, теряет интерес к улучшению условий труда, урезает социальные фонды, поскольку объективно без этого он не может выйти из состояния кризиса. Очень важно подчеркнуть, что далеко не во всем можно видеть «злую волю» капиталиста, однако в данном случае определенно можно видеть «злую волю» капитала как такового. В данном случае наше общее рассуждение идет в плоскости известных положений «сущность» – «явление». У К. Маркса в третьем томе «Капитала» есть известное замечание, что если бы сущность и явление совпадали, то всякая наука была бы излишня.

Продолжим тему противоречий, оставаясь на уровне «поверхностных» отношений (на уровне явления). Политическая экономия изучает экономические законы, но эти законы действуют как тенденция. На этот счет есть замечания и в «Капитале» К. Маркса, и в «Принципах экономической науки» А. Маршалла. Но если есть тенденция, то она потому и рассматривается в этом качестве, что есть контртенденция. В науке классическим примером служит известная формулировка из третьего тома «Капитала» К. Маркса о тенденции нормы прибыли к понижению и о факторах, ей противодействующих. Взаимодействие тенденции и контртенденции – это, как мы полагаем, конкретная форма проявления противоречивости протекающих в реальной жизни процессов и явлений. Такой анализ в достаточной степени прост, но вместе с тем по своим научным результатам довольно плодотворен. Таким подходом можно руководствоваться при исследовании очень многих явлений, особенностью которых является динамика. Например, можно говорить об экономическом законе повышения производительности общественного труда, но можно одновременно искать и те факторы, которые этому препятствуют (недостаточная подготовленность рабочих, низкая заработная плата и т.п.). Иногда в литературе встречаются высказывания по типу: «происходит усиление конкурентной борьбы на таких-то рынках», «усиливаются тенденции монополизма на таких-то рынках». Такие суждения изначально отличаются неполнотой вследствие того, что, с одной стороны, не исследуются те

обстоятельства, которые порождают эту тенденцию, с другой – не являются предметом изучения те факторы, которые тормозят подобного рода процессы. В данном случае мы высказываемся за использование подобных стандартных схем анализа, при этом считаем, что такого рода подходы адекватны характеру, специфике самой политической экономии как науки.

В данной статье мы не ставим своей задачей сопоставлять политическую экономию с неоклассикой или институциональной экономикой, поскольку по этому вопросу уже немало написано (С. Дзарасов, А. Бузгалин, А. Колганов, Д. Сорокин, А. Пороховский и др.). Однако в порядке раскрытия преимуществ и серьезнейших потенций методологии политической экономии обратим внимание на значимость воспроизводственного подхода. Как в неоклассике, так и в институциональной экономике по существу понятие воспроизводства не имеет прав гражданства. Неверно считать, что в категории экономического роста можно видеть полноценную замену понятия воспроизводства, ибо данное понятие и по структуре, и по объему, и по своему значению в науке гораздо более значимое. Оно является одной из тех синтезирующих категорий, которые в совокупности своей образуют костяк самой науки. Мы позволим себе показать продуктивность данного подхода в связи с вопросами стратегии развития страны, отдельных регионов, в особенности регионов депрессивного типа. В настоящее время Российская Федерация еще не определилась в достаточной степени со стратегическим куском своего развития, несмотря на различные разработки Минэкономразвития и других ведомств. Это в свою очередь затрудняет позиционирование в рамках всероссийского разделения труда отдельных регионов, в особенности старопромышленных, оказавшихся в критическом состоянии. Тот факт, что регионы во многих случаях не сумели выработать внятную стратегию своего развития, в свою очередь задерживает определение перспектив возрождения и хозяйственного роста административных районов и отдельных городов. В данном случае как раз и полезно опереться на достоинства воспроизводственного подхода. Суть его заключается в том, что необходимо сделать ставку на производство, что автоматически означает ставку на занятость и инвестиции. Возникает триада: производство + занятость + инвестиции. Любой рыночник сразу же

возразит: как можно решать производственные вопросы, игнорируя рынок, рыночный спрос? Но дело в том и состоит, что при воспроизводственном подходе рынок и связанный с ним спрос никоим образом не игнорируются, поскольку они подразумеваются в самом этом аналитическом подходе. Если развивается производство и вместе с ним выдвигаются крупные инвестиционные проекты, то в этом случае автоматически формируется спрос на сырье, материалы, оборудование. При этом суть дела заключается в том, что запускаются не отдельные предприятия, а масса предприятий, технологически связанных друг с другом. Они образуют рынок друг для друга. Соответственно обеспечивают занятость, люди получают доходы, обращают их на товары и услуги. Приходят в движение те сферы и отрасли, которые непосредственно работают на население. В определенных пределах как в границах национальной экономики, так и в рамках отдельных регионов, а в регионах – в пределах городов, административных районов производство вполне может развиваться на основе внутреннего рынка. Однако в современных условиях всегда возникает вопрос о внешних для данной зоны национальной экономики рынках сбыта, равно как и источников сырья и оборудования. В данном случае сам по себе воспроизводственный подход сохраняет свою силу, но только расширяется само экономическое пространство за счет внешних по отношению к зоне рынков. Конечно, изложенная схема носит чрезвычайно упрощенный характер, однако ее следует рассматривать как конкретное приглашение к разговору. Очень важная особенность политической экономии, в отличие от экономикс, как раз и заключается в том, что она привлекает внимание к производству и воспроизводству, ко всей цепи «производство – обращение (распределение + обмен) – потребление», в то время как экономикс ограничивается сферой обращения, которая в устоявшейся терминологии понимается как рынок, рыночная экономика.

Идея воспроизводственного подхода в рамках общей темы оживления экономики может быть конкретизирована на основе учета тех объективных процессов и организационно-экономических образований, которые фиксируют соединение производства и рынка, предложения и спроса. В связи с этим можно напомнить о вертикально интегрированных структурах, а также о кластерных образованиях. И в том, и в другом случае одни

предприятия для других являются рынком, производство интегрируется и на деле реализуется принцип устойчивости экономики. Такие образования не исключают цикличности развития капитализма, но отрицательные последствия цикличности и спадов заметно смягчаются. Мы специально останавливаемся на этих вопросах только в связи с тем, что в настоящее время в рамках неоклассики возобладали чисто рыночные подходы, когда весь ход анализа покоится на доминировании категории спроса. История экономической науки знает целые теории, которые можно рассматривать в качестве определенной антитезы к сугубо рыночному подходу, например экономика предложения.

Нам хочется обратить внимание на то, что политическая экономия обладает мощной методологией, благодаря чему она в состоянии вбирать в себя наиболее продуктивные идеи других ветвей экономического знания, а также ставить и разрабатывать новые и сравнительно новые вопросы. Значительный теоретико-познавательный потенциал политэкономии существует благодаря следующим обстоятельствам. Она, во-первых, имеет развитой понятийно-терминологический аппарат, во-вторых, обладает в силу своей собственной природы способностью «гибко» опираться на общенаучные методы, такие, как материалистическая диалектика, системный подход, эволюционный метод и др., в-третьих, может эффективно использовать специальные научные методы и инструменты, адекватные экономико-теоретическому знанию как таковому. Так, многих исследователей привлекает тема экономического пространства, при этом ставится задача это понятие отграничить от категорий экономического базиса, хозяйственной системы. В рамках политической экономии находится место и для данной темы, поскольку в рамках «поверхностных» отношений наряду с отраслевой организацией производства рассматривалась и его территориальная организация. Стало принятым разграничивать географическое пространство с его общеизвестными характеристиками от экономического пространства, признаки которого, как мы полагаем, еще не сформулированы в общепризнанной форме. Общая задача заключается в том, чтобы показать специфику «пространственного» подхода. Соответствующий материал сама хозяйственная жизнь и сама экономическая наука дает в значительном количестве. Для примера можно взять такие проблемы, как размещение производительных сил и основные прин-

ципы решения этой проблемы, оптимизация транспортных издержек при организации внутри- и межнациональных перевозок, дифференциальная рента как рента местоположения (в сельском хозяйстве, в горном деле, при строительстве), формирование единого экономического пространства и изучение барьеров, этому препятствующих, и др. При изучении экономического пространства важное значение приобретает фактор времени, пара «пространство – время» представляет собой неисчерпаемый источник исследований. Еще один важный аспект экономического пространства – это проблематика виртуализации экономических отношений, формирование искусственно созданного хозяйственного пространства. В исследовании экономического пространства и других проблем, которые можно считать сравнительно новыми (правда, обычно у них есть своя история), возникает задача объяснения, что это такое (сущностные подходы), и в каких формах проявляется (явленческий подход, анализ в рамках «поверхностных» отношений). Другими словами, это чисто политико-экономическая задача. Кроме того, важно наблюдать, как идет сам процесс, какие силы действуют в направлении его ускорения и какие силы и факторы его сдерживают (тенденции и контртенденции). И этот анализ вполне укладывается в рамки политической экономии. Наконец, в любом случае процессы и явления, независимо от того, являются они объективными или субъективными, подлежат истолкованию в том смысле, кому они на руку, а для кого они нежелательны. Мы никогда не уйдем от интерпретации явлений, учитывающей интересы участников.

Таким образом, мы изложили свой взгляд на политическую экономию как науку, с тем чтобы показать ее жизненность и необходимость ее учета при исследовании социально-экономических проблем. Важно при этом подчеркнуть, что в объективной реальности существует предмет (объект), который, как справедливо выразился Д. Сорокин, «может быть научно освоен исключительно в рамках политэкономического подхода». Он оставляет за политической экономией изучение фундаментальных законов движения и трансформации национально-государственных и мировой экономических систем в связи с анализом действия внеэкономических факторов общественной жизнедеятельности (социокультурных, политических, природно-географических, геополитических и др.) (см.: Рос. экон. журн. – 2001. – №2. – С. 79–82).

О.И. Федорченко

УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ – ШАГ К СТАБИЛИЗАЦИИ В ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ (на примере Курской области)*

Существенные трансформационные процессы последнего десятилетия, обусловленные формированием многоукладной экономики и появлением больших различий в источниках и уровне доходов различных групп населения, затронули как городских, так и сельских жителей. Характер труда и вид деятельности, отношения к средствам производства, место проживания, образ и уровень жизни – все это явилось значимыми факторами, оказавшими влияние на формирование социально-демографического состава населения Курской области.

В последние десятилетия численный состав населения Курской области неуклонно сокращался, в тоже время отдельные компоненты движения населения (рождаемость, смертность, миграция и др.) в разные годы по-разному формированию итоговые показатели численности, динамику которых можно проследить на рисунке 1.

За период с 1990 года по 2006 год численность населения Курской области сократилась на 11,2%, при этом численность городского населения снизилась на 4,9%, а сельского населения на 20,1%. Изменилось и соотношение городского и сельского населения. В 1990 году 58% процентов населения проживало в городах и 42 % населения – в сельской местности. На начало 2006 года эти показатели составляли 63% и 37% соответственно. Можно говорить о тенденции перемещения на-

селения из сельских территорий в города с высокой диверсификацией производства (и как следствие, с большей вероятностью трудоустройства) и более развитой социальной инфраструктурой.

Распределение городского и сельского населения по возрастным группам, представленное на рисунке 2, наглядно свидетельствует о структурных диспропорциях, обусловленных как событиями исторического развития России в XX веке, так и современными демографическими тенденциями. Анализ возрастной структуры населения Курской области дает возможности выявить определенные закономерности.

В обществе крайне незначительна численность населения возрастной группы до 4 лет, чуть больше, но также немного от 5 до 9 лет. Обращает на себя внимание тот факт, что первой возрастной группы даже меньше, чем людей родившихся во время Великой отечественной войны. Резкое падение рождаемости, отмечающееся с начала 90-х годов прошлого столетия, привело к усилению процесса демографического старения.

Изменения структуры рынка труда, продолжительный экономический кризис и крушение системы социальных гарантий привели к росту психосоциального стресса, переживаемого населением, и как следствие, к росту смертности среди населения. Негативные демографические тенденции обусловлены в первую очередь высокой

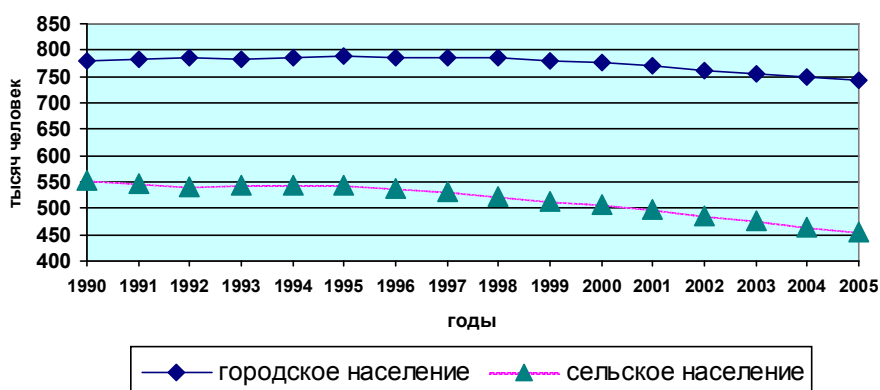


Рис. 1. Динамика городского и сельского населения Курской области за период 1990–2005 гг.

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

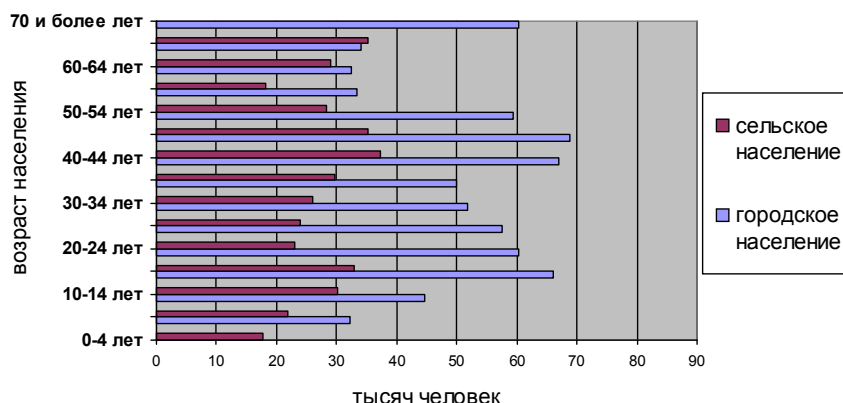


Рис. 2. Распределение в 2005 году городского и сельского населения Курской области по возрастным группам

преждевременной смертностью мужчин. Мужчины в трудоспособном возрасте умирают в 43 случаях из 100 от болезней системы кровообращения и в 30 случаях от новообразований. Причем число смертей от вышеуказанных болезней у мужчин в 6 раз больше, чем у женщин. Значительное превышение числа смертей над рождениями говорит об явно выраженном в Курской области процессе депопуляции.

Показатели демографического положения выступают как следствие в характеристике качества жизни населения. В то же время одним из показателей, характеризующих качество жизни, является ожидаемая продолжительность жизни при рождении. В 1992 году этот показатель составлял 68,3 года у всего населения Курской области, и 66,7 лет у сельского населения. В 2004 году этот показатель снизился до 64,95 лет в целом по области и до 62,75 лет в сельской местности.

Исследования состояния и динамики ожидаемой продолжительности жизни при рождении среди сельского населения Курской области выявили основную тенденцию развития и дали основание для прогнозирования данного показателя.

Построение линейного уравнения тренда ($y_i = 64,08 - 0,29t_i$) позволило определить, что если ожидаемая продолжительность жизни будет сокращаться с той же скоростью с какой она в среднем сокращалась в период с 1995 по 2005 годы, то тренд ожидаемой продолжительности жизни пройдет в 2010 году через точку $62 \pm 0,97$ лет, что на 3,8% меньше, чем в 1995 году (рис. 3).

Сокращение срока ожидаемой продолжительности жизни при рождении свидетельствует о снижении качества жизни населения, и как следствие, ухудшении демографической ситуации в области. Поэтому, принятие срочных мер по улучшению состояния здоровья населения, сокращения смертности, увеличения срока продолжительности жизни, должно являться основными направлениями социально-экономической политики. Формирование привлекательной экономической и социальной среды, создание благоприятных условий, отвечающих высоким жизненным стандартам, на территории Курской области, должны стать первоочередными задачами в процессе управления регионом.



Рис. 3. Динамика и тренд ожидаемой продолжительности жизни при рождении сельского населения Курской области за 1995–2010 годы

К ВОПРОСУ ОБ АВТОНОМНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ИХ РАЗВИТИЯ

Препамбула. Данная статья посвящена одному из важных аспектов самостоятельной учебной деятельности – формированию личности ее субъекта. Развитие таких личностных качеств как самостоятельность и автономность является необходимым условием осуществления самостоятельной деятельности, залогом успешности и непрерывности процессов учения и развития обучающегося. Автор статьи называет один из возможных путей развития самостоятельности и автономности субъекта – использование средств компьютерных технологий в учебной практике.

Изменение целей, содержания образования, подходов к обучению/учению, требований к субъектам – участникам и организаторам учебной деятельности, их личные образовательные потребности и интересы стали причиной кардинального пересмотра организационной стороны учебной деятельности (УД), смещения акцентов на самостоятельную деятельность обучающихся, создания условий для ее реализации, в которых у каждого обучающегося появляется возможность стать ее субъектом. Личностно ориентированная парадигма образования потребовала конкретизации черт, которыми должен располагать обучающийся, занявший активную, деятельностную позицию субъекта УД. Такой субъект должен осознавать и принимать цели, задачи, установки на всех этапах обучения, владеть основными действиями и операциями интеллектуального труда, осознавать специфику изучаемого предмета и закономерности осваиваемого вида деятельности, адекватно оценивать свои возможности и ставить реальные цели, самостоятельно/автономно выстраивать индивидуальный маршрут своей УД, самоутверждаться, всесторонне развивая свои способности, уметь отбирать наиболее адекватные вспомогательные средства, осуществлять целенаправленное самообразование, самокоррекцию, самовоспитание и саморазвитие. Весь комплекс названных качеств (их перечень изменяется по мере развития теории образовательной деятельности и преобразования главных целей образования) составляет интегративную структуру личности обучающегося, характеризует личностный потенциал субъекта учебной деятельности.

Тот факт, что УД в соответствии с личностно ориентированной концепцией образования осно-

вана на активном взаимодействии обоих субъектов – обучающего и обучаемого, потребовал уточнения факторов, мешающих субъектам, в первую очередь – обучаемому, стать таковым. Для обучаемого такими факторами являются: жесткое администрирование; перегруженность; недостаток аудиторного учебного времени, когда во время совместной работы с учителем у обучаемого создается ориентировочная основа учебных действий; доминирование фронтальных видов деятельности, не обеспечивающих обратную связь с каждым обучаемым учебной группы; отсутствие устойчивой учебной мотивации у обучаемых, что особенно наглядно видно при работе в смешанной по уровню обученности группе; отсутствие гибких способов организации совместной педагогической деятельности; неумение пользоваться современными средствами поддержки учебной деятельности. Интеллектуальная пассивность, эмоциональное равнодушие, неумение учиться, большой объем материала, большие временные затраты и трудоемкость учебной деятельности, не в полной мере осознание ее практической и личной значимости и как следствие – отсутствие связи выполняемых учебных действий с личными интересами, напряженность и монотонность – все эти факторы создают весьма существенные барьеры эффективности учебной деятельности и получению запланированного личностно значимого результата. Причины столь негативных явлений, мешающих продуктивно обучать и учиться, видятся, прежде всего, в существующих противоречиях между традиционной классно-урочной системой обучения, реальными условиями учебной практики и современными требованиями к уровню обученности, компетентности всех членов общества, их образова-

тельными ожиданиями. В этих условиях у обучаемого отсутствует возможность проявить себя, свою активность, возможность самореализоваться. Он не приобретает опыт преодоления трудностей, планирования и осуществления своей УД и, тем более СД. При таких обстоятельствах сложно говорить об успешности формировании личности обучаемого-субъекта, способного осуществлять УД самостоятельно или полностью автономно. Творчески работающий учитель всегда занят поиском оптимальных путей организации УД и СД, создающих его обучаемому условия, которые бы способствовали формированию необходимых навыков и умений, развитию соответствующих способностей и постепенному принятию позиции «Я-учитель», приобретению таких характеристик субъекта как «самостоятельный», «автономный». Выделение последних в качестве обязательных свойств субъекта УД (их можно рассценивать как ориентир развития личности субъекта), потребовало внести уточнения в используемые термины. Поскольку их употребление связано с выполнением определенной деятельности, исследуем их значение через соответствующие понятия – «самостоятельная деятельность», «автономная деятельность» обучаемого. Примем к сведению позицию Н.Ф. Коряковцева и будем определять самостоятельную деятельность как «вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности, и направленной на освоение предметных знаний и умений и культурно-исторического опыта» [3, с. 14]. Следует отметить, что в специальной литературе можно встретить со смещением понятия «самостоятельная деятельность» с другим – «самостоятельная работа», которое исследователи трактуют весьма вариативно: как метод, прием, форму, средство организации определенной деятельности, как специальные задания, как самостоятельную деятельность обучающихся, которая протекает без непосредственного участия учителя. Согласимся с обоснованностью разных позиций, мы будем рассматривать самостоятельную учебную деятельность обучающихся как особую форму учебной деятельности, которая определяется И.А. Зимней как «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность» [2, с. 115]. Что касается часто

используемого сегодня термина «автономность» (понимается в самом общем виде как способность к самоуправлению [4]), то его значение следует конкретизировать в контексте гуманистического, личностно-деятельностного, развивающего обучения ИЯ, в которых концепция автономии обучающегося и автономного/самоуправляемого обучения занимает особое место. В качестве примера приведем определение термина «автономность», который Т.Ю. Тамбовкина предлагает понимать как внутреннюю личную независимость обучающегося «основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями...» [5, с. 84]. Определить автономию можно и так, как это делает Н.Ф. Коряковцева, акцентируя внимание на функциональном аспекте: «...автономия учащегося в учебной деятельности можно определить как способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственного учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности/независимости от преподавателя и принятии на себя его функции» [3, с. 12]. В этом понимании обозначается явная связь автономии/автономности с компетентностью, которые следует рассматривать как личностные приобретенные качества субъекта учебной деятельности. Развитие самостоятельности, автономности требует целенаправленной работы по развитию учебной компетенции и совершенствованию технологической стороны учебной деятельности и, в первую очередь, ее «высшей формы» [2] – самостоятельной деятельности, изучения возможностей ее активизации и оптимизации.

Рамки одной статьи не позволяют достаточно глубоко рассмотреть обозначенные аспекты организации СД и взращивания ее субъекта, но на одном нам хотелось бы остановиться – это использование возможностей современной компьютерной техники как средства поддержки самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Естественно предположить, что компьютеры, изначально предназначенные для индивидуального использования, как нельзя лучше соответствуют самостоятельной или автономной деятельно-

сти обучающегося. И это совершенно справедливо, о чем свидетельствуют исследования различных сторон интеграции компьютерной техники в образование (работы Е.С. Полат, Е.И. Машбица, М.А. Бовтенко, Т.В. Карамышевой, Е.И. Дмитриевой и других ученых). Компьютеры в образовании ориентированы на различные цели использования. Главная идея применения компьютеров в учебной практике состоит в передаче компьютерному средству части функций обучающего, что позволяет каждому пользователю через направленное индивидуально организованное человеко-машинное взаимодействие постепенно овладеть алгоритмом учебных действий и тем самым заложить фундамент будущей СД. Важно то, что компьютер, осуществляя пошаговое управление действиями обучающихся и одновременно осуществляя контроль за их правильностью, не лишает обучающегося уверенности, что он сам управляет своей учебной деятельностью и только от него зависит итоговый результат. И эта уверенность не является самообманом, ведь обучающийся вправе самостоятельно решить: когда, в каком темпе, в какой очередности и объеме ему выполнять тренировочные упражнения, проходить текущее тестирование, как работать с текстом и т.д., конечно, если только заранее не оговариваются (например, учителем) особые цели и режимы работы с компьютерным средством. Эти в высшей степени комфортные условия, в которые попадает обучающийся, выполняющий учебные задания с помощью компьютера, позволяют учесть психолого-возрастные особенности учеников, их индивидуальный стиль деятельности, имеющийся опыт УД и СД, но, что особенно важно – создают обстановку собственной повышенной ответственности за процесс и результаты УД, формируют лично значимые качества субъекта. Естественно, имеет смысл говорить об успешности обучения с применением компьютерных средств и возможности формирования высших качеств личности субъекта – самостоятельности и автономности в том случае, если в распоряжении субъектов УД имеются специально подготовленные компьютерные программы (узконаправленные и комплексные) и различные дидактические материалы на компьютерных носителях.

Необходимыми условиями эффективного и методически оправданного применения педагогических программных средств является их со-

ответствие принципам действующих подходов, целям и задачам конкретного учебного курса, особенностям учебного материала, а также выполнение ряда психолого-методических и эргономических требований к разработкам подобного рода: учет специфики изучаемого предмета, особенностей человеко-машинного взаимодействия. Необходимо предусматривать возможность выбора рабочих режимов: уровня сложности, времени на выполнение задания, объема изучаемого материала, формата представления информации, темпа, вида помощи и т.д. Отсутствие подобных средств навигации воспринимается, по мнению М.А. Бовтенко [1], как стремление жестко управлять деятельностью обучающегося, отказывая ему в возможности выстраивать индивидуальный маршрут учения (самообучения), принимать ответственные решения за результаты своей деятельности, что противоречит лично ориентированному подходу.

Имеющийся у нас практический опыт создания и использования компьютеризированных материалов для обучения ИЯ позволяет сделать существенные, на наш взгляд, дополнения к уже названным нами факторам, оказывающим влияние на результативность процесса обучения/учения и воспитания. Оба субъекта УД должны быть психологически, технологически, технически готовы к использованию в учебной практике компьютеризированных материалов, равно как и к осуществлению самостоятельной деятельности с помощью компьютера. Анализ ответов участников проведенного нами анкетирования показал, что большинство молодых людей (до 90%) в возрасте 17–18 лет готовы обучаться (не играть!) с применением компьютера, в то время как сегодня только 38% преподавателей применяют компьютерные средства в своей профессиональной деятельности, при этом большинство педагогов (до 98%) осознает возможности и перспективы применения компьютерных средств в учебных целях. Исследуя уровень готовности студентов-первокурсников, изучающих ИЯ как вторую специальность, к осуществлению самостоятельной деятельности, в том числе и с применением компьютера в качестве вспомогательного средства, было установлено следующее: только 10% опрошенных готовы учиться самостоятельно, а вот мнение остальных 70% разделилось приблизительно поровну между теми, кто хотел бы учиться в традиционном режиме – с преподавателем, и другой поло-

виной, высказавшейся за такую схему учебного взаимодействия – «учитель – компьютер + печатные учебные материалы – ученик». Проведенная серия опросов, наблюдения за студентами и старшими школьниками на учебных занятиях по практике устной и письменной речи на ИЯ, анализ результатов апробации созданных нами компьютерных программ в учебной практике, беседы с коллегами позволили прийти к заключению, что наиболее перспективный путь совершенствования учебной деятельности по ИЯ – это путь разумного комбинирования традиционных приемов обучения с элементами компьютерного обучения. Продуманная, четко описанная методика интеграции компьютерных средств в обучение/изучение конкретной дисциплины/учебного курса, подготовка специализированных материалов (предназначенных для решения конкретных учебных задач и отвечающих общим и специфическим требованиям), прошедших апробацию и коррекцию, позволит создать необходимые условия для развития профессиональной компетентности субъекта обучающего, активизации учебно-познавательной деятельности субъекта обучающегося, формирования и развития таких жизненно необходимых качеств личности как самостоятельность и способность трудиться автономно.

Итак, обобщая вышесказанное, сделаем следующие выводы:

1. Определение в качестве главной цели образования – формирование личности, способной к самообучению, самокоррекции, саморазвитию и самосовершенствованию потребовало пересмотра позиций участников образовательной деятельности в соответствии с личностно ориентированной парадигмой отношений.
2. Обучающийся способен занять позицию равноактивного субъекта учебной деятельности

в случае овладения им соответствующими компетенциями; развития способности и готовности осуществлять осознанную самостоятельную деятельность, постепенно принимая позицию «Я-учитель»; формирования комплекса необходимых личностных качеств субъекта, особое значение среди которых имеют – самостоятельность и автономность.

3. Субъект учебной деятельности должен быть не только достаточно компетентным человеком в овладеваемом виде деятельности, осознавать пути и способы ее совершенствования, но и уметь отбирать/создавать, применять адекватно поставленным целям такие вспомогательные средства, использование которых будет служить развитию его возможностей и способностей, максимальному удовлетворению образовательных и познавательных интересов.

Библиографический список

1. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. – С. 57.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. *Коряковцева Н.Ф.* Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // ИЯШ. – 2001. – №1. – С. 9–11.
4. Словарь иностранных слов. 11-е изд., стер. – М.: Русский мир, 1984. – 608 с.
5. *Тамбовкина Т.Ю.* К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе // ИЯШ. – 1998. – №4. – С. 84–88.
6. *Тамбовкина Т.Ю.* Самообучение иностранному языку как основная составляющая языкового самообразования // ИЯШ. – 2005. – №5. – С. 76–80.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

В настоящее время проблема гражданского воспитания учащейся молодежи вновь занимает одну из лидирующих позиций в теории и практике педагогической науки. Актуальность выведения проблемы гражданского воспитания курсантов образовательных учреждений Государственной противопожарной службы МЧС России в качестве приоритетной обусловлено тем, что курсанты, как представители одной из самых гуманных и востребованных профессий, в дальнейшем займут ключевые посты в государственной системе предотвращения и ликвидации чрезвычайных ситуаций и от уровня сформированности их гражданских качеств, от их гражданской зрелости будет зависеть и качество их дальнейшей служебной деятельности, направленной, в итоге, на спасение жизни человека.

Объективная потребность воспитательной практики определяет рост интереса к средствам воспитания. В связи с этим, появляется необходимость выяснения их содержания, места в системе других категорий педагогики, раскрывающих сущность инструментов живой воспитательной работы [6, с. 36]. В научной литературе существует ряд определений такого понятия, как «средства воспитания». Вопросы разработки средств воспитания отражены в работах таких ученых, как М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.М. Величина, В.В. Воронов, Е.В. Головнева, М.Н. Ермоленко, Л.В. Ермоленко, И.Ф. Исаев, Л.П. Крившенко, В.А. Мижериков, А.И. Мищенко, Г.Н. Пашкевич, В.Н. Петрова, И.П. Подласый, В.С. Селиванов, В.А. Сластенин, С.С. Хапаева, Е.М. Шиянов, Т.А. Юзефович и других.

Однако, в литературе отмечается, что «...средства воспитания – слабо разработанная педагогическая категория» [4, с. 140], «средства воспитания долгое время уделялось меньше внимания, чем, например, принципам, методам, формам обучения и воспитания» [6, с. 34].

В педагогической литературе отечественными исследователями констатируется, что «к средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности..., а с другой – совокупность

предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы... Нередко методические приёмы и сами методы отождествляются со средствами обучения и воспитания» [7, с. 297]. Существует мнение, что «...к средствам воспитания относят сравнительно независимые источники формирования личности: виды воспитывающей и развивающей деятельности (учение, труд, игра, спорт), предметы, вещи, устройства (игрушки, технические средства, ЭВМ), процессы, произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь), природа. К средствам относят также конкретные мероприятия и формы воспитательной работы (вечера, собрания, праздники)» [4, с. 129–130]. Е.В. Головнева в своей работе [2, с. 68] отмечает, что «...средства воспитания используют как инструменты педагогической деятельности для решения воспитательных задач. К ним относят совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры (технические, художественные, материальные средства); организацию среды жизни и деятельности воспитанника; коллектив, а также организацию разнообразной деятельности..., явления окружающей действительности – природы, искусства...»

В военной педагогике под средствами воспитания понимается: «всё то, с помощью чего воспитатели воздействуют на воспитуемых» [1, с. 255]. К средствам воспитания относятся, с одной стороны, различные виды воинской деятельности (боевое дежурство, несение внутренней и караульной служб, боевая учёба и т.д.), а с другой – совокупность конкретных мероприятий, а также предметов, которые используются командиром в процессе реализации того или иного метода воспитания (слово, наглядные пособия, кинофильмы, беседы, собрания, факты, документы, традиции, литература, произведения изобразительного и музыкального искусства и т.д.) [Там же].

Обратимся к практическому опыту и результатам воспитательной работы образовательного учреждения ГПС МЧС России по формированию личностных качеств курсантов.

Вся воспитательная работа в МЧС России строится на основе Конституции Российской Федерации, федерального законодательства, Программы перехода Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов к единой системе воинского воспитания, утвержденной Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 22 августа 2002 года №Пр-1462, Государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы (постановления Правительства Российской Федерации от 11 июля 2005 года №422), нормативно-правовых актов МЧС России.

Согласно приказа МЧС России от 30 ноября 2005 года №859 «О совершенствовании воспитательной работы в системе МЧС России» система воспитания личного состава понимается как единый, целостный, непрерывный процесс формирования и развития у личного состава качеств, необходимых для успешного выполнения ими поставленных перед МЧС России задач. Основной целью воспитания является формирование и развитие у сотрудников МЧС России качеств гражданина-патриота, профессионала своего дела и высоконравственной личности. Достижение данной цели включает комплексное решение следующих задач:

1. Формирование готовности к беспрекословному выполнению приказа старшего начальника и ответственности за отданный приказ подчиненным, развитие чувства долга, чести, гордости за профессию, службу в системе МЧС России.
2. Развитие стремления к повышению своего профессионального мастерства, мотивации к самосовершенствованию, повышению уровня педагогической культуры, личной ответственности за обучение и воспитание личного состава, заботливое и уважительное отношение к ним.
3. Формирование личной ответственности за выполнение функциональных обязанностей.
4. Формирование высокой дисциплинированности и личной ответственности за грамотную эксплуатацию и бережение техники и вооружения.
5. Формирование уважительного отношения к командирам (начальникам).

К основным видам и направлениям воспитания личного состава в системе МЧС России относятся: государственно-патриотическое, нравственное, правовое, экономическое, воинское и физическое.

Государственно-патриотическое воспитание – оказание воздействия на личный состав

в целях формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота России, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ нашего общества, подготовленного к успешному выполнению обязанностей, связанных с обеспечением всесторонней защиты и безопасности личности, общества и государства.

Нравственное воспитание – оказание воздействия на сознание, чувства и волю личного состава с целью формирования у него необходимых духовно нравственных черт и качеств.

Правовое воспитание – формирование у личного состава устойчивых правовых взглядов и представлений, правовой культуры, навыков правового поведения.

Экономическое воспитание – формирование у личного состава экономических знаний, навыков, умений, необходимых для успешного выполнения функциональных обязанностей.

Воинское воспитание – процесс систематического и целеустремленного воздействия на военнослужащих в целях подготовки их к вооруженной защите Отечества.

Физическое воспитание – проводится в целях совершенствования физической культуры личного состава, укрепления здоровья, формирования морально-волевых и психологических качеств, необходимых для выполнения профессиональных задач.

Одним из наиболее мощных средств воспитания, средств поддержания высокого морально-психологического состояния сотрудников *общественно-государственная подготовка*.

Общественно-государственная подготовка (ОГП) проводится с целью формирования у личного состава готовности к защите Отечества, верности воинскому долгу, дисциплинированности, гордости и ответственности за принадлежность к МЧС России, а также совершенствования психолого-педагогических и правовых знаний сотрудников. При этом основное внимание уделять изучению сотрудниками отечественной истории, традиций МЧС России, проблем государственно-го строительства, военной педагогики и психологии, действующего законодательства, достижений многонациональной культуры народов Российской Федерации, практики обучения и воспитания личного состава.

Занятия по общественно-государственной подготовке проводятся командирами (начальниками), должностными лицами органов воспита-

тельной работы в соответствии с программой и учебными планами.

Приказ МЧС России от 30 ноября 2005 года №859 предусматривает использование и таких средств воспитания, как *информационно-пропагандистская работа и культурно-досуговая работа*. Культурно-досуговая и информационно-пропагандистская работа направлена на воспитание у курсантов высокой духовной культуры и нравственных качеств, гордости за своё Отечество, историю России. Культурно-досуговая работа предполагает разработку содержания, форм, приёмов и средств, направленных на воспитание культуры досуга, интереса к психолого-педагогическим явлениям, психической разгрузки, приобщения курсантов к творчеству в области психологии и педагогики, в мотивации к научно-исследовательской деятельности в области образования, психологии и педагогики, к организации и проведению воспитательных мероприятий.

В содержании информационно-пропагандистских мероприятий отражаются специфика несения службы в системе МЧС России, особенности выполнения задач по предназначению, вопросы по разъяснению новых законодательных и иных нормативных актов, проводимых в министерстве реформ, пропаганде деятельности МЧС России.

В воспитательных целях используются возможности местного радиовещания, радиоузлов, клубов, стенная печать, средства наглядной агитации. Организуется подписка на газеты и журналы, систематически проводятся тематические обзоры газет и журналов, обсуждение наиболее острых и злободневных публикаций, выпускаются радиогазеты, стенные газеты, сатирические и фотогазеты, боевые листки, листки-молнии.

В курсантских подразделениях оборудуются комнаты информирования и досуга, создаются и постоянно пополняются видеотеки лучших художественных и документальных фильмов. В выходные и праздничные нерабочие дни организуется посещение курсантами театров, музеев, концертных залов, стадионов; фотообслуживание личного состава; проведение спортивных, досуговых игр и культурно-массовых и спортивно-оздоровительных мероприятий, способствующих отдыху и восстановлению физического и психологического состояния.

При организации досуга и отдыха курсантов ежемесячно планируются и проводятся вечера

отдыха, чествования передовиков, отличников учебы и службы, спортсменов. Регулярно организуются выступления профессиональных и самодельных коллективов, деятелей культуры, агитационных, культурно-художественных бригад; проводятся литературные вечера, конференции читателей, книжные выставки, готовятся библиографические обзоры.

Постоянно развиваются и обновляются экспозиции музея института, комнат боевой (воинской, трудовой) славы, в наглядно-художественном оформлении служебных помещений широко используются государственные символы России, символы МЧС России, отражение традиций, истории Отечества, практики и опыта обучения и воспитания личного состава, регулярно проводятся смотры-конкурсы, выставки лучших образцов наглядно-художественного оформления служебных помещений, клубов, библиотек.

В исследовании В.А. Митраховича [3, с. 76–109] показано, что на формирование качеств личности оказывают влияние такие средства воспитания, как *уклад воинской жизни курсанта, общественная жизнь, духовная жизнь, ратный труд, боевые традиции, празднование знаменательных дат, воинские ритуалы, литература и различные жанры искусства, образец поведения командиров (начальников) и воспитателей*.

Нам представляется необходимым рассмотреть совокупность средств воспитания гражданских качеств курсантов, реализованную в образовательном учреждении ГПС МЧС России (на примере Ивановского института ГПС МЧС России).

Условно всю совокупность средств гражданского воспитания курсантов мы разделяем на три группы:

1. Средства воспитания, используемые в повседневной деятельности.
2. Средства воспитания, используемые при проведении учебных занятий.
3. Средства воспитания, используемые при проведении плановых мероприятий воспитательной работы.

К средствам воспитания, используемым в повседневной деятельности, мы относим сам уклад воинской жизни в образовательном учреждении ГПС МЧС России с его особым характером деятельности. Такие средства имеют место как в учебное, так и во внеучебное время. С первого дня обучения в институте курсанты попадают в особую среду межличностных взаимоотно-

шений, начинают жить по строгим правилам внутреннего распорядка. Как отмечается в работе [5, с. 270] «... процесс воспитания в военно-учебных заведениях осуществляется в обстановке воинского режима, строгого уставного порядка, рассматриваемого как одно из условий и действенное средство воспитания курсантов и слушателей. Высшее военно-учебное заведение – это не только учебный и научный центр. Одновременно оно призвано быть образцовой воинской частью, служить примером организованности, дисциплины, порядка, боевой готовности...»

Средства воспитания, используемые на учебных занятиях – это средства воспитательного взаимодействия преподавателя, ведущего занятия и обучаемых, направленные на целенаправленное формирование того или иного чувства, качества личности. При подготовке к занятию преподаватель планирует достижение по результатам занятия как минимум трех целей: учебной, развивающей и воспитательной. Примерами воспитательных целей могут служить такие, как «Воспитание чувства уважения к своему оружию», «Воспитание чувства товарищества и коллективизма».

К средствам воспитания, используемым при проведении плановых мероприятий воспитательной работы относятся конкретные формы воспитания, предусмотренные руководящими документами по организации воспитательной работы в подразделениях МЧС России.

Организация и проведение воспитательного процесса в условиях высшей школы, предполагает использование целого комплекса соответствующих средств воспитания, которые могут быть дифференцированы на три основные группы.

Первая группа, обусловленная общеразвивающим компонентом содержания гражданского воспитания, включает в себя весьма обширные и многообразные формы общегражданского характера. Они используются, главным образом, в условиях осуществляемого педагогического процесса по самым различным учебным дисциплинам, особенно гуманитарным, на специализированных факультетах, кружках, курсах, секциях и др.; беседы, утренники, вечера вопросов и ответов, «круглые столы», встречи с ветеранами; совершенствование учебно-материальной базы и т.д.

Вторая группа, обусловленная спецификой содержания воинского воспитания, менее разнообразна и характеризуется большей военной и военно-

прикладной направленностью. Эти формы, проводимые преимущественно в виде практических занятий, работ, различных игр и т.д., включают, в частности, включение курсантов в воинскую деятельность (военно-технические кружки, тактические учения, тактико-строевые занятия, военно-спортивные игры, секции по военно-прикладным видам спорта и т.п.).

Наиболее перспективным в плане высокоэффективного выполнения задач воспитания является применение комплексных комбинированных интегрированных форм, оптимально сочетающих как общее, так и специфическое в его содержании, образующих третью группу. К ней относятся такие формы, как учебные сборы, патриотические клубы и объединения различной направленности. Эти формы включают в себя различные, многоплановые мероприятия, которые проводятся системно, с определенной цикличностью, в соответствии с научно обоснованными организационными условиями.

Осуществление гражданского воспитания предполагает использование системы средств, которая включает три основных компонента: материально-технический, образовательный и организационный.

Успешное, действенное формирование у курсантов гражданских качеств предполагает определённую *систему* работы. Бессистемное и эпизодическое использование средств воспитательной работы не позволяет добиться конечной цели воспитательного процесса. Отдельное воспитательное мероприятие само по себе не может сразу же сформировать у личности необходимые качества. Его цель заключается, по нашему мнению, в создании платформы для зарождения или дальнейшего совершенствования этих качеств. Поэтому возникает необходимость в построении именно той оптимальной системы средств, которая была бы наиболее эффективна и базировалась бы на трёх основных принципах:

- соответствие специфике формируемого качества личности;
- адекватности всей логике развития гражданственности;
- возможность использования в процессе воспитания различных качеств личности.

Проектирование таких воспитательных систем и внедрение их в практику воспитательной работы высшего учебного заведения является объектом дальнейшего научного поиска и анализа.

Библиографический список

1. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М.: Совершенство, 1998. – С. 255.
2. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2006. – 256 с.
3. Митрахович В.А. Формирование воинской чести у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в Вооруженных Силах Российской Федерации: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2002. – 257 с.
4. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Проспект, 2004. – 432 с.
5. Психология и педагогика высшей военной школы: Учеб. пособие / В.И. Варваров, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов и др.; Под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1989. – 366 с.
6. Селиванов В.С. Средство воспитания как педагогическая категория // Педагогика. – 2000. – №9. – С. 34–36.
7. Сластенин В.А, Исаев И.Ф, Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

Т.С. Буторина, И.М. Пушкина

ИДЕИ КОСМИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ К.Н. ВЕНТЦЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образованию XXI века принадлежит ведущая роль в распространении и поддержании моральных и культурных ценностей глобального типа, которые, не отвергая национальных приоритетов, могут быть объединяющим началом, основой и стимулом интеграционных тенденций в современном мире. В документах, разработанных на уровне ЮНЕСКО и Совета Европы, сформулирована концепция глобального образования, ориентированная на развитие идеи «Земля – общий дом» [2, с. 93].

Ведущими идеями глобального образования как нового направления в образовательной политике XXI века являются: рассмотрение мировых процессов с точки зрения общечеловеческих интересов; ориентация на международное сотрудничество и взаимопомощь; гармоничное вхождение человека в систему общекультурных ценностей, взаимосвязей на социальном, экологическом, экономическом уровнях с акцентом на этические позиции глобально ориентированной личности; представление мира как единого целого. К нравственным проявлениям глобального образования относятся: солидарность, сотрудничество, понимание, эмпатия, симпатия, коммуникация, контакт и др. [3, с. 256].

Основные идеи глобального образования представил Константин Николаевич Вентцель в работах «О проблеме космического воспитания», «Идеальная школа будущего и способы ее осу-

ществления», «Педагог будущего» и др., написанных им в начале XX века.

К.Н. Вентцель (1857–1947) – видный представитель отечественной педагогики, более известный как теоретик и пропагандист свободного воспитания, талантливый учёный, автор теории развития творческой личности. Наследие оригинального мыслителя многогранно как в области философии, богословия, политологии, культурологии, психологии, так и в области педагогики.

Нестандартное мышление и уникальная способность К.Н. Вентцеля к синтезу прогрессивных мыслей Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Гюйо, Д. Милля, Г. Спенсера, Л.Н. Толстого, философов русского космизма – Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, Н.О. Лосского, С.В. Соловьева, В.А. Шмакова и др. способствовали возникновению его космической педагогики.

Важную роль в его научном становлении, на наш взгляд, сыграли события первой мировой войны, осознание мысли, что одна война может «разжечь» другие войны. Так, во время первой мировой и гражданской войн К.Н. Вентцель распространял листовки под названием «Военная забастовка», выступал с докладами и лекциями, содержащими глубоко гуманистические идеи: «убийство человека человеком не может быть оправдано никакими соображениями (ни государственными, ни общественными, ни религиозными, ни философскими)»; «все люди – братья»;

«все народы земного шара — одна семья, в которой каждый человек и каждый народ не только не имеет права посягать на жизнь и благосостояние другого, но и, напротив, должен заботиться о жизни другого» [1, с. 37]. Как видим, концепция современного глобального образования, ориентированная «на выработку у учащихся осознания, что все люди — одна семья, и каждый человек способен активно участвовать в мироустройстве» [2, с. 93] совпадает с мировоззрением русского педагога.

Сущность космической педагогики К.Н. Вентцеля представляет собой интеграцию следующих идей: единства, взаимосвязи и целостности человека, человечества, природы и Космоса (основная идея философии русского космизма); воспитания нравственной, свободной, независимой, самобытной личности (центральная идея его теории свободного воспитания); раскрытия и развития творческих сил ребенка (главная идея его теории развития личности); космического воспитания (ведущая идея его космической педагогики).

Идея космического воспитания впервые в мире была провозглашена К.Н. Вентцелем в статье «О проблеме космического воспитания» (1923), где была показана ее важность и значимость, как для отдельного человека, так и для всего общества; отражены в педагогическом аспекте основные идеи русского космизма, сформулированы цель и задачи космической педагогики. Обоснованность идеи космического воспитания Вентцель объяснял тем, что ребенок — не только часть семьи, народа, человечества, но и часть целого, которое мы называем Космосом или Вселенной. Человек понимался им как свободная личность, «ареной творчества для которого, является он сам, человечество и Космос». Космос, по мнению мыслителя, — это «известное упорядоченное единство», «целостное единство вселенской жизни». Исходя из этого, педагогом формулировалась цель космического воспитания — развитие космического сознания, основанного на чувстве единения и общности человека с человечеством, природой, Космосом [1, с. 30]. Идея единства, взаимосвязи и целостности человека, человечества, природы и Космоса, предложенная русскими космистами в философии (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.И. Вернадский, В.В. Докучаев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, Н.А. Умов, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, В.А. Шмаков и др.) и К.Н. Вентцелем в педагогике, может способство-

вать расширению и изменению сознания человека, в результате — подготовить его к принятию новых научных парадигм и открытий. Эта идея, считал Вентцель, существенным образом должна определить направление и ход общественного развития, прогресс человечества в целом.

Современное глобальное образование предполагает «формирование у учащихся понимания мира на основе холистических (восприятие мира как одного целого) и гуманистических взглядов», соблюдение «принципа интеграции учебных дисциплин, раскрывающих цельность мира и процесса глобальной динамики» [3, с. 255]. Разрабатывая основные положения космической педагогики, К.Н. Вентцель считал необходимым изменить характер деятельности учителя. Им особо подчеркивалось, что знание должно быть представлено детям как целое и единое и, таким образом, чтобы они самостоятельно приходили к выводам о связи между явлениями во всем Мире. Познание человеком окружающего Мира, по мнению педагога, происходит по различным направлениям, дополняющим и обогащающим друг друга, — через науку, философию, искусство, религию. Поэтому для формирования высоко развитого сознания у ребенка требуется интеграция знаний, объединение естественных и гуманитарных наук, т.е. при изучении человека, человечества, природы и Космоса должен соблюдаться принцип целостности и системности.

В то же время, овладевая научным пониманием Мира, растущий человек, по Вентцелю, будет все больше осознавать себя как существо, связанное в своем бытии с человечеством, природой, Космосом, а поэтому он обязан понимать необходимость заботы об окружающей среде. Образование, как считал педагог-философ, может развивать космическое чувство — чувство единения со всем человечеством как носителем космической жизни, чувство любви и ответственности к природе и Космосу, бережные отношения к ним [1, с. 30]. Подтверждение этому мы находим в основных задачах глобального образования — «воспитание человека, ответственного за все формы жизни на Земле», «воспитание гражданина вселенной, способного сочетать свободу выбора с личной ответственностью за принятые решения» [3, с. 256].

Ведущая идея космической педагогики К.Н. Вентцеля — изменение личностных качеств через развитие космического сознания. Человек,

обладающий космическим сознанием, способен, по мнению педагога, адекватно оценить современные проблемы и жизненные ситуации. Для этого, в первую очередь, необходимо интенсивно развивать у ребенка такие аспекты сознания, как аксиологический (выработка нравственных установок), онтологический (формирование представлений об окружающем Мире) и рефлексивный (осознание себя и своего места в Мире). В свою очередь принципами воспитания и обучения глобального образования являются: «переход от бессознательного приспособления к миру к сознательному предвосхищению и сопричастности»; «принцип увязывания прошлого с настоящим и будущим»; «оценочный подход к последствиям человеческой деятельности» [3, с. 255]. Это подчеркивает идентичность идей глобального образования и идей К.Н. Вентцеля как основоположника космической педагогики.

К ценностям глобального образования относятся: гармоничное сочетание «общечеловеческих интересов с национальными, безопасности в мире с толерантностью, дружбой народов»; «счастливая жизнь, не подрывающая основы развития личности и общества, благополучия следующих поколений людей»; «действие на основе философии партнерства с другими людьми и живыми существами в поддержании экосферы (экологическая культура)»; «уважение культур и религий других народов (диалог культур)» [3, с. 256]. В то же время, в космической педагогике К.Н. Вентцеля заложена идея коэволюции человека и человечества в единстве со всем Мирозданием, диктуемая законами космического развития. Выживание человечества, по мнению педагога-философа, невозможно без соблюдения универсальных (космических) законов. Необходимо вводить их в содержание образования, которое обязано освободиться от догм, штампов и клише. В программы и учебники желательно включать альтернативные теории, концепции и идеи. Знакомясь с плюралистическим знанием, растущий человек учится вырабатывать не только критическое, но и новое мышление, которое представляет собой осознание приоритета общечеловеческих ценностей, способность человека воспринимать себя во взаимосвязи с окружающим Миром. Мир — это единая, целостная и взаимосвязанная система: «Человек — Человечество — Природа — Космос». Такое понимание Мира, по мнению Вентцеля, приближает общество к решению проблемы выживания человеческого рода.

В современном глобальном образовании особо выделяется принцип «связи обучения с решением насущных потребностей личности» [3, с. 256]. Следует подчеркнуть, что К.Н. Вентцель не противопоставлял космическую педагогику другим направлениям науки и считал, что в ней воедино и гармонично сливается индивидуальное, социальное и космическое воспитание. Реализуя в своем творчестве принцип: Ребенок-солнце, центр педагогической вселенной, — К.Н. Вентцель подчинил его интересам образовательно-воспитательный процесс, а учителю отвел роль помощника, главная заповедь которого «не мешать проявлению человеческой индивидуальности, развитию ребенка в творческой деятельности» [1, с. 62]. Популярность его как педагога в начале XX века заключалась в том, что он: 1) провозгласил Человека как высшую ценность общества; 2) сформулировал принцип самоценности Детства, который исходил из его огромной роли в жизни Человека; 3) выдвинул тезис о необходимости постоянной и последовательной защиты Ребенка, Человека вообще от разного рода насилия.

Кроме того, необходимо отметить, что для К.Н. Вентцеля каждый ребенок в силу своей уникальности нуждается в неповторимой системе образования, которая не может быть чем-то готовым, заранее данным, окончательно установленным, а, наоборот, предполагает постоянный поиск и обновление. При этом он обращал внимание на то обстоятельство, что ребенок, как субъект, с которым имеет дело педагог, есть «живое существо, следующее в своем развитии собственным законам, определяющим его индивидуальность» [1, с. 39].

Несомненно, что главную педагогическую проблему К.Н. Вентцель видел в поиске путей организации нравственного воспитания. В нравственной сфере ребенок должен опираться на «свободное творческое развитие воли, а не подвергаться внушению и подражать взрослым». К.Н. Вентцель принципиально отрицал «внушение» добра, считая это «тонким насилием, взамен грубого». Для своего нравственного прогресса, — размышлял Константин Николаевич, — человечество нуждается «в возможно большем числе индивидуальных свободных творцов новой независимой самобытной нравственности и в возможно меньшем числе представителей стадной морали». Отметим, что он не противник религиозного воспитания, но всегда полагал, что не

«должно задаваться целью внедрять» в сознание ребенка ту или иную религию в ее ортодоксальном виде. И как самый последовательный теоретик свободного воспитания был убежден, что «никакие религиозные воззрения в принципе не могут извне навязываться ребенку», что религиозные убеждения могут и должны формироваться исключительно на основе личностного, «изнутри» человека [1, с. 21].

В результате им предполагалась такая организация обучения и воспитания, при которой ребенок сможет получить разностороннее, гармоничное развитие, удовлетворить свои запросы и интересы; весь учебно-воспитательный процесс должен быть тесно «связан с жизнью и строиться на внимании к личности ребенка», учете его индивидуальных возрастных особенностей. Основа всей педагогической работы – развитие самодельности и активности детей, их творческих способностей. Главным для процесса обучения, считал педагог, должно быть сохранение за каждым ребенком полной духовной самостоятельности, поддержание непрерывной самодельности детей, неустанного пробуждения у них духа творчества. Так, например, говоря об организации занятий искусством, К.Н. Вентцель указывал на необходимость предоставить свободный выбор тем и форм самостоятельных и творческих работ «в соответствии с душевным складом и возможностями воспитанников» [1, с. 44].

В целом, идеи космической педагогики К.Н. Вентцеля ориентируют образовательный процесс на духовно-научное освоение окружающего Мира, на воспитание нравственных качеств человека, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой ци-

вилизации, природы, Космоса, на подготовку учащихся к решению глобальных проблем. Поэтому ориентация мышления ребенка на космическое начало, развитие у него космического сознания и чувства должны учитываться в образовании XXI века [4].

Идеи космической педагогики К.Н. Вентцеля в контексте современного глобального образования проявляются в раскрытии глобальной взаимозависимости, единства и целостности всего существующего на Земле и во Вселенной, открытии логики развития этой взаимосвязи, изучении универсальных (космических) законов; в становлении у подрастающего человека на базе целостной картины Мира способности личности к самораскрытию, самосовершенствованию и самореализации, ответственности за пути, цели и прогнозируемые последствия преобразований, производимых на Земле и в Космосе.

Библиографический список

1. Документы Научного Архива Российской Академии Образования (НА РАО), ф. 23, оп. 1, ед. хр.: 21, 30, 37, 39, 44, 62.
2. 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.
3. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
4. *Феодулова И.А.* На пути воспитания космического сознания ребенка (Материалы конференции «SETI–XXI») / <http://www.astronet.ru/db/msg/1177077>.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕМОНТНОГО ПЕРСОНАЛА АТОМНЫХ СТАНЦИЙ

Преамбула. В статье рассмотрены результаты исследования экстраверсии-интроверсии и психических состояний ремонтного персонала атомных станций, значимые для повышения надежности профессиональной деятельности. Эти результаты также используются при обучении персонала и подготовке руководителей.

Современная атомная станция (АС) – мощный социально-экономический фактор, влияющий на жизнь целых городов и регионов. Технические и технологические аспекты работы АС – одна сторона ее функционирования, другая – работа большого коллектива людей, занятых эксплуатацией, управлением, ремонтом и обслуживанием АС. Изучение специфики труда специалистов электроэнергетики показало, что труд работников электростанций следует отнести к видам деятельности с высокой психической нагрузкой. Не каждый человек из тех, кто имеет хорошие профессионально-технические знания, способен вынести эту нагрузку.

Нет необходимости доказывать, что надежность персонала наряду с надежностью техники является одним из важнейших процессуальных свойств, влияющих на качество эффективности и безопасность работы АС. Толкование надежности как способности достигать цель положено в основу известных определений, сформулированных в классических работах 1960-х гг. Д. Мейстером. «Надежность человека – это вероятность того, что работа или задача будет успешно выполнена персоналом на любом требуемом уровне работы системы в течение требуемого промежутка времени».

Наиболее стройная иерархия понятий, характеризующих деятельность, была выстроена А.И. Губинским, рассматривающим наряду с надежностью эффективность и качество функционирования. Систематизируя понятия и знания, накопленные в области человеческого фактора в ядерной энергетике, А.Н. Анохин и В.А. Острейковский выделяют пять источников возникновения ошибок:

- ошибки на психофизиологическом уровне
- неработоспособность в момент опасности;
- ошибки на уровне психологии мышления/памяти – привычка к стереотипным ситуациям/действиям помешала предпринять адекватные действия в новой ситуации; слабые профессиональные навыки;

- ошибки на уровне психологии мотивации/отношения – отсутствие интереса к работе, низкая оценка значимости работы; формальное отношение к своей работе; недисциплинированность; отсутствие чувства долга;

- ошибки на уровне психологии личности – отсутствие воли, нежелание действовать разумно в минуту опасности, некоммуникабельность, эмоциональная неустойчивость, отсутствие самоконтроля;

- ошибки на социально-психологическом уровне – мнимые моральные ценности, нежелание работать в команде, ярко выраженная конфликтность, неспособность руководить людьми [2, с. 275].

Деятельность человека на АС более всего изучена на примере операторов блочного щита управления (БЩУ) (В.Н. Абрамова, А.Н. Анохин, В.П. Третьяков). В настоящее время гораздо более актуальными и наименее изученными являются вопросы влияния на безопасность и продуктивность действий личностных особенностей ремонтного персонала, выполняющего работы в условиях повышенного риска. Мало сведений о типичных ошибках ремонтного персонала, об организационных, социально-психологических и психологических факторах предупреждения таких ошибок. Актуальны проблемы определения и формирования профессионально-важных личностных качеств ремонтного персонала атомных станций.

Велика роль ремонтного персонала в поддержании надежной и безопасной работы энергоблоков АЭС. Снижение нарушений по вине ремонтного персонала, сокращение сроков ремонта непосредственно приводит к выработке дополнительной электроэнергии и повышению экономической эффективности АЭС.

На совещаниях главных инженеров атомных станций постоянно уделяется большое внимание нарушениям, связанным с ошибками персонала. В 2002 году доля нарушений в работе АЭС по вине персонала составила 39%. Треть из них произошла по вине ремонтного персонала. Было

подчеркнуто, что их доля увеличилась в сравнении с предыдущим годом, что говорит о проблемах подготовки ремонтного персонала.

Одной из основных задач является обучение персонала, направленное на предупреждение и сокращение ошибок ремонтного персонала. Первым этапом в организации обучения является анализ его деятельности и выявление психологических особенностей личности ремонтного персонала. Это необходимо для того, чтобы сосредоточить усилия именно на тех направлениях, которые приносили бы наибольшую пользу предприятию и давали бы наибольший эффект.

У многих исследователей психологическая характеристика экстраверсия-интроверсия (наряду с другими) вызывает интерес, т.к. она отражает не только темперамент, характер, но и, в определенном смысле, направленность личности (Г.Ю. Айзенк, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, Б.В. Кулагин, Е.М. Никиреев).

Термины «экстраверсия-интроверсия» были введены К. Юнгом, который заметил, что существование типов экстравертов и интровертов означает: «один механизм постоянно господствует, не будучи в состоянии, конечно, полностью подавить другой» [3, с. 290].

Г. Айзенк стремился определить самые основные параметры индивидуального различия [1, с. 10]. Свою интерпретацию экстраверсии-интроверсии он дал, обратившись в поиски физиологических основ как наиболее важных индивидуальных черт личности. Г. Айзенк рассматривает качества личности, образованные на основе интериоризации межличностных и социальных отношений, поэтому любое личностное качество представляет собой устойчивый диапазон, приобретаемый в течение жизни:

- а) ориентировочных операций и действий в определенных социальных ситуациях и отношениях;
- б) операций и действий планирования и организации своего поведения и поступков в таких ситуациях и отношениях [4].

Несмотря на некоторые различия в определении и описании этих феноменов у разных авторов, можно отметить и значительное сходство: выделение у экстравертов таких качеств, как общительность, жизнерадостность, беззаботность, склонность к переменам, импульсивность, предпочтение движений и практической деятельности; у интровертов – склонность к уединению, самоанализу, застенчивость, сдержанность, песси-

низм, преобладание духовных интересов (Л.И. Анциферова, В.М. Блейхер, Б.В. Кулагин, В.С. Магун).

Понятия интроверсии-экстраверсии, нейротизма, психотизма у К. Юнга – различные типы по направленности либидо, для Г. Айзенка – комплексы скоррелированных между собой черт. Он разработал эти понятия и создал опросники, позволяющие выявлять эти конструкты и проводить факторный анализ данных, полученных на больших выборках.

В теории и методике, разработанной Г. Айзенком, экстраверсия-интроверсия и нейротизм (степень эмоциональной устойчивости, адаптированности личности) соотносятся с четырьмя типами темперамента. Г. Айзенк увязывает их со свойствами нервной системы, что может говорить о «биологической предопределенности психологических и социальных качеств личности» [6, с. 64].

Иную точку зрения высказывает В.С. Мерлин: экстраверсия является одним из свойств темперамента и, следовательно, не содержательной (мотивационная сфера, мировоззрение), а динамической характеристикой личности; поэтому «одна и та же направленность личности в зависимости от общественных условий возможна при различных свойствах темперамента и одни и те же свойства темперамента возможны при различной направленности личности» [5, с. 7].

Вместе с тем, он отмечает, что «существуют такие индивидуальные особенности психики, которые являются условными, благоприятными или, наоборот, неблагоприятными для усвоения определенного социально типичного, идейного содержания мотивов». Судя по характеру коррелирующих индивидуальных особенностей, это – свойства темперамента [5, с. 249].

Подобной точки зрения придерживается и В.М. Русалов. Он пишет: «Включение экстраверсии-интроверсии в систему темпераментальных свойств необходимо считать обоснованным. Это не противоречит представлениям Айзенка о психологическом содержании экстраверсии, интерпретируя которую авторы используют в большей мере формальные характеристики поведения и считают ее биологически обусловленной» [10, с. 5].

Вопроса экстраверсии-интроверсии так или иначе касались многие исследователи в своих теоретических и экспериментальных работах. С.Л. Рубинштейн рассматривал экстраверсию-интроверсию и моральную направленность лич-

ности в рамках понятия характера, но относил их к разным, не взаимосвязанным типам отношений. Г. Айзенк отмечал различные формы социальности экстравертов и интровертов, ее максимальную выраженность у эмоционально стабильных невротиков. В.С. Мерлин сравнивал особенности общения как по активности (выше у экстравертов), так и по специфике (у экстравертов «широкая общительность с большим кругом разнообразных и малознакомых людей», у интровертов «избирательная общительность с узким кругом хорошо знакомых людей») [9, с. 36].

В основе экстравертно-интровертного поведения лежат врожденные особенности, от которых зависит баланс между процессами возбуждения и торможения. Многие психологи используют показатели сенсорной чувствительности для определения свойств темперамента. Учитывая это, можно утверждать, что между типом нервной системы и экстраверсией-интроверсией имеется большое сходство. Существует также связь между уровнем реактивности и мерой экстраверсии-интроверсии, связь между экстраверсией-интроверсией и временной характеристикой поведения. Экстраверсия сопутствует большой подвижности поведения, тогда как интроверсия сочетается с подвижностью.

Проведенное нами исследование в Смоленском учебно-тренировочном центре показало, что среди ремонтного персонала, обслуживающего тепломеханическое и электротехническое оборудование атомных станций (АС) преобладают экстраверты. Но интровертов больше среди персонала, обслуживающего электротехническое оборудование. Хотя значимых различий между количеством экстравертов и интровертов у указанных групп работников нет, необходимо все-таки отметить некоторую тенденцию к этим различиям. Эта тенденция, вероятно, связана со спецификой работы этих групп: у ремонтного персонала, обслуживающего электротехническое оборудование, работы, преимущественно, выполняются в одиночку, индивидуально. У персонала, обслуживающего тепломеханическое оборудование АС, работы выполняются коллективно, в составе бригады, члены которой должны одновременно успевать выполнять ремонтные операции.

Говоря о связи между экстраверсией-интроверсией и психическими состояниями, можно отметить, что экстраверсия-интроверсия хорошо коррелирует с агрессивностью и фрустрацией.

С ригидностью наблюдается высокий коэффициент корреляции у персонала до 30 лет. Чем старше персонал, обслуживающий тепломеханическое оборудование АС, тем корреляция ниже.

Существует взаимосвязь свойств темперамента и склонности к риску, здесь были выявлены высокие показатели значимых корреляционных связей у всех групп ремонтного персонала атомных станций. Кроме этого, была выявлена определенная взаимосвязь свойств темперамента и проявлением тревоги у персонала, обслуживающего тепломеханическое и электротехническое оборудование АС. Особенно сильная корреляция у персонала до 30 лет, что, очевидно, связано с недостаточным опытом работы с оборудованием в сложных условиях атомной станции.

При обучении персонала и подготовке руководителей необходимо обращать внимание на типологические особенности ремонтного персонала атомных станций. Следует учитывать, что среди ремонтного персонала атомной станции преобладают экстраверты. Следовательно, для повышения эффективности подготовки, предпочтительно выбирать групповое обучение, включающее коллективное обсуждение тем и автоматизированный контроль знаний.

Ремонтный персонал АС старше 40 лет, обслуживающий тепломеханическое и электротехническое оборудование требует повышенного внимания. Как показывают наблюдения, в учебно-тренировочном центре в учебном процессе этот персонал проявляет себя как опытный, надежный. Они пользуются уважением среди сотрудников, к ним обращаются за советом. Но существуют определенные трудности в освоении нового, например, работы с компьютером, освоение новых технологий.

Необходимо обратить внимание психологов и инструкторов УТЦ (УТП) на ремонтный персонал, у которого склонность к риску повышена или слишком занижена, в частности, по результатам тестирования, к ним относятся инженеры электрооборудования. Для повышения надежности профессиональной деятельности ремонтного персонала, учебный процесс должен включать создание благоприятного психологического климата в учебных группах и трудовых коллективах, организацию и проведение психологической поддержки и психокоррекционных мероприятий нуждающемуся в них ремонтному персоналу атомных станций.

Библиографический список

1. Айзенк Г. Количество измерений личности: шестнадцать, пять или три: Критерии таксономической парадигмы // *Иностр. психология*. – 1993. – Т. 1, 2. – С. 9–23.
2. Анохин А.Н., Острейковский В.А. Вопросы эргономики в ядерной энергетике. – М.: Энергоатомиздат, 2001. – 344 с.
3. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности // *Психология формирования и развития личности*. – М.: Наука, 1981. – 364 с.
4. Маланов С.В. Методологические и теоретические основы психологии: Учебн. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 336 с.
5. Мерлин В.С. Взаимоотношение иерархических уровней в системе взаимосвязей «человек-общество» // *Вопросы психологии*. – 1975. – №5.
6. Никиреев Е.М. Влияние экстраверсии и интроверсии на формирование профессиональной

направленности личности студента педагогического института. Личность и познавательные процессы // *Сборник статей Всесоюзной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н.Ф. Добрынина*. Ч. 1. – М., 1991.

7. Никиреев Е.М. Проблема профессионально-педагогической направленности в психолого-педагогических исследованиях // *Науч. тр. МПГУ. Сер.: Психолого-педагогические науки*. – М., 1998.

8. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

10. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности // *Психол. журнал*. – 1986. – №4.

11. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 240 с.

В.В. Душко

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ВОСПИТАНИЯ

Школа является образовательным институтом, осуществляющим духовное воспроизводство, что, безусловно, требует от нее ответственности за повышение уровня духовности молодежи как базисной характеристики, за овладение молодыми морально-нравственными ценностями. Однако на сегодня либо утрачен авторитет субъектов воспитательной деятельности (школа, педагоги, родители, детские общественные организации) среди детей и молодежи, либо нет достаточной ясности в определении конкретных социальных возможностей в условиях современного социума.

Сегодня научный поиск решения проблемы духовно-нравственного развития молодежи направлен на разрешение противоречий, которые являются, с одной стороны, порождением предшествующей эпохи, а с другой – трудностями школы в новой социально-экономической и педагогической ситуациях. К таким проявлениям современных издержек воспитания можно отнести следующие:

- направленность усилий педагогов на борьбу с недостатками в личности ребенка маскирует главную цель воспитания, которая состоит в формировании духовного мира растущего человека, в развитии его добродетелей и достоинств;
- воспитатель зачастую не принимает ребенка таким, каков он есть, а предписывает ему программу «быть таким»;
- вербальные методы воспитания выступают в качестве ведущих и создается иллюзия больших возможностей и успешности воспитательного процесса;
- воспитание подменяется процессом обучения и растворяется в дидактических принципах и методах;
- воспитание направлено на избегание неудач, а не на достижения успеха и т.п.

Необходимость преодоления этих проявлений прежней парадигмы воспитания, где запреты, ограничения и наказания порождали непонимание и внутреннюю отчужденность человека от себя, где исчезает полифония духа и остаются моноло-

гические действия и воздействия, настоятельно требует переосмыслить традиционно применяемые средства воздействия на ученика, переоценить позицию педагога и воспитанника в их взаимодействии, составляющем важнейшую сущностную характеристику педагогического процесса. И для педагогической науки очевидно, что эти поиски лежат в гуманистической парадигме. Цель воспитания в этом контексте понимается как воспитание человека-субъекта собственной жизни, способного к культурному самоопределению и продолжение поиска средств, необходимых для развития субъектно-субъектных отношений в образовательном пространстве, представляется чрезвычайно важным и актуальным в современных условиях.

В качестве исходных идей концепции такого подхода выступают следующие базисные положения:

- личность как субъект образования и собственной жизни формируется в процессе ее активной деятельности, сознательно преобразуя окружающую среду и себя посредством целенаправленных действий;

- наряду с интериоризацией, как механизмом развития личности, приобретает значимость персонализация, самоидентификация, стремление к самоактуализации и другим механизмам индивидуального саморазвития;

- педагог, выступая посредником между культурой и учащимися, является референтом духовно-нравственного развития подростков, гарантом субъектно-субъектных отношений и обеспечивает гуманизацию педагогического процесса межсубъектной общностью способов взаимодействия;

- содержание взаимодействия субъектов воспитания включает аксиологический, онтологический, деятельностно-творческий и личностный компоненты; ведущими принципами выступают: культуросообразность, презумпция субъектности, универсальность ценностей, свобода нравственного выбора, сотворчество и полисубъектность, диалогичность и паритетность и др.;

- взаимодействие, отражающее характер межсубъектных отношений на ценностно-смысловом уровне, обеспечивает приобщение к духовным ценностям в ориентации на «Лицо Другого» (Ухтомский) и способствует рождению новых ценностей в процессе совместной духовно-практической деятельности.

Направленность раскрытия проблемы требует в первую очередь выявления сущности базовых

понятий «духовность» и «нравственность», отражающих цель воспитания.

Обращение к философским источникам от античности и до наших дней позволило обнаружить многозначность трактовки понятий «духовность» и «нравственность». Исторически сложились две точки зрения на природу и суть обозначенных понятий: теологическая (иррациональная – А. Бергсон, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, Ф. Ницше, С.Л. Франк и др.) и светская (рациональная – Р. Декарт, Г. Гегель, Г. Лейбниц, Д. Локк, французские просветители и др.).

Исследование проблемы духовно-нравственного развития в трудах Н.Х. Весселя, Н.Я. Данилевского, М.И. Демкова, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, П.А. Флоренского и др. дало основание считать, что в русской философско-педагогической мысли данная проблема решалась в контексте религиозного учения о человеке и в этой связи формирование нравственности понималось как восхождение к своей духовной природе через преодоление зла и творение добра. Теологическая мысль связывает духовность со святостью, терпимостью, верой в Творца, характеризуя чувственную волевою сторону души, а рациональная – обращается к разуму, к умственным и нравственным силам человека.

Философия, утверждая в качестве источника духовности душу каждого человека, пытается соединить оба типа духовности и считает, что именно личность является носителем и творцом духовного начала (А.С. Арсеньев, Л.П. Буева, М.С. Каган, В.И. Слободчиков и др.). Духовное уникально и неповторимо, доступно только человеку и входит в сознание человека через идеальное, например, знания, смыслы, переживания, а затем укрепляется как духовные ценности.

С нашей точки зрения, наиболее продуктивным является концептуальное различие между понятиями «мораль» и «нравственность», где нравственность представлена как завершающий этап развития объективного духа от абстрактного права и морали. Абстрактное право – это сфера формальной свободы единичной для себя сущей воли и абстрактного добра; мораль – это сфера реальной свободы, в которой субъективная воля полагает себя также и как объективная воля, свободная не только в себе, но и для себя; нравственность – это сфера практической свободы, субстанциональной конкретности воли, воз-

вышающей над субъективным мнением и желанием, это – «в себе и для себя сущие законы и учреждения».

В советской этической литературе также принимались попытки смыслового разделения понятий «мораль» и «нравственность», во многом близкие гегелевскому. Под нравственностью понимаются: а) нравы как практикуемые формы поведения; б) мораль, закрепленная традицией и вековой привычкой; в) мораль на уровне ее общественных проявлений, выражающая общественную точку зрения – в отличие от морали как феномена культуры, формы мотивации индивидуального поведения, личностной установки, совокупности объективных и безусловных норм и т.д.

При всем многообразии подходов к сущности исследуемого понятия следует выделить основные характеристики, которые сводятся к следующим:

- духовность является высшим проявлением сущности человека, его уникальности и универсальности;

- духовность связана с поиском ценностных ориентиров в жизни человека;

- духовность – активное внутреннее и деятельностное состояние личности, связанное с самосовершенствованием; стремлением к онтологическому творчеству, к проявлению нравственных чувств.

Нравственность – это стремление человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом, это способ передачи своего внутреннего духовного мира. Нравственность как состояние духа обуславливает поведение человека, помогает противостоять внешним негативным воздействиям. Духовное и нравственное рассматривается как разные в смысловом отношении понятия, отличающиеся как объемом содержания, так и обобщенностью смысловых образований, и в то же время нравственность и духовность существуют в неразрывном в целостном единстве. В процессе теоретической рефлексии установлено: нравственность – это мера духовности, содержанием которой выступают этические ценности, составляющие основу сознания. Регулятором поведения являются не рациональные знания, а переживаемые ценности, опирающиеся на знания и побуждающие человека претворять их в жизнь. Смыслы жизнедеятельности человека задает его духовный мир, а способы и правила действия – нравственность.

В этом контексте духовно-нравственное развитие личности предполагает организацию пози-

тивного опыта нравственного поведения, создание пространства взаимодействия с другим, результатом которого становятся представления, идеи, нормы, оценки, гуманистически ориентированные чувства, созидательно-нравственные качества, обеспечивающие устремление человека к высшим ценностям объективного мира, к самосовершенствованию, к творчеству. Важным фактором духовно-нравственного развития выступает взаимодействие, содержание и функции которого рассматриваются в исследовании с позиции философии, психологии, педагогики.

Понятие «взаимодействие» является одной из категорий философии и в самом широком смысле представляет универсальную систему движения, развития материи, отражающую взаимовлияние тел друг на друга, весь «наблюдаемый мир соткан из взаимодействий, все ими движется». Философия признает взаимодействие как сущностный методологический принцип познания природных и общественных явлений. Взаимодействие носит объективный и универсальный характер, им охвачены все формы бытия и формы его отражения. Именно взаимодействие определяет отношения причины и следствия. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие обратного влияния противоположной стороны.

В психолого-педагогической науке (Б.Г. Афаньев, Г.Н. Андреева, А.В. Брушлинский, В.В. Горшкова, Х.Й. Лийметс, А.Б. Орлов, К.С. Успанов и др.) взаимодействие определяется как процесс непосредственного или опосредованного влияния субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. В процессе взаимодействия реализуется психологический контакт, связанный с психическим состоянием взаимодействующих и выражающийся во взаимовосприятии, взаимопонимании. Взаимодействие выражает субъектно-субъектные отношения, в процессе которых происходит соразмышление, соучастие, сопереживание, сотрудничество равнозначимых, равносвободных, равноуникальных личностей.

Взаимодействие как специально организованный процесс предполагает актуализацию обратной связи и обеспечивает тот межсубъектный контакт, который дает возможность школьнику развиваться в качестве субъекта и педагогу сохранять и приумножать субъектные начала своей личности и творческий уровень деятельности.

Опытный педагог показывает ребенку «все богатство жизни» (С.Л. Рубинштейн), внутренний мир ребенка, открытый, истинный, не отягощенный социальным стереотипом (В.В. Горшкова), служит регулятором в новом мышлении педагога, а духовное, практическое взаимодействие рождает новые ценности. Такая логика может служить моделью взаимодействия субъектов воспитательного процесса: приобщение воспитанников к духовным ценностям педагога, к духовности друг друга, поиск ценностных ориентиров в процессе совместной духовно-нравственной деятельности и представляет взаимообусловленность мотивационно-ценностного, когнитивно-смыслового, эмоционально-волевого и рефлексивно-оценочного компонентов.

На основе анализа теоретических источников и опыта практической деятельности выявлены функции взаимодействия субъектов воспитания, отражающие его воспитательный потенциал:

- ценностно-ориентационная, направленная на освоение подростком духовно-нравственных ценностей;

- коммуникативная, позволяющая расширить круг общения на основе взаимного уважения, эмпатического восприятия и принятия другого человека, конструктивности отношения к различным суждениям, точкам зрения, явлениям;

- психотерапевтическая, обеспечивающая комфортность, безопасность личностного проявления субъектов воспитания;

- креативная, дающая подростку возможность творчески подходить к решению нестандартных ситуаций, иметь право на выбор и определять свою авторскую позицию;

- культуuroбразующая, включающая подростка в различные пласты культуры и способствующая обогащению духовного мира ребенка;

- регулятивная, осуществляющая реагирование на успехи и неудачи, регулирование и коррекцию действий;

- стимулирующая, побуждающая к нравственно-ценностной мотивации действий в решении жизненных проблем.

Межсубъектные отношения отличаются приоритетным равенством взаимодействующих субъектов, каждый из которых относится к другому как к свободной, целостной личности, с которой он стремится обрести духовную связь.

В этой связи духовно-нравственное развитие школьников детерминируется взаимообусловленностью деятельности и общения, предполагающей вхождение личности в систему нравственных отношений при его активной позиции, обеспечивающей познание себя и другого в контексте эмоционально-ценностных и духовно-практических отношений.

И.А. Калабина

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Преамбула. В статье рассматриваются особенности нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста, в зависимости от условий воспитания: семья, детский дом. Описана методика исследования особенностей нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

Тяжелейшим проявлением кризиса современного российского общества является увеличение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Около 700 тыс. официально признанных по статистике детей-сирот и около трех млн. беспризорных детей поставили проблему социализации и воспитания данной категории детей в ряд наиболее приоритетных национальных проблем. В этой связи особую актуальность приобретает проблема научного и методического обеспечения педагогического процесса в учреждениях интернатного типа.

Очевидно, что разный опыт жизни и воспитания, которые получают дети, растущие в семье и вне семьи, существенно влияет на их развитие. В чем заключается это влияние, как это отражается на личностном, психическом и социальном развитии ребенка проанализировано в исследованиях таких авторов, как М.И. Буянов, Л.Н. Галигузова, И.В. Дубровина, И.А. Залысина, М.И. Лисина, Л.В. Москоленко, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, А.Г. Рузская, Е.М. Рыбинский, Г.В. Семья, Е.О. Смирнова, Н.Д. Соколова, Н.Н. Толстых, А.Ш. Шахманова, Л.М. Шипицына

и др. Вместе с тем, вопросы нравственного воспитания детей-сирот старшего дошкольного возраста не подвергнуты специальному научному анализу, хотя потребность в этом все более осознается и в теории и в практике, а актуальность данного вопроса определяется исключительной важностью нравственного воспитания для становления личности ребенка в целом. Учитывая важность данного вопроса, нами были исследованы особенности нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 3; 4; 6] дает основание рассматривать нравственную воспитанность дошкольника как степень сформированности у него, в соответствии с возрастными возможностями, основных нравственных знаний и представлений, нравственных чувств и их проявление в поведении.

В соответствии с данным определением в исследовании нравственной воспитанности мы использовали разнообразные задания, разработанные с опорой на исследования следующих авторов: Е.О. Смирновой, Е.В. Субботского, В.М. Холмогоровой, В.Г. Щур, С.Г. Якобсон и др., позволяющие диагностировать выделенные моменты [2; 4; 5; 6]. В эксперименте приняли участие 94 ребенка старшего дошкольного возраста (52 ребенка, воспитывающихся в детском доме и 42 ребенка, воспитывающихся в семье с посещением детского сада).

Построение методики включало в себя как необходимый этап изучение и учет межличностных отношений испытуемых. В связи с этим нами была использована социометрическая методика «Секрет», где дети получившие первый выбор по социометрии были обозначены как конкретный ребенок 1 (K1), а ребенок не получивший выбора по социометрии – конкретный ребенок 2 (K2).

Полученные результаты свидетельствовали о неблагоприятной ситуации в межличностных отношениях детей, воспитывающихся в условиях детского дома, т.к. среди них было много пренебрегаемых и изолированных детей. При этом мотивация выборов сделанных детьми не была четко обоснованной. Как правило, выделялись признаки авторитетности, связанные с оценкой поведения ребенка взрослыми на которые воспитанники детского дома ориентировались. Наименее значимыми для детей оказались признаки, раскрывающие эмоциональную, содержатель-

ную сторону общения и умения сверстников в различных видах деятельности.

С целью изучения знания норм нравственного поведения, следования им в рамках вербального поведения, прогнозирования нравственного поведения в адрес других детей: абстрактного ребенка, конкретного ребенка 1, конкретного ребенка 2 и самого себя, нами была использована методика «Неоконченный рассказ». Ребенку предлагается закончить историю, имеющую следующий сюжет: «Герой рассказа очень хочет конфет. Он случайно находит на дороге пакет, в котором лежат 4 конфеты. В это время встречает другого ребенка, который со слезами рассказывает, что потерял конфеты, которые хотел съесть...» В этом месте рассказ прерывается, экспериментатор просит рассказать, как поступит: герой сюжета (абстрактный ребенок), конкретный ребенок 1, конкретный ребенок 2, сам испытуемый.

Полученные результаты показали, что у большинства детей хорошо сформированы представления о нравственных нормах. Так дети, воспитывающиеся в семье, прогнозируют свое поведение и поведение своих друзей и абстрактного ребенка как соответствующее принятым нормам (88%, 83,2%, 89,1% соответственно). В то же время, что касается детей, с которыми они не дружны, случаи аморального поведения, по их мнению, будут встречаться чаще (52,8%). При этом в случае прогнозирования отрицательного поведения дети дополняют свои рассуждения примерами из жизни, а также описанием негативных черт характера, которые такое поведение спровоцируют, что в свою очередь указывает на несколько иной характер межличностных взаимоотношений детей, воспитывающихся в семье, по сравнению с воспитанниками детских домов.

Дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, в большинстве случаев делают отрицательный прогноз в отношении поведения других детей (K1 – 57%, K2 – 72,2%, абстрактный – 60,8%), независимо от характера взаимоотношений между ними, т.е. и не знакомый ребенок и ребенок, с которым он дружит, по его мнению, будут поступать безнравственно. Свое же поведение дети-сироты в большинстве случаев – 81%, прогнозируют как соответствующее нормам. Вероятно, это явление связано с тягой ребенка-сироты к расположению и вниманию взрослого, фактически срабатывает механизм конкурентной основы общения.

С целью изучения следования норме справедливого распределения в рамках реального поведения нами применялась серия заданий с использованием распределения игрушек. До начала эксперимента ребенок получает две большие коробки, в каждой из которых предметы уже поделены на две группы, причем в одной коробке – поровну (3/3), а во второй – так, что большая часть могла достаться одному из детей (3/5). Экспериментатор объясняет, что можно взять только одну коробку, ту, которую хочет ребенок, и из нее дать другому ребенку часть игрушек: равную, если возьмет первую коробку, и большую или меньшую, если возьмет вторую. Во второй серии заданий в качестве экспериментального материала дети получают набор машинок, кукол, зверей в количестве 10 штук. Ребенок получает задание распределить предметы между ним и другим ребенком так, что бы каждому из них досталась хотя бы одна игрушка. Распределения проводятся относительно ребенка К1 и К2.

При проведении заданного распределения игрушек оказалось, что большинство испытуемых независимо от условий воспитания выбирают социально приемлемый тип поведения: 91,2% семейные дети и 85,5% воспитанники детских домов. При изменении ситуации (свободное распределение) дети, воспитывающиеся в семье, сохраняют такую же стратегию поведения, для них естественно уступать и делиться со своими сверстниками независимо от рамок ситуации.

Ситуация значительно изменяется в группе воспитанников детского дома. В случае приобретения ситуацией более «свободного» характера, уменьшается и воздействие мотива нормативного поведения. Несмотря на отношение к ребенку, многие дети-сироты – 63,9% (К1) и 79,1% (К2) начинали руководствоваться прагматическим мотивом приобретения. Как только исчезает коробка, (как в заданном распределении) в которой кроется «намеки» на выполнение нормы, или возможный контроль со стороны взрослого, детям-сиротам становится труднее следовать социально приемлемому типу поведения. При этом полученные данные позволяют выявить тенденцию к нарушению нормы в отношении не значимого для испытуемого ребенка.

Для более глубокого изучения нравственной воспитанности детей мы использовали создание проблемной ситуации: В эксперименте участвует двое детей. Им предлагается каждому свое поле

для выкладывания мозаики и своя коробка с цветными элементами мозаики. Необходимо наперегонки выложить на своем поле солнышко. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке не достаточно желтых элементов. Таким образом, возникает ситуация, в которой ребенок вынужден обращаться за помощью к сверстнику, выслушивать и реагировать на просьбы другого.

Важной особенностью данного задания является то, что в ситуации соревнования мотив нормативного поведения обусловлен внешним контролем экспериментатора, но в то же время появляется значимый мотив – стремление выиграть соревнование. Несмотря на это, большинство детей, воспитывающихся в семье – 62,4%, без колебаний помогали сверстнику. Принципиально иные показатели наблюдаются в группе воспитанников детского дома. Ситуация выглядела следующим образом: 38% детей не хотели отдавать свои детали, некоторые из них делали вид, что не слышат просьб сверстника. Большинство из них – 55,1% осуществляли прагматическую помощь (давали 1–2 элемента или помогали, когда сами закончат). Также воспитанники детских домов проявляли неадекватную реакцию на успехи сверстников, наблюдалось ревностное отношение к победе других детей, попытка найти оправдание своей неудаче.

На заключительном этапе исследования нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в разных условиях, использовалось наблюдение за реальным поведением детей (в ходе наблюдения фиксировались проявления сопереживания и сочувствия детей).

Проведенные нами наблюдений показали, что дети, воспитывающиеся в семье, в большинстве своем не равнодушны к переживаниям сверстника. Как правило, всегда кто-либо из детей группы реагирует на ситуацию неблагополучия другого. Также ключевыми моментами здесь являлось использование детьми разнообразных способов проявления сопереживания и сочувствия. Дети, воспитывающиеся в семье и в детском саду, не только приближаются к месту ситуации, но часто используют как вербальные, так и реальные способы проявления сопереживания и сочувствия, иногда в совокупности. Обычно дети используют помощь в преодолении дискомфорта (делятся, помогают решить проблему и т.д.).

Также они используют такие практические действия, как «обнять», «погладить», «приласкать» и утешения на словах «все пройдет», «не плачь», «не бойся» и др.

Наблюдение, проведенное за детьми, воспитывающимися в детском доме, показывает несколько иную картину. Дети практически не замечают и не понимают состояния своих сверстников. Элементы проявления сочувствия и сопереживания прослеживаются эпизодически, они ситуативны и избирательны, чаще они встречаются во взаимодействии братьев и сестер. Даже если они и заметят боль другого, не оказывают страдающему действенного сопереживания и сочувствия. Дети данной группы не используют выделенные нами способы сопереживания и сочувствия: вербальные и практические. Скорее всего, дети владеют данными способами, но в пассивной форме, потому что способны проявлять их с помощью взрослого. Достаточной характерной чертой для подобных ситуаций является привлечение взрослого плачем или криком, тогда как в детском саду дети способны к самостоятельному выходу из сложившихся ситуаций. Сочувствие и заботу воспитанники детских домов, как правило, проявляют после напоминания со стороны взрослого.

Также дети, воспитывающиеся в детском саду, сопереживают сверстнику в различных ситуациях (боль, страх, несправедливость, дискомфорт и т.д.), в то же время воспитанники детского дома реагируют лишь на ситуацию физической боли, что связано с появлением внешних изменений (синяк, кровь и т.д.) и с яркими эмоциональными реакциями пострадавшего.

Таким образом, результаты, проведенного нами исследования, убеждают в том, что условия воспитания детей-сирот накладывают свой отпечаток на их нравственное развитие: они хуже социализированы в области нравственного поведения, становление их нравственности идет по пути формирования прагматического стиля; дети-сироты слабо ориентированы на окружающих детей, что подтверждают все экспериментальные ситуации, так как мотив приобретения или мотив победы играет для них большую роль, чем соблюдение справедливости в адрес сверстника; в основном дети-сироты строят свои отношения с опорой на внешние, избирательные моменты (это выражается в фиксации на себе, отсутствии сопереживания, содействия и интереса к сверстнику); дети-сироты сильно ориентированы на

взрослого в ситуации соблюдения нравственных норм, в случае, если для них очевиден контроль взрослого или возможная похвала со стороны взрослого, то они выбирают социально приемлемый тип поведения, что также соответствует прагматическому стилю поведения, что на наш взгляд, обусловлено отсутствием у воспитанника детского дома постоянной заботящейся, значимой фигуры, безусловного принятия, что вызывает необходимость приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение, ведь в основном в условиях детского дома наиболее желательной формой поведения является подчинение уже существующим правилам, на которые ребенок практически никак не может влиять.

Таким образом, выявленные особенности нравственной воспитанности детей-сирот, подчеркивают особую актуальность данной проблемы, в решении которой необходимо учитывать различные факторы, повлиявшие на появление вышеперечисленных особенностей:

- замещение одного из основных институтов социализации – семьи учреждением;
- воспитанники детских домов являются носителями негативного нравственного опыта предыдущей семейной жизни, когда основным ориентиром в становлении нравственности являлся негативный пример родителей;
- детский дом – учреждение закрытое, поэтому контакты детей с окружающим миром носят эпизодический характер (наблюдается значительное отставание в развитии их представлений о явлениях социального окружения) и соответственно изолированность воспитанников детских домов от социума наносит свой отпечаток на становление нравственной воспитанности;
- регламентация поведения детей в условиях учреждения, введение дисциплинарных правил, сдерживающих естественную активность ребенка;
- в условиях детского дома наблюдается перекос в сторону общественного и недооценка «личного пространства» ребенка. Дети не понимают необходимости уважения личного (вещей, времени, пространства), что также в свою очередь приводит к проблемам в нравственном воспитании.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Опыт выявления воспитанности учащихся // Советская педагогика. – 1965. – №4. – С. 122–131.

2. Курбанов Р.А. Опыт дифференциальной диагностики положительного морального поведения дошкольников // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982.

3. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика: Опыт экспериментального исследования. – М., 1981.

4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика,

проблемы, коррекция. – М., 2003.

5. Субботский Е.В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 47–55.

6. Якобсон С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М., 1977.

С.И. Лапицкая

РОССИЙСКИЙ УЧИТЕЛЬСКИЙ СОЦИУМ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX В. В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

При изучении проблемы отношений педагогов и учащихся государственной средней школы дореволюционной России мы сталкиваемся с необходимостью создания контекстного «портрета» учительского социума на разных этапах развития системы образования нашей страны с позиций их педагогической грамотности, общей эрудированности, принципиальной оценки их желания и готовности к позитивному общению с учащимися, различным видам совместной с ними деятельности. При этом мы полагаем, что изучению его материального положения и социального статуса также должно быть уделено внимание, так как в подавляющем большинстве случаев именно «бытие» определяло педагогическое сознание российского учителя. К тому же, униженный (материально, нравственно и т.д.) человек не может не то, чтобы воспитать свободную творческую личность, полноценно, качественно общаться, полнокровно раскрыть свой педагогический потенциал.

Государственная мужская гимназия, курируемая Министерством народного просвещения являлась основным типом общеобразовательной школы в дореволюционной России и именно за ней утвердилась большей частью негативная репутация школы «казенной». Например, обычно ее оценивают как систему предельно формализованную, оторванную от жизни, и наделяют «отсутствием всякого интереса к личности ученика» [6, с. 11]. Но здесь надо отметить, что за подобными унифицированными характеристиками, даваемыми школе как институту, не видны живые работники (учителя, инспекторы, надзиратели, классные наставники, директора) и, соответственно, складывается впечатление, что школа

была только машиной, выполнявшей команды, и в ней повсеместно не было ярких личностей, интересных судеб, иных эмоций кроме негативных (страха, обиды, злобы...) и т.д.

При Екатерине II (1762–1796 гг.) школьное дело в России достигло периода наивысшего своего развития в XVIII веке. Увлечение Екатерины II педагогическими идеями просветительской литературы привело к тому, что «главное намерение» императрицы, по словам И.И. Бецкого, в то время «клонилось к тому, дабы не науки токмо и художества умножались в народе, но и вкоренить в сердца добронравие» [Цит. по 5, с. 263]. Как следствие – проблема подготовки учителей, способных реализовать воспитательные идеалы государства, уже во второй половине XVIII в. и на всем протяжении XIX в., становится одной из острейших.

Начиная с XIX в., для работы в средней школе непременно требовалось *высшее образование*. Основная масса учителей, работавших здесь, были в основном выпускниками историко-филологических и физико-математических факультетов университетов. В гимназиях, реальных и коммерческих училищах в XIX в. работали выпускники двухгодичных педагогических курсов при университетах, Высших женских курсов (Санкт-Петербурга, Москвы, Киева, Казани, Одессы и Харькова), Санкт-Петербургского и Нежинского историко-филологических институтов, некоторых технических вузов и лицеев, педагогических отделений коммерческих институтов, духовных учебных заведений (академий и семинарий), военных заведений и т.д. Обязательного ценза высшего образования не требовалось только от так называемых «учителей искусств».

Кроме того, выпускницам женских гимназий разрешалось преподавать в частных мужских и женских школах 2-го и 3-го разрядов, приравненных к средним.

Но необходимо отметить, что истинно педагогическая составляющая от общего объема знаний учителя в большинстве случаев была весьма мала. Психолого-педагогический компонент в учебных планах учреждений *педагогического* образования если и присутствовал, то в большей части их практически всегда занимал «периферийное» место. Соответственно, педагогическая подготовка их выпускников (при довольно высоком университетском уровне научной) часто была слабой.

Так *двухгодичные педагогические курсы при университетах*, открытые в 1860–1861 гг., уже в 1863 г. прекратили свое существование из-за недостаточного числа выпускников университетов, желавших получить дополнительную педагогическую специализацию, а также вследствие неудовлетворительной постановки обучения, в том числе и педагогического.

Преподавание педагогики в Нежинском имени князя И.А. Безбородко *историко-филологическом институте*, открытом в 1875 г., и имеющем цель «приготовление учителей древних языков, русского языка и словесности и истории для средних учебных заведений» [10, с. 204–205], началось здесь только в 1878 г., но и тогда ему не уделялось должного внимания. Ученый комитет Министерства просвещения вынужден был констатировать, что в Нежинском институте педагогическая подготовка «не имеет надлежащего значения в глазах не только молодых людей, но, по видимому, и самих наставников и начальников» [Цит. по 11, с. 74].

На знаменитых *Бестужевских высших женских курсах* истории и филологии вообще не изучали теорию педагогики и не проходили педагогическую практику.

Содержание курса педагогики в седьмых (старших) классах женских гимназий составляли общепедагогические знания о физическом, умственном, нравственном и религиозном воспитании; дидактические знания об общенаучных и специально педагогических методах; методические знания о приемах начального обучения. В восьмых же дополнительных педагогических классах женских гимназий программа курса педагогики была несколько более развернутой. При этом, в старших классах женских гимназий, 2-ом

и 3-ем классах трехгодичных *учительских семинарий и институтов* на педагогику выделялось всего 2 часа в неделю, и относилась она к блоку *необязательных* предметов учебного курса и т.д.

Созданные в конце исследуемого нами периода по государственной и негосударственной инициативе новые педагогические учебные заведения, какой бы степени прогрессивности они ни были, уже не могли оказать существенного влияния на улучшение дел с кадрами учителей средней школы. Престиж труда работавших в ней педагогов падал. Начался их отток из сферы среднего образования. Если в 1900 г. в гимназиях и прогимназиях было 193 учительских вакансий, то к 1914 г., по данным, приводимым А.Е. Ивановым, их число выросло до 2205. А в 1916 г. в некоторых местностях в общеобразовательных и профессиональных средних школах недокомплект преподавателей превысил 40% [1, с. 84]. И это была уже не первая критическая ситуация, связанная с учительством в российской системе образования.

Таким образом, нельзя не согласиться с В.И. Смирновым в том, что «педагогическая подготовка постоянно была ахиллесовой пятой российской системы профессионального образования учителей» [11, с. 74].

По введенному в действие школьному уставу 1804 г. систему общеобразовательных учебных заведений стали составлять приходские училища, уездные училища и гимназии.

Учительская гимназия в Санкт-Петербурге, спешно преобразованная в апреле 1804 г. в Педагогический институт, не могла в короткие сроки обеспечить потребности гимназий в квалифицированных кадрах. Поэтому в 1810-е гг. учителями становились и семинаристы, воспитанники Киевской духовной академии, выпускники главных народных училищ, чиновники, а руководителями средних учебных заведений — отставные военные.

Здесь стоит отметить, что позднее указанного периода педагогическая подготовка преподавателей гимназий и училищ (и высшей школы) проводилась в основном в педагогических институтах, создаваемых при отечественных университетах (Дерптском, Харьковском, Казанском). Но даже в 1828, почти через четверть века после введения Устава 1804 г., во всех педагогических институтах империи обучалось всего 260 человек [7, с. 271–272], что явно не соответствовало нуждам России.

Директору по требованию Устава 1804 г. должно: «чтобы он был сведущ в науках, мог исправ-

но судить об искусстве учителей и успехах учеников; был бы деятелен, благонамерен, любил порядок и добродетель, усердствовал пользам юношества и знал пользу воспитания» [12, с. 39]. На деле же, как свидетельствует даже С.В. Рождественский, относимый обычно к числу проправительственных авторов, «в начале реформы... директорами назначались отставные необразованные офицеры» [9, с. 67]. По сведениям МНП, в то время «директора училищ, часто назначавшиеся из выслужившихся полуграмотных офицеров военной и морской службы, отличались чрезмерным самоуправством... Директоры всячески старались отстранить педагогические советы от участия в делах гимназии, отчего беспрестанно происходили смоты между директорами и учителями» [4, с. 24].

Что касается учителей, то, например, как пишет Н.А. Лопатин об истории Астраханской гимназии 20-х гг. XIX в., «главными же характерными чертами воспитателей того времени (первые годы гимназии. — *И.Л.*) были буйство и пьянство» [3, с. 141], и далее продолжает: «Были учителя, которые аттестовались “не способен по случаю лишения здравого рассудка” и оставались десятки лет поучать юношество уму-разуму, которого сами не имели» [3, с. 142].

При этом социальный статус учителей был по современным оценкам достаточно высок, так как учительские должности в законодательном порядке были соотнесены с чинами Табели о рангах. В губернском училище учитель рисования состоял в XII классе (губернский секретарь), учителя языков («младшие») — в X классе (коллежский секретарь), учителя наук («старшие») — в IX классе (титularный советник), директор гимназии — в VII классе (надворный советник) [7, с. 302–324]. Уже чин XIV класса в статской службе давал при этом личное дворянство, чин VIII класса (коллежский асессор) — потомственное дворянство, со всеми соответствующими правами и привилегиями.

Заработная плата, например, смотрителя уездного училища, назначавшегося, как правило, из учителей гимназии или уездного же училища в год составляла 300 рублей, учителя — 250 рублей. При этом оба могли получать еще по 75 рублей за ведение дополнительных предметов; квартира, отопление и освещение были казенными. Рабочие Санкт-Петербурга получали в то время в 3–4 раза меньше уездного учителя. При этом на свое месячное жалование в 27 руб. 8 коп. учитель

мог купить (или — или): 453–561 кг ржаной муки, 158–185 кг пшеничной муки, 403 кг гречки, 101–111 кг мяса, 34 кг коровьего масла [13, с. 66].

Материальная необеспеченность и низкое социальное положение учителя отталкивали учащуюся молодежь от педагогической карьеры. Учительская должность была для молодежи малопривлекательна, скучна, бесперспективна.

Систематическая, целенаправленная подготовка учителя на начало XIX века, как уже указывалось выше, не велась. Поэтому учителями чаще всего становились люди случайные, весьма не подготовленные к педагогической профессии, либо люди достаточно образованные, но у которых не было на тот момент финансовой альтернативы. Граф С.О. Потоцкий, попечитель Харьковского учебного округа, достаточно красноречиво высказался в 1817 г. об отношении учителя к своей работе: «Учителя, при многотрудной и изнурительной должности, не получая ни от правительства, ни от частных людей достаточных средств к содержанию себя и семейства, должны, наконец возненавидеть носимое ими звание и искать случая перейти в другой род службы» [9, с. 136]. И далее, подчеркивая невозможность несения учителем всех своих обязанностей, налагаемых на него Уставом 1804 г., С.О. Потоцкий пишет: «никакие меры, принимаемые училищным начальством для усовершенствования учебной части, не могут быть успешными, если прежде всего не будет обращено попечение о доставлении учительскому званию больших выгод и уважений» [9, с. 137].

Результатом бедственного положения учителей стало совмещение ими нескольких должностей с присвоенными им окладами. Учитель рисования Олонецкой гимназии, например, состоял в то же время смотрителем училищ Олонецкого уезда, что требовало бесконечных поездок по территории большой площади, вследствие чего он очень часто пропускал уроки, что «вероятно, не мало вредило заведению в глазах общества» [8, с. 10].

«Что касается до учителей, то они были в крайней стесненной материальной положении, а потому бегут, кто может, в другие министерства, где лучше вознаграждается труд, а оставшиеся погружаются в такую апатию, что занятие службой перерождается в какое-то формальное, лишённое благородной энергии ярмо», — писал Н.А. Лопатин [3, с. 135].

Таким образом, несмотря на, казалось бы, достаточно высокое социальное положение, гарантируемое учителю государством и не самую низкую оплату учительского труда, начавшую достаточно активно функционировать систему подготовки педагогических кадров, школы не только испытывали недостаток профессионального педагогического персонала, но и страдали от качественного состава педагогов.

Многие учителя не имели не то чтобы педагогических знаний, но даже знаний в рамках преподаваемых ими предметов, а образовательные программы (особенно в губернских училищах/гимназиях) были непривычно велики в сравнении с предшествующей эпохой. Недоверие, а то и явное равнодушие общества к новой, непривычной обывателю, системе просвещения приводили к тому, что декларируемый статус учителя не совпадал с реальным. Позволим себе даже провести параллели с брезгливым отношением «порядочных» семейств к представителям актерской профессии.

И такого учителя устав 1804 г. обязывает занять место: «(§42) ...родителей и... принять их чувствования, кротость, ласковость, терпение и внимание.... Строгость их не должна иметь в себе ничего сурового, а благосклонность – ничего мягкосердного, дабы не привлечь на себя ни ненависти, ни презрения. Они не должны быть не сердиты, не вспыльчивы; но не должны также пропускать без замечания проступки учеников своих, а в случае нужды и взыскания, которое никогда не должно быть производимо в жару и гневе и не прежде, как по надлежащим исследованиям вины ученика» [12, с. 36–37]. И далее: «§44. Первым предметом попечения учителя должно быть то, чтобы хорошо вызнать свойства и нравы детей, дабы можно было лучше управлять ими; он должен стараться с самого начала взять власть над детьми, состоящую в некотором преимущественном виде, внушающем к нему почтение, любовь и повиновение. Он должен всегда как сам говорить правду, так и детей наставлять говорить оную, поощрять их к чести, употреблять похвалы, награждения, ласковость; приучать к учтивству, опрятности и исправности и руководствовать ко всякому добру своими речами и примером...» [12, с. 37].

А над кем же учитель должен был «взять власть»? Возрастной состав учащихся гимназий в начале XIX в. был весьма своеобразным. Например, в 1807 г. учащимся Черниговской гимназии

(а гимназии по уставу 1804 г. были четырехлетними) было от 10 до 30 лет. Многие гимназисты учились в одном и том же классе по несколько лет. По данным, приводимым Т.Н. Кандауровой [2, с. 69], были случаи четырехлетнего «второгодничества».

Еще одной «странностью» в становлении и развитии ученического корпуса российской средней школы с 1808 по 1825 гг. было неуклонное сокращение его численности. Изучая это явление, Министерство народного просвещения пришло к выводам о том, что причиной этого были сословные предрассудки. «Более богатое и знатное провинциальное дворянство не отдавало детей своих в гимназии, где обучались лица всех состояний (а одним из важнейших принципов реформы образования того времени была бессословность. – *И.Л.*) и предпочитало воспитывать их дома, в частных пансионах, в кадетских корпусах и за границею» [4, с. 23–24].

Контроль со стороны родителей над своими детьми был крайне слаб, они отдавали детей в гимназию, чтобы те не мешали им дома, что давало последним возможность вообще не посещать занятия, только имитируя «походы» в школу и обратно. Об этом можно судить, например, по данным ревизии Астраханской гимназии 1819 года [3, с. 133].

Но, конечно, нельзя не предположить и исключения из этого негативного «правила». Были, несомненно, среди практикующих деятелей школы и эрудированные люди, обладавшие хотя бы элементарным позитивным педагогическим мышлением, и в меру собственных представлений заботившиеся об «истинной» постановке учебного дела. Вполне вероятно они могли быть знакомы с лучшими по содержанию пунктами уставов (не только 1804 г., но и 1786 г.) и работами русских просветителей XVIII в., так или иначе затрагивавшими вопросы отношений педагогов и воспитанников.

Анализируя приведенные выше факты и ситуацию в системе образования в целом, можно прийти к следующим выводам. Единственным видом совместной деятельности с учениками была деятельность учебная. С точки зрения общей эрудированности педагоги средней школы первой четверти XIX века в большинстве своем заслуживают невысокой оценки, а с точки зрения педагогической грамотности – весьма низкой. Лишь единицы из них были в принципе не то чтобы готовы, но даже пригодны к работе в школе, не говоря о позитивном общении с учащимися.

Библиографический список

1. *Иванов А.Е.* Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX–XX вв. // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 83–91.
2. *Кандаурова Т.Н.* Из истории провинциальной гимназии в России XIX в. // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 67–72.
3. *Лопатин Н.А.* Материалы для истории просвещения Астраханского края // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1875. – №4. – С. 131–148.
4. Материалы для истории и статистики наших гимназий. – СПб., 1864. – 80 с.
5. *Милуков П.Н.* Очерки по истории русской культуры. В 3 т. Т. 2. Ч. 2. – М.: Прогресс-Культура, 1994. – 496 с.
6. *Михайлова М.В.* Из опыта совместной работы семьи и школы в дореволюционной России // Новые исследования в педагогических науках. – 1974. – №9 (XXII). – С. 11–13.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. – М., 1973.
8. *Петров К.* Олонецкая гимназия с 1808 по 1831 // Журнал министерства народного просвещения. – 1874. – Ноябрь. – №11–12. – С. 1–22.
9. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. 1802–1902. – СПб., 1902. – 787 с.
10. Сборник всех программ и правил для поступления во все мужские и женские учебные заведения, казенные и частные, по всем ведомствам. Б. м., б. г., – С. 204–205.
11. *Смирнов В.И.* Педагогическое образование в России конца XVIII – начала XX вв. // Педагогика. – 2002. – №5. – С. 70–76.
12. Устав учебных заведений подведомых университетам // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – С. 31–45.
13. *Филоненко Т.В., Шипилов А.В.* Материальное положение учителей в дореволюционной России // Педагогика. – 2004. – №7. – С. 65–75.

А.Р. Лопатин

НА ПУТИ ГУМАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА*

Не так давно (последнее десятилетие XX века) на страницах прессы, в научной, научно-популярной литературе и диссертационных исследованиях многочисленные авторы говорили о необходимости гуманизации системы образования в России в целом и учебно-воспитательного процесса в конкретном общеобразовательном учреждении. В настоящее время публикаций подобного рода стало заметно меньше. Что это означает? Может, образование в России стало действительно гуманным по отношению к каждому человеку? Или может «мода» на гуманизацию школы прошла?

Уменьшение количества публикаций по данной тематике не снижает остроты и актуальности вопроса. Как сделать так, чтобы школа «повернулась лицом» к каждому (ученику, родителю, учителю): не просто учила и выучивала, а развивала каждого, делала его свободным и в тоже время ответственным; честным, отзывчивым и при этом предприимчивым, конкурентноспособным достойным

гражданином общества. Современная школа, в лучшем варианте, должна представлять собой образовательно-культурную среду для выращивания саморазвивающейся социально успешной личности Гражданина своего Отечества, осознающего пути и условия конструктивной самореализации.

Воспитание детей и молодежи в современном российском обществе реализуется в условиях экономического и политического реформирования, в силу которого существенно изменилась социокультурная ситуация жизнедеятельности подрастающего поколения. Реформирование вызвало социальное расслоение общества, снижение жизненного уровня большинства населения страны. Эти изменения отрицательно сказались на российской семье:

- массовое обнищание семей;
- разрушение нравственно-этических норм и традиций семейного уклада;
- снижение воспитательного воздействия (потенциала) семьи, ее роли в социализации детей;

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

– отчужденность детей, жесткость и насилие по отношению к ним, рост социального сиротства;
– ухудшение состояния здоровья детей и молодежи.

Угрожающие масштабы приобрели безнадзорность, беспризорность детей. Наблюдается тенденция роста детской преступности, укрепления ее связей с организованной преступностью.

Сейчас в Российском обществе существует довольно большой слой подростков и старшекласников, которые не получив возможность самореализоваться, самоутвердиться, достичь успеха в социально-значимой деятельности, стремятся обрести его в негативном плане, в сфере криминальных отношений. В обществе сформировалась новая религиозная ситуация: произошла переоценка роли религии в истории развития России и на современном этапе становления постсоциалистического общества.

Изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к отечественной системе образования. Успешная самореализация личности в период обучения и после его окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда являются важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса.

В этих сложных условиях образовательное учреждение было и остается основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания. Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданской ответственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе рассматривается как одно из базовых направлений государственной политики в области образования.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-Р определены приоритетные направления образования, среди которых одним из главных стали усиление воспитательного потенциала образовательного процесса, организация эффективного гражданского образования, реализация на практике системного подхода, использование всего образовательного арсенала для достижения основных учебно-воспитательных целей. Там же отмечается, что отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих

стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Школа, в широком смысле этого слова, должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Образовательные учреждения – центральное звено всей системы образования, фундаментальная социокультурная база воспитания и развития детей.

В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Существует насущная необходимость создания условий для позитивной самореализации школьников, т.к. именно в них может сформироваться саморазвивающаяся социально успешная личность, которая может быть в большей (или меньшей) степени устойчивой к отрицательному влиянию окружающей социальной среды.

Одним из направлений гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, по нашему мнению, является создание целенаправленных ситуаций успеха для школьников разных возрастных категорий в ходе их урочной и внеурочной деятельности. Программа гуманизации педагогического процесса посредством создания ситуаций успеха включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

- комплексную психолого-педагогическую подготовку родителей, обеспечивающую их готовность к созданию ситуаций успеха в условиях семьи;
- систему психолого-педагогической подготовки классных руководителей (воспитателей) и учителей-предметников, обеспечивающую их профессиональную готовность к созданию СУ в воспитательно-образовательном процессе;
- специальную диагностику, результатом которой является комплексный портрет школьника и программа личностно-ориентировочной психолого-педагогической помощи в его развитии (управляемом развитии и саморазвитии);
- создание системы разрешающих условий для успешной позитивной самореализации личности воспитанника посредством формирования целенаправленных СУ в процессе школьной жизни и в той части воспитательной среды, которая находится под влиянием воспитательной системы;
- реализация в системе «педагог-воспитанник» взаимоотношений конгруэнтного содействия.

Для реализации поставленной цели в школе должны быть созданы следующие разрешающие условия:

- 1) добровольность включения ребенка в социально-значимую деятельность;
- 2) доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере каждого ребенка;
- 3) оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- 4) предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- 5) учет актуальных и потенциальных интересов и потребностей учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений;
- 6) формирование у детей готовности к социальной самозащите своих интересов при осознании своей социальной защищенности.

Деятельность педагогического коллектива должна строиться на следующих принципах:

- 1) ценности детства в системе человеческих отношений;
- 2) гуманности – как нормы отношений;
- 3) уважения личности каждого человека;
- 4) заботы о физическом, социальном и психическом здоровье ребенка;
- 5) толерантности в отношении социального статуса, вероисповедания, мировоззрения, особенностей жизнедеятельности и поведения ребенка.

Образовательно-культурная среда общеобразовательного учреждения, формирующаяся на основе идеи единства и сплоченности коллектива (педагогов, учащихся и родителей), предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса; сопереживание и взаимопомощь, т.е. формирование отношений «ответственной зависимости» (А.С. Макаренко) между всеми субъектами воспитательной системы школы. В совместной деятельности доминирует творческое начало, при этом именно социальное творчество рассматривается учащимися, учителями и родителями как универсальный критерий оценки поступков личности и отношений в коллективе.

Психолого-педагогическая подготовка родителей к созданию ситуаций успеха в условиях семьи может осуществляться по двум основным направлениям:

- психологическая подготовка;
- обучение родителей приемам создания ситуаций успеха в условиях семьи.

«Воспитание родителей» – международный термин, под которым понимается помощь родителям в воспитании детей. Консультации и рекомендации нужны не только родителям детей «группы риска», они необходимы каждой семье на определенном этапе ее развития.

Общим для всех программ по воспитанию родителей является стремление расширить самостоятельность при решении ими разных задач во взаимоотношениях с людьми при выборе поведения в разных ситуациях. Необходимость психолого-педагогической подготовки родителей в условиях экспериментальной деятельности школы основывается, во-первых, на потребности родителей в поддержке (100% родителей ответили, что они в той или иной степени создают для своего ребенка ситуацию успеха, но в то же время, почти 40% из них не могут ответить, помогает ли это в воспитании детей). Во-вторых, на потребности самого ребенка в образованных родителях. В-третьих, на существовании бесспорной связи между установками родителей и поведением ребенка.

Целью программы работы с родителями было: создание условий для обучения и развития личности родителя, разделяющего основные ценности и принципы эксперимента.

По стилю ведения «родительская группа» структурирована, т.е. темы для обсуждения, игровые и домашние задания предлагает ведущий. Основной метод – когнитивно-поведенческий тренинг, осуществляемый с помощью ролевых игр и программы видеотренинга (Галахова Т.Ю., 2002).

В группе участвуют от 8 до 15 родителей. Занятия проходили один раз в месяц в течение 3-х часов. Весь курс рассчитан на 8 занятий.

Для проработки в рамках когнитивно-поведенческого тренинга было предложено четыре основных темы:

1. Эффективное детско-родительское общение, как способ гармонизации взаимоотношений ребенок-взрослый. Возможности общения для коррекции самооценки ребенка.
2. Регуляция родителями своих эмоциональных состояний, как необходимое условие создания эмоционального положительного климата в семье.
3. Креативность родителей, как необходимое условие, способствующее развитию творческих способностей детей.
4. Уверенное поведение, как одно из условий достижения успеха. Родительские установки на

ребенка, как фактор определяющий выбор стратегии поведения.

Следует отметить необходимость прохождения родителями в ходе каждого занятия трех фаз: фазы концентрации на ребенка, фазы концентрации на себя, фазы прояснения детско-родительских отношений в рамках обсуждаемой темы.

Предложенная работа способствовала тому, чтобы родители стали помощниками в экспериментальной деятельности школы, благодаря изменению межличностных отношений в семье, привитию членам семьи социально приемлемых и заложенных в концепции навыков поведения и способов личностного реагирования.

Помимо психологической подготовки осуществлялась и педагогическая подготовка родителей к созданию ситуаций в семье, которая в соответствии с планом опытно-экспериментальной работы включала в себя родительские собрания, индивидуальные консультации, совместные с родителями воспитательные мероприятия, педагогические лектории и заключалась:

- во-первых, в разъяснительной работе с родителями о сущности экспериментальной деятельности школы;

- во-вторых, в обучении родителей приемам создания ситуаций успеха в условиях семьи.

Чтобы провести эту работу, нами был очерчен круг вопросов. Что такое успех? Какого человека можно назвать успешным? Как стать успешным? Почему необходимо объединить усилия педагогов и родителей в направлении создания ситуаций успеха для детей? Зачем нужно создавать ситуации успеха в семье? Создают ли родители дома ситуации успеха своему ребенку? И как часто? Умеют ли они это делать? Нужна ли родителям помощь в обучении их приемам создания ситуаций успеха?

На первом родительском собрании мамы и папы получили информацию об экспериментальной работе школы по технологии создания ситуаций успеха, о ее целях и задачах, обсудили вышеперечисленный круг вопросов и пришли к выводу, что современные условия жизни обуславливают необходимость воспитания конкурентоспособного человека, сильного духом, смелого, активного, целеустремленного, успешного; поэтому очень важно и в семье создавать условия, чтобы ребенок вырос именно таким, т.е. стимулировать развитие его стремления к успеху в учебно-познавательной, коммуникативной и других видах деятельности.

Кроме того, была затронута тема собственно родительского стремления к успеху. Ведь пассивный, неуверенный в себе родитель не сможет обеспечить успех и помочь стать успешным своему ребенку.

Последующие родительские собрания были посвящены обучению родителей приемам создания ситуаций успеха в условиях семьи (например, «положительный пример», «эврика», «линия горизонта», «поруительство», «вылазки в будущее», «вовлечение в интересную деятельность», «моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы»).

С целью практического обучения были созданы рабочие творческие группы, которые получали различные задания.

Так, например, первая группа работала с психологическим портретом ученицы и обсуждала рекомендуемые приемы создания ситуаций успеха. Вторая группа рассматривала педагогическую ситуацию, давала оценку степени оптимальности принятого педагогом решения, и предлагала свое собственное решение посредством использования конкретных приемов создания ситуаций успеха. Родителям третьей группы было предложено поделиться своим опытом по созданию ситуаций успеха в семье. После обсуждения представители групп предлагали результаты своей работы на всеобщее рассмотрение.

Индивидуальные консультации как элемент системы педагогической подготовки родителей были направлены на разрешение индивидуальных ситуаций детско-родительских отношений в конкретной семье и носили рекомендательный характер. В течение учебного года не было ни одного родителя учащихся экспериментальных классов, который хотя бы раз не обратился за консультацией. Многие родители обращались неоднократно.

Психологическая подготовка классных руководителей и учителей-предметников включала в себя тренинговую работу с педагогами. Необходимость проведения психологических тренингов обусловлена тем, что неуспешный, неуверенный в своих возможностях учитель, имеющий заниженную самооценку, диспозицию избегания неудач никогда не сможет создать эффективную ситуацию успеха, которая приведет ребенка (школьника) к действительно реальному успеху, не может сформировать у него мотивацию достижений успеха (см. табл.).

Таблица

Психологические тренинги с классными руководителями и учителями-предметниками

№ п/п	Месяц, год	Тема занятия	Используемые диагностические методики
1.	27-28 августа 2002 г.	Тренинг по управлению стрессом	Оценка предрасположенности к первому срыву
2.	4, 5 ноября 2002г.	Тренинг эффективного педагогического общения	Опросник «Стили педагогического воздействия»
3.	8, 9 января 2003г.	Тренинг уверенного поведения	Тест-опросник измерения мотивации достижения (модификация теста-опросника А. Мехрабиана, М.Ш. Магомед-Эминовым). Тест на определение чувства неуверенности в себе. Тест на самооценку.
4.	21, 22 марта 2003 г.	Тренинг развития креативности	Тест на определение творческих способностей.

Диагностический блок *психологической подготовки педагога к инновационной деятельности* включает в себя шесть основных диагностических методик: 1) оценка предрасположенности к нервному срыву; 2) тест-опросник измерения мотивации достижения (модификация опросника А. Мехрабиана, М.Ш. Магомед-Эминовым); 3) тест на определение чувства неуверенности в себе; 4) опросник «стили педагогического воздействия»; 5) тест на определение творческих способностей; 6) шкала самооценки (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина).

Программа психологической подготовки педагога к инновационной деятельности, по нашему мнению, позволила:

- повысить самооценку педагога;
- снизить уровень его тревожности;
- развить творческие способности учителя;
- повысить уровень мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, что в свою очередь, создает психологические условия, благоприятные для овладения педагогом технологии создания ситуаций успеха в образовательном процессе.

Помимо тренинговой работы проводились занятия по программе курса: «Психологические основы педагогической деятельности по созданию ситуаций успеха в воспитательно-образовательном процессе».

Педагогический блок подготовки имеет своей целью обучить учителей и воспитателей методике создания ситуаций успеха в образовательном процессе. В рамках педагогической подготовки проводились занятия по курсу «Теория и

технология создания ситуаций успеха в образовательном процессе», посредством которого решались задачи овладения классными руководителями и учителями-предметниками технологией создания ситуаций успеха.

Курс представлен двумя блоками: психология успеха и педагогика успеха.

Содержание первого блока охватывает методологические и психологические аспекты процесса создания ситуаций успеха. Рассматриваются феноменология и генезис основных понятий: «успех», «мотивация достижения успеха», «мотивация избегания неудач», «стиль атрибуции», и др. Здесь также представлен историко-логический анализ развития концепции успеха в психологической науке, дан обзор основных течений и тенденций развития.

Содержание второго блока преследует следующие основные цели:

- проанализировать имеющиеся наработки педагогической науки и школьной практики в плане целенаправленного создания ситуаций успеха в обучении и воспитании;
- рассмотреть вопрос о технологии создания ситуаций успеха при работе со школьниками разных возрастных групп;
- отработать на лабораторных занятиях практические умения и навыки по организации успеха воспитанников.

Курс предполагает 32 часа занятий.

Энергию для своего личностного и профессионального роста и совершенствования педагог может черпать из своих успехов. Они в свою очередь опосредуются успехами воспитанников.



Рис. 1. Модель процесса создания ситуаций успеха в образовательной системе школы

Учитель может стать успешным помогая быть успешным ученику.

Вероятность достижения успеха, как результат содействия повышается в том случае, если присутствуют встречные усилия (встречное движение) – стремление к достижению успеха как у школьника (в учебно-познавательной, коммуникативной и других видах деятельности), так и у педагога (в его профессиональной деятельности).

Потребностно-мотивационная (диспозиционная) конгруэнтность в системе «педагог-школьник» – это состояние системы, отражающее совпадение направленностей на достижение успеха у обеих сторон системы. Конгруэнтность обуславливает высокую степень эффективности сотрудничества в диаде «учитель-ученик» при решении социально-педагогических задач.

Показателями того, что система достигла состояния совпадения являются:

- соотносимые уровни мотивации достижения успеха у воспитателя и воспитанника;
- совпадение в ощущениях своего самочувствия, настроения, активности в ситуациях содействия ребенка с конкретным учителем (и наоборот).

Общую цель подобного конгруэнтного содействия в педагогической системе можно сформулировать как совместное переживание эмоций радости, удовлетворения от достижения успеха.

Но конгруэнтность не ради конгруэнтности, успех не ради успеха. Конгруэнтность и успех – не самоцель. Развитие личности школьника, становление его как субъекта учебно-познавательной, коммуникативной и других видов деятельности; личностное и профессиональное совершенствование педагога – вот они сверхзадачи «педагогики встречных усилий», педагогики успеха.

Создавая ситуации успеха, педагог, с одной стороны, актуализирует в структуре потребностно-мотивационной сферы личности школьника диспозиции достижения успеха в любой деятельности и прежде всего в учебно-познавательной. С другой стороны, актуализация этих диспозиций приводит к изменению восприятия школьником учебной и любой другой жизненной ситуации. Его внимание в таком случае становится избирательным, а если ученик предвзят, то воспринимает и оценивает ситуацию с точки зрения диспозиционной мотивации достижения успеха, а не с позиции избегания неудач. Это является одним из ценнейших эффектов создания ситуаций успеха в образовательном процессе. Ибо уровень мотивации достижения успеха у человека признается большинством зарубежных авторов, на сегодняшний день, основным интегральным показателем его психического и социального здоровья.



Рис. 2. Модель деятельности педагога по созданию ситуаций успеха в образовательном процессе

Алгоритм деятельности педагога по созданию ситуации успеха в образовательном процессе состоит из следующих шагов, представленных в модели.

1 шаг: осуществление психолого-педагогической диагностики школьников и написание их психологических портретов. Обязательным условием составления подобных портретов является сотрудничество педагогов, психологов, родителей. Программа диагностики включает в себя изучение:

- индивидуальных особенностей каждого ребенка (характеристики темперамента, выявление возможных акцентуаций характера);
- уровня интеллектуального развития (интегральный показатель – IQ); особенностей отдельных познавательных процессов (внимание, память, мышление);
- эмоциональной сферы (тревожность – школьная, самооценочная, межличностная; эмпатия, агрессивность);
- мотивации личности (мотивация учения, мотивация достижения, иерархия мотивов поведения и деятельности);
- творческих способностей;
- самооценки;

– социально-психологического статуса каждого ребенка в системе межличностных отношений в классе, а также характеристики психологического климата класса.

2 шаг предполагает целеполагание и разработку программы индивидуализированной педагогической помощи школьнику в его личностном развитии.

3 шаг – это выбор педагогом на основе составленной им программы помощи школьнику, форм, методов и приёмов которые могут привести к успеху ребёнка в учебно-познавательной, коммуникативной и других видах деятельности, его личностному росту и развитию.

4 шаг: моделирование ситуации успеха для конкретного школьника.

5 шаг: создание ситуации успеха в образовательном процессе.

6 шаг предполагает итоговый самоанализ, рефлексии деятельности по созданию ситуации успеха, оценку результативности той или иной ситуации успеха, её воспитывающего потенциала для конкретного школьника.

Несомненно, что процесс и результат работы педагога по созданию ситуации успеха оказыва-

ет влияние на мотивацию достижения успеха в его профессиональной деятельности.

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагогического взаимодействия, которое реализуется через содействие педагогов и школьников. Педагогическое взаимодействие можно представить как конгруэнтное содействие педагогов и школьников в педагогической системе. Именно поэтому конгруэнтное содействие в диаде «педагог-школьник» составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно представляет собой целенаправленный контакт воспитателей и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в структуре их личности, в поведении, деятельности и взаимоотношениях. При этом происходит целенаправленное влияние на развитие потребности и способности личности к саморазвитию.

В качестве вывода необходимо подчеркнуть, что конгруэнтное содействие педагога и школьника приводит к развитию обеих сторон диады и к гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении.

Эксперимент по исследованию гуманизации учебно-воспитательного процесса проводится на базе МОУ гимназии № 25 г. Костромы, где в настоящее время одновременно взаимопродуктивно сосуществуют две площадки:

– городская ЭП от Управления образованием и КГУ им. Н.А. Некрасова по теме «Теория и технология создания ситуаций успеха в образовательном процессе» («Теория и практика «педагогики встречных усилий»);

– ЭП от Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания РАО и Минтруда России (договор № 52/14 от 30.06.2003) по теме «Гуманизация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе».

Г.Н. Манасова

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ

Преамбула. В статье рассматриваются различные подходы к классификации символических средств, применяемых в педагогической деятельности, раскрывается воспитательная сущность каждого вида символов и возможности его использования в качестве носителя идейно-ценностной информации.

Сегодня большую социальную значимость имеет вопрос выявления путей осмысления и интериоризации взрослеющим человеком системы гуманистических ценностей, составляющих основу всякой культуры.

Основным средством сохранения и передачи духовно-практического опыта человечества является язык, который в качестве способа существования культуры необычайно многолик. Символы выделяются среди прочих языковых средств способностью емко, наглядно и образно выражать духовные и материальные ценности. Символика является древнейшим инструментом познания человеком мира и самого себя, то есть выступает своеобразным связующим звеном между многообразием культурных достижений и индивидуальным личностным опытом, содействуя его обогащению и формированию ценностных ориентиров поведения.

Символические средства, используемые в педагогической деятельности, весьма разнообразны, что обуславливает необходимость выделения и рассмотрения различных подходов к их классификации.

Наиболее заметным основанием для дифференциации символов является способ их внешнего выражения. Материальная, чувственно воспринимаемая оболочка символа играет значительную роль в его способности передавать идейно-ценностное содержание и потому становится определяющим фактором для разграничения символических средств воспитания. По данному критерию выделяют зрительные, звуковые, словесные и кинетические символы.

Визуальные символы передают идейно-ценностную информацию путем их зрительного восприятия. Внутри данной группы различают предметные и изобразительные символы. К предметным символам относятся любые материальные

объекты, наделенные, помимо утилитарного назначения, особым символическим смыслом и соответствующими ему функциями. Предметная символика, если рассматривать ее в широком, историческом и современном педагогическом контексте, необычайно многолика: амулеты и обереги, которым наши далекие предки придавали большое воспитательное значение, средневековая книга, орден, хоругвь, вымпел, форменная одежда, гимназические банты, шнурки, ленты, кондуитивная книга, пионерские галстук и знамя, гирлянда славы, медали, флаги, памятники культуры, а также всякий другой предмет, который в созданной ситуации воспитания приобретает определенный символический функционал. Изобразительные символы представляют собой наглядно-образное воспроизведение предметов и явлений действительности, которое опосредованно передает некое идейно-ценностное содержание. К данной группе можно отнести герб (государства, школы, семьи, детского объединения), значок (пионерский, гимназический, школьный), эмблемы (класса, отряда, группы по интересам), штандарты, плакаты, виньетки и пр. Визуальная символика содержит большие стимулирующие возможности создания эмоционально-насыщенного фона воспитывающей деятельности.

Ценностная сущность звуковых символов раскрывается в процессе их непосредственного слухового восприятия. В данную группу входят гимны (государства, школы, общественного объединения и т.п.) и другие музыкальные произведения, написанные в духе гимнов, школьный звонок и прочие звуковые сигналы, имеющие символическое значение и выполняющие роль регуляторов в учебно-воспитательном процессе.

Область пересечения визуальной и звуковой символики занимают словесные символы. К ним относятся лозунги, девизы, словесные формулы, клятвы, речевки, а также звания (пионера, гимназиста, студента и т.д.), имя, присвоенное человеку, почетное имя (отряда, класса, дружины), названия (отряда, группы по интересам, детского объединения), а также всякое слово, наделенное особым символическим смыслом. Главным отличительным признаком таких символов является слово, произнесенное и услышанное, или написанное и прочитанное, но всегда значимое.

В основе кинетической символики лежат жесты, движения, действия, совершаемые человеком с целью передачи идейно-ценностной инфор-

мации. По утверждению Э. Фромма, «тело – это символ, выражающий наше внутреннее состояние. Поэтому окружающие часто распознают настроение человека по его мимике и жестам» [5, с. 315]. А.Ф. Лосев, называя кинетические символы человечески-выразительными, пишет, что «человек вольно или невольно выражает внешним образом свое внутреннее состояние, так что его внешность в той или иной мере всегда символична для его внутреннего состояния» [3, с. 458]. К данной группе символов относятся: символический жест, ритуал, церемония.

Символический жест – это знаковое действие, производимое головой, рукой, телом, выражающее ценностное отношение. К подобным жестам относятся приветствия (рукопожатие, кивок головой), прощания, цепь соединенных в пожатии рук, поклоны и т.п.

Ритуал – более сложная форма символического действия, используемая в различных типах социального поведения, в том числе и в области воспитания как средство закрепления ценностного отношения личности (или группы) к почитаемым объектам, особо значимым этапам общественной (школьной) или личной жизни, а также закрепления статуса и принадлежности к определенной группе. Ритуал с древнейших времен присутствует в процессе воспитания. Вспомним ритуал инициации (посвящение во взрослую жизнь), присвоение имени, посвящение в эйрены юношей – спартанцев, обряд сечения розгой как научение страху божьему в средневековой школе, посвящение в рыцари, в гимназисты, а также многочисленные ритуалы Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина (пионерская линейка, вынос красного знамени, подъем и спуск флага, смена почетного караула у знамени, пионерский призыв и салют), многие из которых в преобразованном виде существуют и в современной школе: торжественная линейка, вынос и подъем государственного и школьного флага, ритуал первого и последнего звонка и т.д.

По мнению Ю.А. Левады [2, с. 458], ритуалы выражают значимость приобщения личности к определенному социальному сообществу (классу, группе, объединению) и перехода от индивидуальных к коллективным ценностям. Символическая сущность ритуала наделяет его богатыми воспитательными возможностями интеллектуального, духовного и коммуникативного развития личности.

Наиболее сложным способом символизации действий и поведения является церемония, которая, по определению Н.Е. Щурковой, представляет собой «строго соблюдаемый распорядок последовательных действий, каждое из которых имеет свой внутренний смысл» [4, с. 67]. Таким образом, церемония есть упорядоченная совокупность ритуальных актов.

Рассмотрение кинетических символических средств воспитания позволяет отметить иерархичность их соотношения друг с другом. Символический жест может быть как самостоятельным действием, так и одним из компонентов ритуала. В то же время ритуал, являясь автономным символическим актом, иногда становится составным элементом церемонии.

Анализ видов символических средств воспитания, дифференцируемых по способу внешнего выражения, дает представление об особенностях функционирования каждого вида в процессе воспитания и приводит к заключению о взаимодополнении визуальных, звуковых, словесных и кинетических символов. В практике школьного воспитания для достижения наибольшего эффекта целесообразно их использовать в совокупности.

В качестве следующего основания для классификации символов, присущих воспитанию, выступает «широта символического поля» [4, с. 45]. Под символическим полем понимается круг людей, охваченных знанием тайны символического значения, а также его ценностно-смысловой энергетикой. По широте символического поля различают общечеловеческие и универсальные, государственные и национальные, региональные, групповые, возрастные, семейные и личные символы.

Общечеловеческая символика доступна пониманию каждого сознательно мыслящего человека. Белый голубь – символ мира, сова – символ мудрости, огонь Прометея – символ олимпийской спортивной доблести и отваги – эти и другие символы выражают наивысшие ценности жизни, открытые в ходе истории человечества на Земле. Существующие сами по себе и включенные в процесс воспитания, они становятся средством интериоризации данных ценностей.

Идейно-ценностное содержание универсальных символов изначально скрыто, но потенциально заключает в себе богатые возможности реализации различных воспитательных смыслов. Как пишет А.Ф. Лосев, «природа, общество и весь мир, чем они глубже воспринимаются и изуча-

ются человеком, тем более наполняются разнообразными символами, получают разнообразные символические функции, хотя сами по себе и объективно они вовсе не являются только нашими символами» [3, с. 194]. Таким образом, символом может стать любой предмет окружающей действительности. Открыть в объекте действительности идею человека – значить привнести в него ценности, которая не существует вне человеческого сознания, раскрыть его символический смысл: книга – источник знаний и духовного обогащения, часы – средство заботы о времени других людей, цветок – источник красоты, символ любви, поклонения и т.д.

Государственная символика, к которой относятся, прежде всего, флаг, герб и гимн, входит в содержание патриотического воспитания и понимания самобытности традиций и культуры родной страны. Большое значение в организации работы по изучению государственной символики России придается предметам гуманитарного (литературное чтение, русский язык, история, музыка, изобразительное искусство) и естественного цикла (природоведение и география), а также занятиям, посвященным воспитанию патриотизма, таким как «Урок России», «Урок гражданственности».

В научной литературе нередко необоснованно отождествляются государственные и национальные символы. Национальные символы формируются в недрах народного самосознания в течение длительного исторического периода. Национальные символы, в отличие от государственных, менее официальны и более многочисленны, так как творцом таких символов, как береза, Царь-пушка, матрешка и других, является народ. Национальные символы, как и государственные, отражают культурное своеобразие и традиции нации и служат целям патриотического воспитания.

Сужение широты символического поля позволяет вести речь о символах региональных. Равно как государственные и национальные символы содействуют воспитанию любви к Родине большой, региональные символы при включении их в процесс воспитания способны вызывать те же чувства по отношению к родине малой – месту рождения человека.

Групповая символика объединяет узкий круг лиц, ограниченный возрастными, социальными, пространственными или профессиональными

рамками, выражая идеалы, устремления данной общности. Примером группы, в которой функционирует подобная символика может быть коллектив класса, детское объединение, ученический, педагогический совет, образовательное учреждение. Заметным явлением в сфере воспитательных отношений стало возрождение и возникновение в настоящее время детских общественных объединений с присущей им символикой и атрибутикой. К символам-носителям идейно-ценностного содержания деятельности детских общественных объединений относятся: его название, девиз, флаг, герб, гимн, эмблема, элементы единой формы одежды (галстуки, ленты, косынки); индивидуальные знаки отличия (значки, визитки).

Наличие групповых символов не отрицает существования личной символики. К ней относятся материальные объекты и явления действительности, вызывающие у личности определенные воспоминания, эмоциональные переживания, размышления. Как пишет П.М. Золин, личные и семейные символы являются «памятными знаками нашей души»: «Имя человека, его облик, нередко запечатленный в фотографиях, картинах, скульптурах, его личные вещи, плоды его труда, места, где он жил или бывал, образы его родных и близких – все предстает в диалектическом единстве памятников и символов, воздействует на самого человека и его окружающих» [1, с. 51]. Таким образом, личная символика глубоко индивидуальна, и то, что является символом для одного человека, может не иметь никакого значения для другого.

Рассмотрение классификации символов по широте символического поля обнаружило целостную систему символических средств воспитания, элементы которой, каждый на своем уровне и все в совокупности, обеспечивают интериоризацию взрослеющим человеком ценностей культуры.

В качестве еще одного основания для дифференциации символов можно назвать сферу применения в педагогической деятельности. По данному критерию выделяют следующие виды символов: символы дошкольного и школьного воспитания, символы семейного воспитания и народной педагогики, символы вузовского образования и педагогической науки. Таким образом, эта классификация определяет стороны и аспекты педагогической деятельности, в которых символы создаются и функционируют.

Символы различны и по их социальной ценности. Социально-ценностные символы выражают позитивные смыслы и идеи добра, красоты, истины и справедливости. Асоциальные символы несут в себе лжеценности. Как отмечает Н.Е. Щуркова [4], воспитатель обращается в своей деятельности к социально-ценностным символам, но при этом он должен уметь раскрывать содержание социальных символов, чтобы предостеречь подрастающее поколение от следования целям и принципам заложенным в них.

Выводы

Свойство символов нести социально и личностно ценное содержание позволяет рассматривать их в качестве продуктивного средства, необходимого для решения различных задач воспитания подрастающего поколения. Главным условием полноценного осмысления идейно-ценностного наполнения символики является целенаправленное и систематическое включение ее в процесс педагогического взаимодействия.

Рассмотрение целого ряда оснований для классификации символов (способ внешнего выражения, широта символического поля, сфера применения в педагогической деятельности, социальная значимость) создает условия для формирования мировоззрения и развития личности в педагогическом процессе.

Безусловно, приведенный выше перечень оснований для дифференциации воспитательных и педагогических символов не является исчерпывающим и единственно возможным. Мы ограничились выбором тех критериев классификации символов, которые позволяют с достаточной глубиной раскрыть их воспитывающий и ценностно-познавательный потенциал.

Библиографический список

1. Золин П.М. Педагогические символы и реальность // Советская педагогика. – 1990. – №6. – С. 49–54.
2. Левада Ю.А. Ритуал // Новая философская энциклопедия. В 4 т. – М.: Мысль, 2001. – С. 458.
3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
4. Потанина Л.Т., Щуркова Н.Е. Символика поведения. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 96 с.
5. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 429 с.

Е.В. Михайлова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Преамбула. В статье раскрываются возрастные особенности младших школьников, благодаря которым данный период ученые считают сензитивным для формирования нравственных ценностей и объясняют действие определенных механизмов и закономерностей данного процесса.

Традиционно, с начала обучения ребенка в школе учитель знакомит его с новыми правилами поведения в классе, школьном сообществе и на улице. Выполнение правил одобряется взрослым, а нарушение – порицается и становится проблемой, которую педагогам необходимо решить. Нравственные ценности выполняют нормативную и регуляторную функции, и проявляются с одной стороны в стремлении ученика следовать известным ему правилам поведения, а с другой – в осознании себя свободной, совестливой и ответственной личностью. Однако ценности – это не нормы и не правила. Они являются субъективными смыслами жизнедеятельности, переживаются и осознаются как цель существования, как наиболее привлекательные средства достижения своих целей. Наряду с биологическими потребностями нравственные ценности, по мнению исследователей, являются в структуре личности источниками мотивации. Как явления нравственности, вырабатываются (присваиваются) самостоятельно, в межличностном общении и активной деятельности. Возможно ли формирование нравственных ценностей в младшем школьном возрасте? Авторитетным мнением современных ученых утверждается данная возможность и, более того, необходимость педагогического обеспечения этого процесса на протяжении школьных лет [1; 2; 4; 6]. Его основными этапами, как показывают исследования, являются, во-первых, присвоение ценностей личностью, формирование Образа Мира; во-вторых, преобразование личности на основе ценностей, формирование образа «Я»; в-третьих, проектирование и самопроектирование, формирование Образа будущего [4, с. 113]. При этом черты, характерные, например, для этапа присвоения личностью ценностей общества наиболее проявляются, совпадая и резонируя с сензитивными новообразованиями младшего школьного возраста.

Внутренняя позиция школьника является тем центральным личностным новообразованием, которое подготавливается на протяжении всего

дошкольного возраста и завершается к его концу. У первоклассника появляется осознание своего социального «Я». Это новообразование порождает потребность в новом положении в системе доступных ему общественных отношений и в новой общественно значимой деятельности. Поэтому формирование нравственных ценностей зависит от деятельности, в которую включен человек. Здесь определяющую роль имеет характер складывающихся в ней отношений и функционирующих между данным ребенком и обществом, его частями и отдельными людьми.

С точки зрения развития субъектности человека [10, с. 195] младшие школьники покидают ступень лавинообразного овладения культурными навыками и способностями, открытия ребенком собственной самости, осознания себя субъектом собственных желаний и умений. Они вступают в стадию персонализации, на которой происходит превращение наиболее характерных для данного ребенка и ценностно значимых для других форм поведения в содержание его самосознания – представлений о себе (образ Я, самооценка). Именно на этой ступени человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, уточняет личностные границы внутри совместного бытия с другими людьми, проявляет свободное и ответственное отношение к себе и окружающим. Кризис детства приходится на 5,5–7,5 лет. Его суть: разрыв единства «Я – реального» и «Я – идеального». В формировании нравственных ценностей важное значение имеет Я-концепция младшего школьника [9, с. 96]. «Идеальное Я» – это модель, в которую может преобразоваться «реальное Я» в процессе реализации определенных потребностей, что внешне проявляется в устремленности ребенка на предстоящие личностные преобразования.

Наконец, все изложенные выше особенности возраста в обобщенном виде представляют собой симптомокомплекс кризиса 7 лет, получивший название «чувство социальной компетентности» [3]. Он характеризуется спроецированно-

стью одновременно в три сферы отношений личности. Отношение к предметной действительности обнаруживает ориентацию ребенка на социально значимые действия и их строго регламентированные средства достижения. Кроме того, он становится способен к временной самоорганизации в направлении отсроченной цели. Отношение к другим людям четко проявляет детскую чувствительность к оценке своей социальной активности, а круг людей, оценки которых становятся важными для ребенка, существенно расширяется. Отношение к себе выражается в обостренном чувстве самоуважения ребенка, в переживании им своей значимости для других в качестве равноправного партнера.

Если первоклассники еще только становятся школьниками, а некоторые третьеклассники и четвероклассники уже обнаруживают черты подросткового периода, то учащихся вторых классов исследователи называют самыми характерными представителями младшего школьного возраста. Специфическими психологическими новообразованиями рассматриваемого возраста являются: осознанная произвольность регуляции психомоторной и интеллектуальной деятельности; способность действовать во внутреннем плане; новый уровень рефлексии как путь формирования осознанной, осмысленной учебной деятельности и социальная рефлексия, как первый этап осознанного отношения к общению, к совместной деятельности, укреплению чувства успешности. Впервые возникает сознательное подражание сверстникам.

Этот механизм представляет собой воспроизведение одним человеком движений, действий, поведения другого. Благодаря подражанию ребенок присваивает общественный опыт, овладевает нормами поведения.

Значительная роль в формировании у младшего школьника системы саморегуляции, и нравственных ценностей в том числе, принадлежит механизму рефлексии, то есть осознанию человеком своих действий и состояний. Гуманистически ориентированная педагогика, обращенная к человеку как к цели, высшей ценности, заинтересована в развитии у него способности и потребности рефлексировать как механизме саморазвития своей индивидуальности и одним из наиболее ценных критериев ее нравственности. Учеными-психологами, в свою очередь, показана суть взаимодействия подражания и рефлексии [10, с. 180].

Так, работа двух механизмов развития субъективности приводит к тому, что результаты подражания – как способа внешнего отношения к жизнедеятельности в целом (к «событию») – рефлексией превращаются в отношения внутри индивидуальной жизни. Таким образом обеспечивается выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней.

Многие ценности, нормы поведения ребенок усваивает по механизму идентификации, то есть отождествления себя с другими.

Наиболее обобщенно механизм становления личностных ценностей младшего школьника можно разъяснить в понятиях интериоризации и социализации. Усвоение ценностей социальных общностей и их трансформация в личностные ценности представлены, во-первых, как движение от ценностей социальных групп к личностным ценностям. Этот переход от социального внешнего к социальному внутреннему традиционно обозначается понятием интериоризации. Во-вторых, как движение от структуры индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях (внутреннее, биологическое) к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности (внутреннее, социальное). Это движение известно под названием социализации. К этому добавим, что ученые упоминают также экстериоризацию, то есть переход внутренних состояний во внешние, практические действия, формы поведения [7, с. 231]. Она проявляется и в том, что внутренние состояния ребенка определяют его избирательное отношение к новым внешним воздействиям.

У детей этого возраста существует своеобразная система потребностей. Она включает в себя и те потребности, которые присущи всем людям (витальные, духовные, коммуникативные и пр.), и те, что свойственны детству (быть защищенным, успешным, получать разнообразные впечатления, играть и др.). Одна из ведущих потребностей детства – стать взрослым – у младшего школьника принимает вид стремления быть хорошим учеником, получить признание именно в этом качестве [8, с. 41]. Поэтому еще одним важным механизмом в формировании ценностей является соотношение между уровнем притязаний и реальными результатами. Если этот уровень по чему-либо оказывается не достигнутым, то ребенок переживает неуспех и может снизить этот уровень или же совершает новые попытки,

чтобы поддержать прежний уровень. В случае достижения прежней цели ребенок может претендовать на достижение более сложных целей. Данный механизм лежит в основе формирования уверенности в своих силах (или неуверенности) и настойчивости (или стремления избегать трудностей).

Существенным в формировании нравственных ценностей является и механизм когнитивного диссонанса. В системе знаний ученика о мире и самом себе время от времени происходит рассогласование. Возникший диссонанс между некоторыми когнитивными элементами приводит к психическому напряжению, которое и побуждает его к действиям или к выработке новой позиции, благодаря чему устраняется это рассогласование [5, с. 49]. Примером когнитивного диссонанса могут служить различные противоречия.

Младший школьный возраст характеризуется также рядом противоречий. Главное из них состоит в том, что ребенок одновременно тяготеет к двум противоположным позициям: ребенка и взрослого. Это основное противоречие конкретизируется в целом ряде других: между тягой к игре и необходимостью отказаться от нее в пользу учебной деятельности, между общительностью и необходимостью дисциплинированного поведения на уроке, между потребностью младшего школьника в личном, неформальном общении со взрослыми и преобладанием делового, функционального общения с одним из самых значимых взрослых – с учителем; между стремлением хорошо учиться и потребностью быть свободным и др. Иными словами, главной движущей силой является противоречие между культивируемой воспитанием потребностью следовать требованиям нравственного, должного (отражающим основополагающие принципы нашего общества) и теми побуждениями и желаниями, которые мешают этому следованию.

К условиям преодоления противоречий ученые относят формирование нового способа поведения или необходимого для него мотива. Мотивы выполняют двоякую функцию. С одной стороны, они побуждают и направляют деятельность, с другой, придают деятельности субъективный, личностный смысл. Итак, через актуализацию того или иного мотива становится возможным появление и закрепление отношений младших школьников, например, к явлениям действительности, то есть формирование нравственных ценностей.

В развитии мотивационной сферы ребенка при определенных условиях происходит изменение иерархии мотивов, их соподчинение: среди них выделяются главные, а другие становятся подчиненными. По механизму сдвига мотива на цель формируются новые мотивы деятельности и поведения. Этот сдвиг происходит вследствие того, что результаты выполняемых действий и поступков часто бывают шире и полнее, чем те цели, которые ставит перед собой индивид, и тогда те же самые действия побуждаются уже другим мотивом.

В психолого-педагогической науке выявлены закономерности, характеризующие формирование ценностей у детей [4, с. 102–107]. Среди них – зависимость освоения нравственных ценностей младшими школьниками от объективных факторов: главным образом от семьи (ее состава, образовательного уровня родителей и их профессиональной деятельности), в меньшей степени от места проживания, качества успеваемости и типа образовательного учреждения. Установлена также зависимость освоения нравственных ценностей от субъективных факторов: от характера направленности потребностей и желаний детей, их эмоциональных состояний, от выявления и учета воспитателем наиболее значимых качеств личности, от актуализации группы ценностей у школьников. Еще мало изучена зависимость формирования нравственных ценностей личности младшего школьника от ценностей референтных для него малых контактных групп, кроме семьи. Об этой закономерности в общем виде упоминается в психологии [7, с. 231].

Таким образом, младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования нравственных ценностей благодаря таким специфическим особенностям и новообразованиям как разрыв единства «Я – реального» и «Я – идеального», дифференциация внутренней и внешней сторон личности ребенка, осознание своего социального «Я», порождающее ведущую потребность «быть взрослым». Важно понимание того, что ценностное отношение ребенка к явлениям действительности формируется тогда, когда личностный смысл ценности обнаруживает себя через актуализацию в контексте опыта ребенка, где ценность впервые получает определенное содержание. Общение и деятельность представляют собой способ приобщения ученика к ценностям другого и формирования в его сознании образа Мира. Младший школьный воз-

раст характеризуется личностными новообразованиями и особым положением ребенка в системе общественных отношений, что объясняет действие ряда закономерностей и механизмов формирования нравственных ценностей в данном возрасте. Главное новообразование этого возраста – внутренняя позиция, осознание младшим школьником своего социального «Я» в сочетании с обобщением ребенком собственных переживаний позволяет осуществлять переход социальных ценностей в личностные. А одна из ведущих потребностей – быть хорошим учеником – наряду с ориентацией ученика на регламентированные, социально значимые действия, на оценку окружающих людей и переживание им своей значимости для других в качестве равноправного партнера являются основой для возвышения потребностей, то есть перехода от биологических побудителей к социальным – нравственным ценностям. Действенность механизмов интериоризации и социализации обосновывается также осознанной произвольностью регуляции психомоторной и интеллектуальной деятельности, новым уровнем рефлексии. Вместе с перечисленными актуальны такие механизмы, как произвольное подражание и идентификация, благодаря которым происходит поддержание общепринятых норм и правил поведения, а также выбор детьми ценностей. Механизм рефлексии определяет у младших школьников переход внешних отношений во внутренние, значимые для себя, то есть личностные ценности. В процессе формирования нравственных ценностей в этом возрасте действуют общие закономерности воспитания, а также специфические – среди которых важную роль играет влияние таких факторов как семья и накопленный опыт социальных отношений ребенка. Логика данного процесса в научных источниках включает в себя следующие звенья: поиск, оценка, выбор и проекция (или реализация ценности в совместной деятельности) и предполагает формирование потребностно-мотивационного компонента в сочетании с интеллектуально-чувственным (оценочным) и поведенческо-волевым.

Итак, социальная сфера жизни ребенка становится объектом его целенаправленного познания. Это ставит его перед необходимостью адекватного отражения данной сферы, ориентации в ней и реализации в деятельности своей общественной сущности. Так как накопление опыта

регламентированных отношений, моральных норм, принятие ценностей другого, удовлетворение разносторонних познавательных интересов происходит в совместной деятельности учащихся, а потребность стать взрослым принимает у младших школьников вид стремления быть хорошим учеником, то наиболее полно возможности данного возраста в формировании нравственных ценностей могут быть реализованы, главным образом, во внеурочной деятельности. Исследование ее особенностей и условий эффективного формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочное время представляется нам близкой перспективой для современной науки.

Библиографический список

1. *Бездухов В.П., Воронцов А.В.* Теория и практика приобщения учащихся к ценностям. – Самара, 2002.
2. *Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н., Цырлина Т.В.* Нравственное воспитание (философско-этические основы). – Воронеж, 1990.
3. *Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко Н.И.* Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 50–60.
4. *Иванова Г.П.* Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях. – М., 2001.
5. *Иващенко Ф.И.* Психология воспитания школьников. Учеб. пособие. – Минск, 1996.
6. *Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург, 1996.
7. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
8. *Максакова В.И.* Организация воспитания младших школьников: Метод пособие для учителя. – М., 2003.
9. *Петанова Е.И.* Развитие Я-концепции в среднем детстве (от 6 до 11 лет) // Психология Я-концепции: Возрастные особенности развития / Сост. А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова. В 2-х ч. – М., 2002. – Ч. 2.
10. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

Ю.В. Немировская

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НА РЕПРОДУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЖЕНЩИНЫ

Преамбула. В настоящее время в России, происходит трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения, создание семьи откладывается на более поздний возраст, снижается рождаемость. Данные тенденции оказывают негативное влияние на демографическую ситуацию в стране. Результаты проведенного исследования показывают, что определяющий фактор, оказывающий влияние на сохранение беременности и ее течение, заключен в позитивном и поддерживающем отношении социальной среды к женщине в период ожидания ребенка.

Назревшая необходимость преодоления демографического кризиса осознается уже на государственном уровне и становится одним из приоритетных направлений социальной политики, в русле которой создан национальный проект помощи материнству. Для реализации поставленной цели необходимо знание тех факторов, которые оказывают влияние на репродуктивное поведение женщин фертильного возраста. В научной литературе подробно описаны медико-биологические и психологические процессы, связанные с беременностью и родами, однако социальный аспект этого периода в жизни женщины остается не раскрытым. На изучение именно этого аспекта и было направлено проведенное нами социологическое исследование социального положения беременных женщин типичного российского поселения – небольшого города районного масштаба, которое охватывает четырехлетний временной период, используя при этом различные методы: анкетирование и анализ документов (историй болезни).

В процессе социологического исследования при помощи стандартизированных анкет был проведен опрос беременных женщин (212), их партнеров (104), работодателей (51), медицинского персонала (56), работающего с контингентом беременных женщин, в ходе которого были выявлены особенности проблематики данной группы нашего общества.

Перед включением в исследование все респонденты давали информационное согласие.

Для большинства опрошенных нами беременных женщин 81,6% решение о сохранении беременности являлось осознанным, и хотя в 40,6% случаев ребенок не был запланирован, женщины позитивно отнеслись к его предстоящему появлению. В 18,4% случаев решение о сохранении беременности стало вынужденным. В ходе исследования мы предположили, что социальные харак-

теристики женщин позитивно относящихся к своей беременности, и женщин с отвергающей беременностью будут несколько различны. И действительно, если материальное положение женщин и их жилищные условия были примерно одинаковыми в обеих группах, то ценностные установки и особенности семейного, профессионального статуса, клиническая картина беременности, выглядели по-разному, в зависимости от выделенной ранее мотивации в отношении будущего ребенка.

Среди женщин, изначально отвергающих беременность (подгруппа 2), адаптация к новой социальной роли – роли будущей матери происходила гораздо хуже, нежели в группе женщин позитивно относящихся к беременности (подгруппа 1). Так, 38,4% женщин из подгруппы 2 отмечали изменения в своей жизни связанные с беременностью как негативные, при этом у 74% из них резко повысилась раздражительность и конфликтность, снижение настроения наблюдалось у 32,6% женщин. В подгруппе 1 данные показатели составили соответственно 4,6%; 35,8%; 14%.

Подобное неприятие роли будущей матери во многом было связано с нарушением взаимоотношений внутри малой группы, прежде всего с мужем (партнером) и близкими родственниками, отсутствием реальной поддержки с их стороны, впрочем, как и со стороны социальных служб, государства в целом. 76,9% женщин, отвергающих беременность, отметили негативные изменения в отношениях с партнером, поддержку партнера ощутили лишь 16,4% женщин в данной подгруппе, родственников 53%. Данные показатели в подгруппе женщин мотивированных на рождение ребенка составили соответственно 16,6%; 45,5%; 44,3%. Так же, показателем адаптации к новой ситуации развития, которая, по мнению многих исследователей (Л.С. Выготский [2], Г.Г. Филиппова [5], Г.С. Абрамова [1]), возникает в период ожидания ребенка, является клиничес-

кая картина течения беременности. Интересно, что в подгруппе женщин, изначально отвергающих беременность, выраженные негативные изменения состояния здоровья, приводившие к необходимости дополнительного лечения и госпитализации (угроза прерывания беременности, гестозы различной этиологии, анемии средней степени и др.) наблюдались в 2 раза чаще, нежели в подгруппе 1, соответственно 17,9% и 9,8%. Причем, у 8,3% женщин 1 подгруппы, отметивших резкое ухудшение в состоянии здоровья как раз и возникли негативные изменения в отношениях с партнером (у 5,2% из них возросла конфликтность в семьях, у 3,1% муж чаще стал злоупотреблять алкоголем, поддержка со стороны мужа при анализе анкет данных женщин не выявлена). В подгруппе 2 негативные изменения наблюдаются уже у 17,9% женщин, что во многом связано с эмоциональными перегрузками, обусловленными ухудшением отношений с партнером (разрыв отношений) – 10,1% женщин, конфликтной ситуацией с родителями 5,1%. Кроме того, 56% женщин, отвечая на вопрос о выборе различных видов помощи, указали на необходимость именно социально-психологического компонента. Значит, можно говорить о влиянии негативных психо-эмоциональных факторов, обусловленных принятием женщины в новом для нее состоянии со стороны партнера и ближайших родственников. В данном случае происходит снижение ее личностного и социального статуса обусловленное снижением самооценки, потерей самостоятельности.

Из анализа результатов опроса беременных женщин следует, что их личностный и общественный статус во многом зависит от взаимоотношений в семье и коллективе. Поэтому, в процессе исследования была разработана и внедрена анкета для будущих отцов, характеризующая отношение мужчин к беременным женам либо подругам, а так же анкета для работодателей, характеризующая современные тенденции на рынке труда.

Большинство опрошенных нами мужчин – 87,5% позитивно отнеслись к будущему отцовству, и лишь 12,5% отрицательно отнеслись к данному событию и вынуждены были смириться с ситуацией.

Значит, можно считать, что будущее отцовство для большинства из них является сознательным выбором. Кроме того, довольно большая часть мужчин, уделяет время общению с буду-

щим ребенком (68%) и проявляет значительный интерес к здоровью жены и общему течению беременности (82%), то есть, мотивированны на рождение ребенка.

При этом с женой в период ожидания ребенка отношения реально ухудшились у 30–32% опрошенных. Так, у 32,5% респондентов эмоциональная неустойчивость жены вызывала раздражение, что негативно влияло на их поведение: у 16% увеличилась конфликтность, 6% начали злоупотреблять алкоголем, 10,5% старались проводить досуг вне семьи. Кроме того, в процессе обработки анкет были выявлены явные расхождения между оценкой мужчин семейных отношений и реальным их состоянием, выявленным в ходе анализа дублирующих вопросов. Подобное расхождение в оценке семейных отношений респондентами, можно объяснить психологическими особенностями отвечающих: желанием позитивно выглядеть, как в собственных глазах, так и в глазах исследователей. То есть, можно говорить, о тенденции завышения самооценки со стороны будущих отцов, которая возможно является следствием переноса беременной женщиной заботы и внимания с мужа на будущего ребенка.

Полученные результаты подтверждает мнение специалистов [1; 2] о том, что период ожидания ребенка является кризисным для семьи в целом. Преодоление же данного кризиса во многом зависит от готовности и желания мужчины принять женщину в новой социальной роли – роли матери, осознания того, что физиологические и психологические изменения у женщины в период беременности связаны с ее адаптацией к материнской роли, повышением ответственности за здоровье будущего ребенка.

Таким образом, можно говорить о том, что беременность влияет не только на физиологическое и психологическое состояние самой женщины, но и вносит коррективы в отношения супругов либо партнеров, что приводит к изменению личностного статуса женщины, причем данные изменения могут носить как позитивную, так и негативную окраску. Последняя, во многом зависит, как от принятия мужчиной предстоящего отцовства, так и от его принятия женщиной в новой социальной роли – роли будущей матери.

В тех случаях, когда мужчина признает за женщиной дополнительные права, связанные с ее новыми обязанностями (прежде всего забота об их будущем ребенке), то есть воспринимает жен-

пину в новом социальном статусе – статусе беременной, отношения внутри семьи улучшаются, соответственно улучшается и психо-эмоциональное состояние беременной, что позитивно влияет на ее здоровье, здоровье будущего ребенка. Если же мужчина не принимает женщину в новом для нее статусе, то происходит ухудшение межличностных отношений, повышается конфликтность внутри семьи, что ведет к негативным последствиям, часто отрицательно влияя на клиническую картину беременности. Так, негативные изменения в здоровье (резкое ухудшение, госпитализация) отмечались чаще именно у тех женщин, которые среди причин своего беспокойства выделяли именно ухудшение во взаимоотношениях с мужем, непонимание с его стороны.

Значит, можно говорить о том, что гармоничность во внутрисемейных отношениях в период ожидания ребенка, психологическое здоровье беременной женщины, во многом зависит от готовности партнера и его желания принять женщину в новом для нее статусе и соответственно признать за ней ряд привилегий данным статусом обеспечиваемых. Это обстоятельство должно быть учтено специалистами социальных служб и медицинских учреждений, при работе с семейными парами и беременными женщинами. К сожалению, эффективность данной работы оценивается 62% опрошенных нами беременных женщин как недостаточная.

Кроме того, в ходе опроса были выявлены также значительные расхождения в ценностных установках мужчин и беременных женщин на роль и место беременных женщин в семье и обществе в целом. Большинство мужчин видит женщину, прежде всего в роли жены и матери, при этом основным качеством, выделяемым большинством респондентов является терпение и заботливость. Выделение данных качеств большинством мужчин может являться косвенным свидетельством их нехватки, возникающей в результате переноса женщиной внимания и заботы с мужа на будущего ребенка. То есть, происходит реализация женщины в роли будущей матери за счет роли жены. Это может приводить к ухудшению взаимоотношений между супругами, отмеченное нами ранее у 30% мужчин, углублению семейного кризиса, обусловленного ожиданием ребенка.

Основные жизненные предпочтения большей части опрошенных нами беременных женщин, связаны с будущим ребенком, карьерой, само-

стоятельностью, материальной независимостью, забота о муже находится в их системе ценностей на предпоследнем месте. Данная ситуация часто является причиной внутрисемейных конфликтов, еще более осложняющихся в период ожидания ребенка, когда обоими партнерами помимо сложившихся моделей поведения идет усвоение новых социальных ролей – будущих родителей.

Осложняет ситуацию и обстановка сложившаяся на рынке труда. Большинство опрошенных работодателей? 78% действительно признали, что постарались бы найти способ избежать дополнительных затрат, связанных с декретным отпуском, отпуском по беременности и родам, а также в связи с временной нетрудоспособностью (в среднем срок госпитализации беременных составляет 21 день) в случае, если их сотрудница решит завести ребенка. Причем, основной причиной такого поведения является финансовая нестабильность предприятия, для которого любые дополнительные выплаты представляют реальную угрозу. Действительно, основную массу респондентов составили руководители предприятий сферы обслуживания. Большая часть предприятий – небольшие торговые точки, где преимущественно используется женский труд, причем, основную массу составляют женщины именно фертильного возраста. У руководителей средних и крупных учреждений (17,7%) отношение к беременным женщинам иное: большая часть руководителей данной группы (88,8%) готовы предоставить беременным социальный пакет в соответствии с трудовым законодательством.

Однако, не все положения трудового законодательства устраивают и руководителей крупных предприятий, так 66%, против прохождения диспансеризации беременными женщинами в рабочее время, среди руководителей мелких предприятий данный показатель также составляет 64%. Значит, можно говорить о том, что большинство женщин, несмотря на лояльное трудовое законодательство по отношению к данной категории граждан, реально не защищены на рынке труда. Причем, негативное отношение к ним со стороны работодателей часто напрямую связано с экономической нестабильностью малого бизнеса, нежеланием руководителей нести дополнительные убытки, связанные с частым отсутствием беременных женщин на производстве (диспансеризация в медицинских учреждениях, госпитализация по поводу сохранения беременности). Данные

тенденции негативно влияют как на репродуктивное поведение женщины, так и на ее психо-эмоциональное состояние, что, в свою очередь, неблагоприятно отражается на клинической картине беременности.

Таким образом, результаты исследования показали, что у беременных женщин, находящихся в равном материальном положении, но имеющих различия в социальном статусе, по-разному протекает беременность, и, что самое главное, существуют значимые различия в здоровье новорожденных. Уверенность в завтрашнем дне, возникающая в первую очередь как результат семейной поддержки, а также социально-производственной, создает благоприятные условия репродуктивного поведения женщин.

Поэтому, сегодня, государством и обществом должна проводиться грамотная политика, направленная на улучшения социального положения беременных женщин и семьи в целом, повышение социального престижа материнства, формирование позитивных ценностных ориентации у современной молодежи направленных на укрепление семьи и общества в целом. Связано это с тем, что решение о рождении ребенка, принимаемое женщиной, во многом зависит от престижности социального статуса «беременной женщины», уровня поддержки оказываемой ей в этот период жизни как ее ближайшим окружением, прежде всего мужем, так и обществом в целом, а так же от того насколько удачным для женщины являлся опыт ее первой беременности. Для того, чтобы помочь беременным женщинам преодолеть кризисную ситуацию, вызванную новой ситуацией личностного развития, а также создать условия, при которых женщина приобретала бы положительный опыт первой беременности, необходимо внедрение в социальную политику ряда экономических мер. Так, государство должно взять на себя заботу по содержанию, как работающих, так и не работавших беременных женщин, объем же материальных выплат по беременности, родам, уходу за младенцами должны

быть едиными для каждой гражданки нашей страны и соответствовать размерам, обеспечивающим достойное проживание. Кроме того, должны быть разработаны доступные программы, направленные на обеспечение жильем молодых семей, снижение гендерной дискриминации на рынке труда. Однако только экономических мер мало, сегодня необходима разработка и внедрение комплексной программы медико-социально-сопровождения семьи в период ожидания ребенка, включающей различные виды медико-психологической, социальной, помощи и поддержки со стороны всех заинтересованных в решении данной проблемы общественных институтов. Государство должно поднять престиж материнства, изменив общественное мнение, в том числе и при помощи СМИ. Статус беременной женщины, молодой матери должен перестать быть социально не модным, необходимо добиться общественного не двусмысленного признания роли матери, ценности ее материальных и семейных обязанностей наравне с другими общественными обязанностями и профессиями. Только при реализации всего комплекса мероприятий можно решить проблему стимулирования репродуктивного поведения населения, оптимизировать демографическую ситуацию в нашей стране.

Библиографический список

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – С. 533.
2. *Боровикова Н.В.* Психологические аспекты трансформации Я-концепции беременной женщины // Сборник материалов конференции по перинатальной психологии. – СПб., 1998. – С. 23–28.
3. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: Наука, 2000. – С. 348.
4. *Силласте Г.Г.* Эволюция социальных позиций женщин в меняющемся российском обществе // Социологические исследования. – 1995. – №4. – С. 27–32.
5. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства. – М.: Институт Психотерапии, 2002. – С. 7.

Д.А. Омельченко

СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ НАРКОТИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ: АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СУБЪЕКТОВ (на примере Алтайского края)

Препамбула. В статье представлены результаты социологического анализа взаимодействий между региональными субъектами социальной политики противодействия наркотизации молодежи. На базе экспертного опроса представляется оценка роли и функций организаций государственного, общественного и частного секторов, проблемы взаимодействия государственных и общественных организаций.

Во все времена общество стремилось элиминировать поведенческие формы признаваемые нежелательными, представляющими опасность для физического, психического, социального, духовного здоровья людей. Последний аспект приобрел особую актуальность на рубеже тысячелетий, в связи с распространением наркотизма, принявшим глобальные масштабы и вызвавшим тревогу всего мирового сообщества.

В России проблема наркотизации населения продолжает усугубляться, неуклонно растет число преступлений, связанных как с незаконным использованием наркотических веществ, так и совершенных в результате наркотического опьянения [19]. Статистические данные убедительно свидетельствуют о том, что более всего наркотизации подвержена молодежь, наиболее трудоспособная, активная часть населения, составляющая генофонд нации и определяющая будущее развитие страны [2; 5; 6; 7; 9; 14; 15; 21; 22].

Наркотизации посвящено большое количество научных исследований, раскрывающих тот или иной аспект данной проблемы, в том числе методологические и методические особенности изучения наркотизации, выявление и анализ социально-экономических, духовно-культурных, индивидуально-личностных факторов, детерминирующих наркопотребление, связь наркопотребления и других социальных девиаций и патологий, анализ превентивных мер, методов лечения, стратегий по снижению вреда от злоупотребления наркотическими веществами, и пр. [10; 13; 16; 17; 18; 20; 23]. Комплексный характер наркотизации приводит к необходимости проведения междисциплинарных исследований, интеграции усилий специалистов различных областей для противодействия ее распространению. Особую актуальность

в связи с этим приобретают научные разработки, направленные на изучение механизмов противодействия наркотизации, ее социально-политических, социально-технологических аспектов.

В данной статье предлагается сосредоточить внимание на анализе взаимодействий между региональными субъектами социальной политики противодействия наркотизации молодежи на основании оценки роли и функций организаций государственного, общественного и частного секторов, проблемы взаимодействия государственных и общественных организаций¹.

Россия провозгласила себя социальным государством, деятельность которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, государством, которое берет на себя обязанность заботиться о социальной справедливости, благополучии своих граждан, их социальной защищенности [1]. Понятие «социальное» в данном сочетании призвано подчеркнуть приоритетность, особую важность *социальных проблем, социальной политики* для такого государства.

Некоторые авторы рассматривают социальную политику как «*взаимоотношения классов, социальных групп по поводу сохранения и изменения социального положения*» [11], другие полагают, что социальная политика – «одна из главных *сфер* политической деятельности» [8], для третьих понятие социальной политики – «особый *аспект* внутренней политики, целью и содержанием которого является регулирование всего комплекса социальных процессов и отношений, форм общения между людьми» [4]. Существует даже несколько образное определение социальной политики как «*искусства* соединения человеческих интересов» [12]. Однако, на наш взгляд, наиболее полным является определение, пред-

ставленное Ю.Е. Волковым: «социальная политика – деятельность государства, других политических и социальных институтов, направленная на прогрессивное развитие социальной сферы общества, совершенствование условий, образа и качества жизни людей, обеспечение определенной части их жизненных потребностей, оказание гражданам необходимой социальной поддержки, помощи и защиты с использованием для этого имеющегося финансового и иного общественного потенциала. Социальная политика – одна из главных составляющих внутренней политики государства, его властных структур и стоящих за ними политических сил, направление политической деятельности, преследующее целью решение социальных проблем» [3].

Исходя из данного определения, в качестве субъектов реализации социальной политики могут выступать государственные структуры, органы местного самоуправления, общественные и политические организации, социально-ориентированный бизнес, гражданское общество. Вступая в социальные отношения, указанные субъекты организуются по трем уровням структуры социальной политики: федеральному, региональному, муниципальному, что при условии гармонизации интересов всех трех уровней, четкого разделения приоритетов и полномочий, позволяет осуществлять триединый принцип решения социальных проблем.

Политика противодействия наркотизации молодежи изучалась на базе экспертного опроса, членами которого являлись представители региональных организаций, входящих в состав Межведомственных комиссий по предотвращению распространения социально-обусловленных заболеваний в Алтайском крае (СОЗ) (n=13), представители региональных государственных организаций, не привлекаемых или косвенно привлекаемых к профилактике СОЗ в регионе (n=27), представители общественных организаций, занимающиеся профилактикой СОЗ в регионе (n=11) и представители региональных организаций бизнеса (n=12).

Анализ видения экспертами функционального разграничения между государственными и негосударственными структурами показал, что к государственным прерогативам эксперты относят: финансирование, определение объемов финансирования из бюджета и определение целевого назначения выделенных средств; формирование политики в области противодействия СОЗ; раз-

работку территориальных целевых программ и экспертизу их эффективности; проведение лечебных мероприятий, диагностика и лечение СОЗ, оказание медицинских услуг; гарантии социальной защиты и поддержки населения; подготовку кадров – специалистов, занимающихся проблемой СОЗ; контроль за деятельностью общественных организаций, сертификация и лицензирование их деятельности.

Профилирующими направлениями общественных организаций, по мнению респондентов являются: просветительская работа, профилактическая работа и привлечение внимания общественности; защита прав социальных групп, затронутых СОЗ (ВИЧ-инфицированных, ПИН, КСР и т.д.); организация групп поддержки, волонтерского движения; аутрич-работа; привлечение средств для оказания адресной материальной помощи неблагополучным категориям населения.

Таким образом, согласно мнениям респондентов, функциональные особенности *государства* заключаются в предоставлении гарантий базового образования, медицинской помощи, социальной поддержки, финансовые гарантии, политико-стратегическая и контрольно-экспертирующая деятельность, в то время как на долю общественных организаций приходится профилактическая и просветительская работа, социальная поддержка групп, затронутых СОЗ, адвокаты прав ВИЧ-инфицированных, привлечение материальных средств.

Различение деятельности государственных и негосударственных организаций в противодействии СОЗ эксперты видят не только в разграничении функциональных обязанностей, но и в обладании различными ресурсами: государственные организации отличаются более широким охватом масс населения, располагают возможностями привлечения *«всевозможных социальных служб, здравоохранение, фонды в плане помощи»* и отработанной системой мер, направленных на изменение *«массового сознания»* и отношения к проблеме. Согласно мнениям опрошенных, государственные структуры располагают также финансовыми и материальными ресурсами для борьбы с ВИЧ-инфекцией, а общественные – информационными и волонтерскими ресурсами для организации информационной и разъяснительной работы.

В качестве проблем сотрудничества между НКО и госучреждениями в первую очередь были

названы проблемы, связанные с финансированием их деятельности. Такие проблемы возникают, во-первых, при попытках НКО получить финансирование из краевого бюджета на выполнение тех или иных программ, проводимых общественными организациями в области противодействия. Во-вторых, опрошенные отметили наличие конкуренции между общественными и госучреждениями в получении финансирования благотворительных фондов и международных организаций. Следствием такой конфронтации является отсутствие системы государственной поддержки общественных организаций.

Некоторые респонденты связывают этот факт с тем, что на уровне государственных структур *«нет четких функций, нет четкого понимания того, чем должны заниматься государственные структуры, которые пытаются заниматься всем, и в итоге – ничем»*, отсутствует *«внятный механизм на распределение средств»*, что вызывает негативную реакцию общественных организаций, которые хотели бы получать больше бюджетного финансирования.

Говоря о проблемах взаимодействия, эксперты госучреждений также отмечали, что *«у государства просто нет определенного и достаточного объема доверия к деятельности общественных организаций»*. Представители общественных организаций, с свою очередь, в качестве одной из проблем называли традицию субъективного, предвзятого отношения государственных структур к некоммерческим организациям.

В качестве еще одной проблемы, связанной с предыдущей была названа проблема отсутствия прозрачности в системе отчетности по итогам деятельности, отсутствие механизма лицензирования и экспертирования услуг в области ВИЧ-инфекции, оказываемых общественными организациями, недостаточность конструктивного взаимодействия и информационного обмена между гос. и общественными организациями, закрытость властных структур для общественной инициативы.

Таким образом, ответы экспертов свидетельствуют о недостаточной проработанности механизма взаимодействия государственных структур и общественных организаций, что приводит к конфликтным ситуациям между ними и в конечном итоге отражается на результатах противодействия, точнее на их отсутствии.

В качестве решения данного круга проблем рядом экспертов предлагалось *«менять личнос-*

ти, поменять модель работы этой комиссии», разработать процедуру экспертизы, оценки качества деятельности общественных организаций.

Бизнес структуры, по мнению экспертов, могли бы выполнять следующие функции в направлении профилактики СОЗ: финансирование и софинансирование целевых программ, отдельных мероприятий по противодействию СОЗ, деятельности общественных организаций; *«создание ресурсной базы»*; проведение профилактической работы среди сотрудников своих предприятий, потому что *«бизнес заинтересован в хороших кадрах»*; предоставление кадровых ресурсов; включение в рекламу собственной продукции элементов социальной рекламы; участие в работе Межведомственной комиссии.

Представители бизнес структур в качестве факторов, способствующих включению частных предприятий в борьбу с СОЗ, отметили формирование чувства социальной ответственности, патриотизма, введение системы налоговых льгот для социально-ориентированного бизнеса. Анализ подкатегории *«Роль частных предприятий в борьбе с СОЗ»* дает возможность сделать заключение об отсутствии объективных препятствий для участия организаций бизнеса в противодействии СОЗ. Участие организации в такой работы зависит от чувства социальной ответственности руководителя и его личного видения проблемы ВИЧ-инфекции. Также более удобной формой помощи для организаций бизнеса является *«спонсорская помощь, не в денежном выражении, а какими-то изделиями медицинского назначения, презервативами, шприцами, и так далее»*, поскольку для предпринимателя немаловажно знание о конкретных источниках вложения средств.

Обобщая полученные в ходе исследования результаты, тезисно зафиксируем основные выводы. Выполнение региональными субъектами социальной политики в области противодействия наркотизации таких функций, как межведомственная координация, анализ ситуации с социально-обусловленными заболеваниями в крае, формирование единого подхода к противодействию происходит довольно успешно. Однако, наличие многих негативных факторов, таких как рассогласованность действий учреждений разного уровня подчинения, слабое финансирование, отсутствие слаженного механизма обмена информацией, отсутствие правового статуса решений

межведомственных комиссий препятствует их эффективной работе.

Сотрудничество между организациями краевого уровня носит в основном информационный характер, взаимодействие с федеральными структурами носит односторонний характер выполнения директив, совместная работа с муниципальными учреждениями развита слабо, что вкрупне свидетельствует о ведомственной разобщенности.

Между государственными и общественными организациями нет четкого разделения функций и полномочий, что приводит к конкуренции за государственное и зарубежное финансирование, отсутствию государственной поддержки общественных организаций. Роль частных предприятий и организаций бизнеса представляется экспертами в качестве софинансирования целевых программ предотвращения социально-обусловленных заболеваний в крае, на данный момент сотрудничество с частным сектором находится на очень низком уровне.

Все эти, а также другие, неосвященные в рамках данной статьи, особенности взаимодействия региональных субъектов социальной политики в области противодействия наркотизации молодежи свидетельствуют о необходимости оптимизации социальной политики в данной области, переосмысления всего социального механизма противодействия социально-обусловленным заболеваниям в регионе, разработке конкретных мер по его модернизации.

Примечание

¹ Специфика исследования не позволяет вести речь исключительно о наркотизации молодежи, и данная проблема рассматривается в более широком контексте социально-обусловленных заболеваний в регионе.

Библиографический список

1. Баглай М.В. Конституционное право Российской Федерации. – М., 1997. – С. 118–119.
2. Арефьев А.Л. Поколение, которое теряет Россия // Социологические исследования. – 2002. – №8. – С. 97–105.
3. Волков Ю.Е. Социальная политика // Социальное государство: Краткий словарь-справочник / Ред. колл.: Н.Н. Грищенко, Г.А. Николаев, Ф.И. Шарков и др. – М., 2002. – С. 207.
4. Зайцев В.И., Логвинов С.А. Социальная политика государства – важнейший инструмент ре-

гулирования социальных процессов в рыночном хозяйстве // Стратегическое планирование. – М., 1998. – С. 76.

5. Кесельман Л. Социальные координаты наркотизма. – СПб.: РАН. Ин-т социологии, 1998. – 128 с.

6. Комлев Ю.Ю. От социологического изучения феномена к обновлению антинаркотических практик // Социологические исследования. – 2005. – № 6. – С. 95–101.

7. Нормальная молодежь: пиво, тусовка, наркотики / Н. Гончарова, О. Доброштан, И. Костерина, Е. Лукьянова, Е. Омельченко, Э. Шарифуллина / Под ред. Е. Омельченко. – Ульяновск, 2005. – 180 с.

8. Овчинников В.С. Политика социальная // Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – С. 566–567.

9. Петракова Т.И. Предикторы риска аддиктивного поведения и профилактика наркологических заболеваний среди подростков // Вопросы наркологии. – 1995. – № 2. – С. 79–82.

10. Позднякова М.Е. Наркомания как социальная проблема // Россия: риски и опасности «переходного» общества / Под ред. О.Н. Яницкого. – М., 2001.

11. Ракитский Б.В. Социальная политика, социальная защита, самозащита трудящихся в обществе. Ч. 1. Социальная политика // Трудовая демократия. Вып. 9. – М., 1997. – С. 2.

12. Реформирование социальной сферы в условиях перехода к рыночной экономике. – М., 1998. – С. 5.

13. Романова О.Л. Оценка эффективности профилактических программ: обзор зарубежной литературы // Наркомания: ситуация, тенденции и проблемы. – М.: РАН. Ин-т социологии, 2002. – С. 132–147.

14. Рыбакова Л.Н. Обращение несовершеннолетних к одурманивающим веществам: выбор или обреченность? Проблемы профилактики // Наркомания: ситуация, тенденции и проблемы. – М.: РАН. Ин-т социологии, 2002. – С. 104–131.

15. Свеженцева Ю.А. Социокультурные аспекты приобщения к наркотикам: качественный анализ проблемы // Молодежь и наркотики (социология наркотизма) / Под ред. В.А. Соболева, И.П. Рущенко. – Харьков: Торсинг, 2000.

16. Соболев В.А., Сердюк А.А. Наркомания как объект социологического анализа // Вісник Харківського державного університету. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2000. – № 492. – С. 167–172.

17. *Сочивко Н.С.* Сравнительная оценка криминогенной роли гашишной и опийной наркомании. Медико-биологические аспекты психического здоровья / Тезисы докладов Всесоюзной конференции. – Томск, 1990. – С. 30–31.

18. *Тонков Е.Е.* Проблемы формирования государственной политики противодействия наркотизации общества / <http://www.ecad.ru>

19. Федеральная целевая программа «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2005–2009 годы» [Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 13 сентября 2005 г. № 561].

20. *Цымбал Е.И., Дьяченко А.П.* Взаимосвязь между употреблением психоактивных веществ,

сексуальным поведением и жестокостью // Наркомания: ситуация, тенденции и проблемы. – М.: РАН. Ин-т социологии, 2002. – С. 42–53.

21. *Шереги Ф.Э., Арефьев А.Л.* Наркотизация в молодежной среде: структура, тенденции, профилактика. – М., 2003. – 396 с.

22. *Шурыгина И.И.* Деньги и наркотики: связь между наркотизацией и экономической адаптацией молодых людей в современной России // Наркомания: ситуация, тенденции и проблемы. – М.: РАН. Ин-т социологии, 2002. – С. 21–41.

23. *Ялтонский В.М., Сирота Н.А.* Анализ современных подходов к профилактике употребления наркотиков // Вопросы наркологии. – 1996. – № 3. – С. 91–97.

М.А. Полякова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ МАРТИНА ЛЮТЕРА В ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА В ГЕРМАНИИ

Мысль Ф. Хайлера о том, что личность Лютера может быть только тогда понята «... в своих сокровенных глубинах, когда мы будем рассматривать его... в качестве того, кем он был прежде всего, в качестве религиозного гения» [8, с. 316], вполне может явиться отправной точкой любых изысканий в области исследования реформационного движения в Германии XVI в. и взглядов его главного деятеля – Мартина Лютера (1483–1546).

Действительно, любая сфера знаний и человеческой активности, которых коснулся гений Лютера, будь то политика и право, литература и лингвистика, педагогика и организация школ, имеют в своей основе неопровержимую веру реформатора в неограниченное человеколюбие Бога, проявляющееся в божественной благодати. Исходя в своей концепции спасения из постулата врожденной греховности человека, Лютер, тем не менее, считает, что именно безграничная вера человека в божественную благодать является первым шагом к спасению. Но кроме щедрой благодати, Бог еще и предопределил судьбу каждого смертного и его место в земном мире. «Разгадать» Его замысел и соблюдать Его законы, значит жить праведно, выполняя Божественную задачу и принося пользу ближним. В этом и есть смысл Лютеровской доктрины оправдания верой.

Оправдание верой делало ответственным за спасение души самого человека. Однако реали-

зоваться это спасение могло только при условии непосредственного общения людей с Богом, что возможно лишь через слово Божье – Священное Писание. Тем самым Лютер ставит перед Реформацией проблему обучения населения, а перед собой – задачу перевода Библии на немецкий язык и создания специального пособия по основам христианской веры, доступного и понятного всем.

Уже в 1520 г. в своем знаменитом «Послании к христианскому дворянству немецкой нации...» Лютер поставил эти вопросы, заявив, что каждый христианин девяти или десяти лет отроду должен знать «... все святое Евангелие, в котором говорится о его призвании и жизни» [1, с. 71], причем учиться наряду с мальчиками должны были и девочки [там же]. В этой связи исследователь лютеровской педагогики Х. Шлусс утверждает, что это первое подтвержденное требование женской школы и что Лютер в отношении демократизации школы пошел дальше гуманистов [9].

В ходе дальнейшего развития Реформации проявляются однако и определенные противоречия в сфере образования. В частности, убрав посредника между человеком и Богом в лице церкви, Лютер тем самым лишил многих молодых людей возможности реализовать себя в рамках средневековой карьеры священника. Многие родители отказались от обучения детей, так как у них исчезла эта привлекательная перспектива – школьное дело в Германии, в том числе, класси-

ческое образование, оказалось в кризисном положении. Поэтому реформаторы столкнулись с необходимостью спасения положения посредством систематических выступлений в защиту образования и его пропаганды.

В процессе таких выступлений складывается окончательное видение Мартином Лютером системы обучения, его методика и средства, а также организация школьного процесса. В 1524 г. он публикует «Послание к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учредить и поддерживать христианские школы», в котором ясно излагает свои мысли по вопросам организации школьного дела в Германии.

Главной целью образования Лютер считает воспитание «... для правления хороших, умелых работников» [2, с. 107] – в этом заинтересованы власти и будущие поколения. «Если наша молодежь останется без призрения и наши потомки станут татарами или дикими зверями, в этом будет наша вина и мы должны будем держать за это ответ» [2, с. 123] – утверждает он, обосновывая необходимость обучать детей.

Реализация этой цели зависит от решения следующих задач: во-первых, составления четкого программного плана, куда входит, прежде всего, обучение основам христианской веры, что невозможно без обучения чтению, латыни и другим древним языкам – древнегреческому и древнееврейскому, так как именно на этих языках написаны Новый и Ветхий Заветы. Программа обучения Лютера включает также такие предметы, как история, естествоведение, математика и музыка. То есть в целом реформатор считал необходимым всестороннее развитие учащихся и подготовку «... ко всему усердного поколения» [9], как учили древние греки и римляне. Однако, осознавая, что не все дети обладают одинаковыми способностями и возможностями, он предполагает определенную дифференциацию в обучении, считая нужным для всех обучение чтению и латыни, а для «... тех детей, которые проявят способности, позволяющие надеяться, что из них выйдут высокообразованные люди – учителя и учительницы, проповедники и другие духовные служители» нужно создавать особые школы» [2, с. 107].

Второй задачей Лютер считает новый подход к самим методам обучения. Сравнивая школы своего детства с «... адом и чистилищем», он подчеркивает, что нужно создавать такие школы, где поощрялась бы детская «... потребность в том,

чтобы побегать, попрыгать, что-то смастерить» [2, с. 109]. Кроме того, реформатор отмечает и определенные достижения своего времени в данном отношении: «Сейчас многое делается для того, чтобы учеба сочеталась с игрой и чтобы дети с интересом постигали языки или другие искусства и историю» [там же]. Как человек, хорошо понимавший природу детских потребностей, Лютер утверждает, что при построении школьной программы следует учитывать стремления детей к тому, «... чтобы... пострелять шариками, поиграть в мяч, побегать, повозиться» [2, с. 107].

Тем самым Лютер по сути дела затрагивает вопросы организации учебного процесса. Он объединяет детей в специальные группы по возрастам и способностям, которые называет *Haufen* (дословно – куча, толпа) и предлагает для каждой группы (класса) специальный подбор предметов и обучающей литературы [9]. В «Послании...» Лютер призывает городские власти открывать библиотеки. При этом он дает рекомендации относительно того, какие книги должны там быть. Это, прежде всего, различные тексты Священного Писания на немецком, латинском и других языках; лучшие истолкования Ветхого и Нового Заветов; произведения поэтов и ораторов; книги по свободным и иным искусствам; юридические и медицинские книги и исторические хроники на разных языках [2, с. 114]. Подбор книг у Лютера обусловлен в первую очередь потребностями образования [там же]. В ходе дальнейшего развития реформационного движения и системы протестантского образования были созданы особые школьные уставы, являющиеся частью церковных уставов и регламентирующие обучение в различных немецких городах; а также были написаны специальные учебники по грамматике и пособия по обучению письму и чтению [7, с. 135].

Еще одним важным моментом системы образования Лютера являлись ее государственный (на первых порах – муниципальный) характер и то предпочтение, которое реформатор отдавал именно школьному воспитанию и образованию в противовес домашнему.

Полностью признавая необходимость родительского воспитания на определенном возрастном этапе развития ребенка, Лютер обосновывает необходимость именно общественного характера воспитания и образования, аргументируя свое мнение тем, что родители не всегда осознают ответственность в вопросах воспитания и об-

разования, ибо у них недостаточно опыта и времени, поскольку они должны, кроме всего прочего, работать [9]. Кроме того, внешний мир слишком сложен, чтобы родители могли объяснить его сущность детям на основании лишь собственного опыта: «...если бы они [дети] обучались и воспитывались в школах, где есть образованные и благонравные наставники, тогда... могли бы за короткое время вместить в себя, как в зеркале, весь мир с самого его начала: его сущность, бытие, уроки и ценности, удачи и неудачи, к тому же на этой основе развили бы свой ум и знание того, чего следует искать, а чего избегать в земной жизни, и наставили бы в этом других. А воспитание, которое дается дома, ...преследует своей целью сделать нас умными на основе собственного опыта. Но прежде чем мы станем такими, мы сотни раз набьем себе шишки и будем на протяжении всей жизни поступать опрометчиво. Ведь собственный опыт – результат многих лет жизни» [2, с. 108–109].

В дальнейшем фактически все лютеровские организационные и дидактические разработки были учтены при создании в Германии двух типов школ: латинских, реформированных на новых христианских принципах, и народных, дающих всеобщее начальное образование.

Претворением в жизнь педагогических проектов Лютера занялись его ближайшие соратники и последователи. Особенно тесные дружеские и деловые отношения связывали реформатора с Филиппом Меланхтоном (1497–1560), человеком блестящей гуманистической культуры, стяжавшим себе славу «Учителя Германии» (*Praeceptor Germaniae*) [7, с. 135]. Именно он придал многим хаотичным и эмоционально выраженным идеям Лютера систематизированный вид, составив «Аугсбургское исповедание» (1530 г.), в котором изложены основы протестантского вероучения, а всему реформационному движению – «интеллигентный» и гуманистический характер. В настоящее время считается, что Меланхтон был также и составителем первых школьных уставов, хотя окончательно эта версия не доказана.

Несмотря на различный подход (гуманистический и теологический) ко многим вопросам и, в том числе, к реформированию образования, Лютер и Меланхтон обнаружили в своих согласованных действиях понимание важности педагогических проблем. Возможно, именно их различные взгляды в этом вопросе и предопредели-

ли в дальнейшем коренное изменение школьного дела в Германии и Европе. Они как бы дополняют, «уравновешивают» друг-друга: горячий, импульсивный, живо реагирующий на происходящие вокруг него изменения, Лютер и спокойный, глубокомысленный Меланхтон, способный привести в надлежащий порядок элементы и даже фрагменты нового религиозного и педагогического учения. Многие мысли и идеи Лютера по данному вопросу (всеобщий характер образования, обучение девочек, чередование предметов по их сложности и разделение учащихся по их способностям и навыкам) нашли свое воплощение в создании и открытии школ в секуляризованных монастырях благодаря действиям самого реформатора и Меланхтона. Так усилиями последнего была открыта высшая латинская школа им. Св. Эгидия в Нюрнберге как промежуточная ступень между элементарными школами и университетами [4, с. 138].

Собственно организационно-педагогическая деятельность Лютера и Меланхтона была вызвана проведенным ими в 1527 г. инспектированием школ и приходов в Саксонии, в результате которого была выявлена плачевная ситуация в школьном образовании. В инспекции принимал также участие пастор Лютера Иоганн Бугенхаген (1485–1558), оставивший об этом событии воспоминания, исполненные искренних переживаний, прежде всего за реформатора, который увидел, в каком состоянии находятся церковные и школьные дела.

На следующий год появилось «Обучение визитаторов» («*Unterricht der Visitatoren*») – программа инспектирования школ и приходов, составленная Меланхтоном и вошедшая в историю педагогики как Саксонский устав, с предисловием Лютера. Чуть позже (1529 г.) выходят в свет катехизисы Мартина Лютера – «Краткий катехизис» для детей и слуг, которых должны были обучать, прежде всего, родители и хозяева, и «Большой катехизис» для пасторов и других учителей (тех же родителей и хозяев), явившийся, таким образом, своего рода методическим пособием для лиц, выступающих в качестве наставников в христианском учении. Краткий катехизис Лютера содержал кроме основного текста также настенную таблицу, представляющую основные элементы христианского учения. Она была напечатана так, чтобы ее можно было развесить на стенах и изучать в семейном кругу [5]. Катехизис состоял из пяти глав (десять заповедей, Символ

веры, молитва Господня, таинства Крещения и Причащения, ежедневные молитвы и наставления), содержащих изложенные в простой форме основы вероучения.

Таким образом, становится ясно, что Лютер и Меланхтон оперативно отреагировали на сложную ситуацию, имевшую место в области образования, и не только обеспечили учителей и пасторов нужными учебниками (Краткий катехизис и учебники по латинской и греческой грамматике Меланхтона), но и дали им методические рекомендации по преподаванию и проповедованию.

Окончательно итоги известного инспектирования были подведены Лютером в «Проповеди о том, что надо посылать детей в школу» (1530 г.) — произведении, в котором постоянно прослеживается беспокойство реформатора за начатые реформы и где он призывает родителей — с одной стороны и городские власти — с другой проявить понимание к образованию подрастающего поколения, не упустить его воспитания: «...Благоденствие же города состоит не только в том, чтобы накопить богатую казну, возвести прочные стены, красивые дома, изготовить много огнестрельного оружия и лат. Нет, если всего этого будет много, а владеть этим будут безумные глупцы, то это принесет такому городу величайшее зло и вред. Высшее же, изобильнейшее благополучие, а также процветание и мощь города состоят в том, что он имеет к своим услугам множество чистых, ученых, разумных, почтенных и воспитанных горожан. [Воспитав таких людей, власти] могут затем накапливать казну и всяческое имущество, сохранять и справедливо использовать их» [3, с. 123].

Особое место в «Проповеди...» уделено образу и личности учителя. Лютер пишет, что сам готов заняться этим делом, если бы не считал себя проповедником: «...я не хотел бы иметь более никакую другую службу, чем быть учителем или воспитателем мальчиков, потому что я знаю, что эта профессия после проповеднического служения наиболее необходимая, наиважнейшая и самая лучшая» [3, с. 148–149].

В дальнейшем практика отдельных городов в распространении школьного дела выработала определенное отношение к учителям в планах материальном и социальном. В этой связи следует отметить уважительное отношение тогдашних властей к представителям учительской профессии, которые получали жалованье, освобожда-

лись от всех городских повинностей и порой имели даже бесплатный стол, чаще всего в доме пастора [7, с. 150]. Можно, таким образом, полагать, что идеи Лютера по данному вопросу также были в известной мере реализованы.

Наиболее удачным претворением в жизнь реформаторских педагогических идей явился опыт создания классической гимназии, открытой последователем Лютера Иоганном Штурмом (1507–1589) в 1538 г. в Страсбурге и основанной на классно-урочной системе и твердом учебном плане [4, с. 138]. Гимназия была рассчитана на десятилетний курс обучения и готовила высокообразованных людей, эрудитов [6, с. 118]. Несмотря на некоторую оторванность от реальной жизни, этот тип образования уверенно вошел в жизнь.

Педагогические идеи Лютера и Меланхтона получили свое дальнейшее развитие в теоретическом обосновании классно-урочной системы Я. Коменского и были развиты протестантскими педагогами других стран. Кроме того, они явились своего рода катализатором ревизии католической системы образования, что вылилось в конечном итоге в открытие иезуитских школ, дающих весьма качественное образование [7, с. 146].

Таким образом, есть все основания полагать, что разумный синтез теологического и гуманистического начал эпохи Реформации привел к институализации образования, отвечающего насущным нуждам европейского населения и присущего зарождавшемуся капиталистическому обществу, а поэтому, именно формы школ, созданные в эту эпоху, оказались во многом устойчивыми и продолжают функционировать в различных странах.

Библиографический список

1. *Лютер Мартин*. К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства // Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог / Сост. О.В. Курило. — М.: изд-во РОУ, 1996.
2. *Лютер Мартин*. К советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы // Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог.
3. *Лютер Мартин*. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу // Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог.
4. История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения / Под ред. Л.М. Брагиной. — М.: Высшая школа, 1999.

5. Колб Р. Небольшая, но замечательная книга // www.seminary.elci.ru/library

6. Савина С.Л. Политика Реформации в области образования // Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи средневековья и начала нового времени. – М., 1990.

7. Таценко Т.Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // Городская куль-

тура. Средневековье и начало нового времени / Под ред. чл.-кор. АН СССР В.И. Рутенбурга. – Л., 1986.

8. Хайлер Ф. Религиозно-историческое значение Лютера // Социо-логос: Пер. с англ., нем., франц. / Сост., общ. ред. и предисл. В.В. Винокурова, А.Ф. Филиппова. – М.: Прогресс, 1991.

9. *Schluß H.* Martin Luther und Pädagogik – Versuch einer Rekonstruktion // [www: amor.rz.hu-berlin.de](http://www.amor.rz.hu-berlin.de).

И.В. Попова

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗПР В РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Образование и воспитание нового поколения – одна из ключевых областей человеческой практики, интенсивное развитие и изменение которой обусловлено все возрастающей потребностью общества в новых, конкурентоспособных, компетентных членах, способных жить в условиях усложняющегося социального бытия.

Обуславливает актуальность исследований и области образовательных технологий и потребность в методах и способах социального обучения детей с задержкой психического развития, идет поиск новых форм работы, имеющих более широкие возможности психологической помощи таким учащимся в учебной и общественной деятельности, сфере межличностного общения.

Разработанная программа экспериментального исследования направлена на изучение особенностей развития компонентов самосознания подростков с ЗПР в различных психолого-педагогических условиях.

В контексте нашего исследования самосознание рассматривается как способ понимания, конструирования подростками образа своего «Я», личностной компетенции, позволяющих иметь адекватные представления о себе, вступать в конструктивные отношения с окружающими, конструктивными способами добиваться реализации поставленных целей.

Анализ теоретических и эмпирических исследований подросткового периода обнаружил наличие широкого спектра психологических проблем, как внутриличностных, так и межличностных, которые сопровождают жизнь подростка и отражают его противоречивые взаимоотношения с самим собой и окружающим миром. В условиях

учреждений интернатного типа трудности возраста усугубляются, особенно для подростков с ЗПР.

Многочисленные исследования в области возрастной психологии показали, что появление психологических проблем в подростковом возрасте связано с развитием в этот период качественно нового уровня самосознания, который обусловлен усилением роли в личностном развитии подростков процессов познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению.

Исследования по данной проблеме отмечают наибольшую массовость группы детей с ЗПР по сравнению с другими аномальными формами развития, отсутствие четко разработанного определения «задержка психического развития», большую неоднородность этой группы; разнообразие клинических вариантов, лежащих в основе ЗПР.

Изучение особенностей самосознания подростков и, в том числе, подростков с ЗПР (Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, А.Е. Личко, С.Л. Рубинштейн, Е.Т. Соколова и др.), различных отклонений в самосознании детей с проблемами в развитии, приводящих к формированию негативного отношения к себе показало, что они являются результатом неблагоприятной социальной ситуации развития. У детей с задержкой психического развития нарушение самосознания проявляется в социальной дезадаптации, формировании негативной «Я-концепции», искажении взаимоотношений с окружающим миром, негативного обобщенного самоотношения.

Экспериментальная база исследования – подростки образовательного учреждения санатория-интерната г. Оренбурга, их педагоги и воспитатели.

В исследовании принимали участие 80 учащихся 7–9 классов и 12 учителей и воспитателей в течение трех лет.

В лонгитюдном исследовании на протяжении трех лет участвовало четыре группы подростков. Специфика образовательного учреждения, в котором проводился эксперимент, такова, что в нем живут и обучаются в коррекционных классах подростки с диагнозом задержка психического развития (по заключению областной психолого-медико-педагогической комиссии) и подростки без отклонений в развитии. Лечение в санатории-интернате продолжается довольно долго, что дает возможность исследовать в одних и тех же условиях группы подростков, различающихся по уровню познавательных возможностей, проводить сравнительный анализ особенностей формирования личности подростков, в зависимости от их включенности в коррекционно-развивающую работу по развитию личности.

Различие психолого-педагогических условий в нашем исследовании связано с реализацией коррекционно-развивающей авторской программы по самосовершенствованию личности, которая проводилась в течение трех лет с подростками ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками.

Авторская коррекционно-развивающая программа по курсу «Самосовершенствование личности» направлена на успешное становление личности подростка и развитие его самосознания, на диагностику и развитие индивидуальных способностей, формирование положительной «Я-концепции», формирование доминанты самосовершенствования личности, формирование умений управлять собой, саморегуляции и самопознания. По этой программе могут обучаться подростки с отклонениями в развитии и их нормально развивающиеся сверстники. При организации и проведении коррекционно-развивающих занятий с подростками с ЗПР учитывались особенности их развития. Эта программа прошла апробацию в санаторной школе интернате №4 г. Оренбурга.

Программа построена с учетом возрастных потребностей и возможностей учащихся 7–9 классов. Курс по развитию личности подростков включает следующие разделы:

7 класс – самопознание – «Познай себя».

8 класс – самоутверждение – «Утверждай себя».

9 класс – самоопределение – «Найди себя».

В качестве системообразующего понятия в программе по психологии развития личности ис-

пользуется образ «Я» – «Я» – концепции личности.

Цель программы: формирование адекватного «Я» в области осознания умений и способностей воспитывать, развивать, совершенствовать свою личность.

Задачи программы:

– содействовать самопознанию и саморазвитию подростков;

– формировать адекватную самооценку учащихся, повышать уверенность в себе;

– развивать навыки общения и чувства собственного достоинства;

– изучать подростками свои личностные особенности.

Организация учебно-воспитательного процесса для учащихся массовых и коррекционных классов имеет свои отличия.

Так, продолжительность обучения у подростков с ЗПР при необходимости увеличивается, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, выделяются дополнительные часы на индивидуальные и групповые занятия, классы комплектуются по 10–12 человек.

Индивидуальные занятия проводятся с подростками ЗПР по мере необходимости с целью коррекции индивидуальных недостатков развития, подготовки обучающегося к восприятию трудных тем учебной программы, восполнения пробелов предшествующего обучения и др.

Групповые занятия направлены на компенсацию наиболее общих особенностей подростков с ЗПР, препятствующих успешному обучению. В конечном итоге это должно способствовать нормализации самооценки и эмоционального состояния обучающегося, формированию положительной «Я-концепции», без которой невозможно ни успешное обучение, ни личностное развитие.

В учебно-воспитательном процессе для учащихся коррекционных классов предусматривается организация охранительного режима учебной работы с учётом текущего состояния обучающихся, соотносится уровень требований с реальными возможностями учеников, предполагается строгое чередование нагрузки и отдыха в течение дня, правильное распределение нагрузки в течение учебного года и рабочей недели, предоставляется при необходимости выходной день, регулярно проверяется уровень достижений ученика по выбранной программе. Эти простые мероприятия часто оказываются решающими в усвоении текущего учебного материала.

Образовательный процесс по курсу самосовершенствования личности для подростков основывается на групповых занятиях. Проводятся занятия в удобное для обучающихся время. По форме проведения групповые занятия социально-психологический тренинг.

Курс по самосовершенствованию личности проводился с учащимися коррекционного и массового классов в течение трех лет с 7 по 9 класс. Эти учащиеся составили экспериментальные группы (I и II соответственно). Ученики параллельных коррекционного и массового классов, которые не принимали участие в активном психологическом обучении составили контрольные группы (I и II соответственно). Всего в эксперименте приняло участие 80 подростков. Для оценки эффективности коррекционно-развивающей работы было проведено два основных диагностических обследования в начале обучения в 7 классе и по окончании 9-го.

На основании математико-статистической обработки и психологического анализа полученных результатов нами были выделены несколько характеристик самосознания подростков, по которым мы провели типологию особенностей обследуемых групп,

На эмпирическом материале анализу подвергались следующие уровневые и структурно-динамические характеристики самосознания.

1. Степень уравновешенности позитивных и негативных компонентов представлений о себе.
2. Самосознание подростков с точки зрения его влияния на успешность социализации.
3. Степень дифференцированности, разнообразие представлений о себе у подростков.
4. Степень динамики, изменений содержания переменных в структуре характеристик самосознания на протяжении подросткового возраста.
5. Степень структурированности, взаимосвязанности компонентов самосознания, наличие системообразующих элементов.
6. Уровень зрелости поведенческих проявлений самосознания.
7. Степень компенсации и взаимодополнения различных характеристик с точки зрения успешности социализации при окончании образовательного учреждения.

На основании выделенных свойств самосознания мы определили основные особенности самосознания обследованных групп подростков, участвующих и не участвующих в курсе самосо-

вершенствования личности, подростков с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников.

Далее мы приводим описание основных особенностей самосознания подростков экспериментальных и контрольных групп.

Подростки с ЗПР, составившие I экспериментальную группу обнаружили относительно высокую степень уравновешенности позитивных и негативных компонентов представлений о себе; имеют высокий уровень оценок экспертами их личностного развития, зрелости поведенческих проявлений самосознания относительно слабую степень компенсации и взаимодополнения различных характеристик самосознания с точки зрения успешности социализации по окончании образовательного учреждения, слабую степень дифференцированности, малое разнообразие представлений о себе; высокую динамику, изменения содержания переменных в структуре характеристик самосознания на протяжении подросткового возраста; слабую степень структурированности, взаимосвязанности компонентов самосознания, отсутствие системообразующих элементов.

У подростков с ЗПР контрольной группы обнаруживается относительно других групп низкая степень уравновешенности позитивных и негативных компонентов представлений о себе; более низкий уровень оценок экспертами личностного развития подростка, слабую зрелость поведенческих проявлений его самосознания; относительно слабую степень компенсации и взаимодополнения различных характеристик самосознания с точки зрения успешности социализации при окончании образовательного учреждения; слабая дифференцированность представлений о себе; выраженная динамика изменениями содержания переменных в структуре характеристик самосознания на протяжении подросткового возраста, относительная неструктурированность, слабая взаимосвязанность компонентов самосознания, отсутствие системообразующих элементов.

Подростки II экспериментальной группы обладают выраженной уравновешенностью позитивных и негативных компонентов представлений о себе; высоким уровнем оценок экспертами их личностного развития, зрелостью поведенческих проявлений самосознания; высокой относительно других групп, степенью компенсации и взаимодополнения различных характеристик с точки зрения успешности социализации по окончании

образовательного учреждения; высокой степенью дифференцированности, разнообразием представлений о себе; выраженной динамикой изменений содержания переменных в структуре характеристик самосознания на протяжении подросткового возраста; большой структурированностью, взаимосвязанностью компонентов самосознания, наличием системообразующих элементов.

Подростки II контрольной группы имеют слабую степень уравновешенности позитивных и негативных компонентов представлений о себе; относительно низкий уровень оценок экспертами их личностного развития, зрелости поведенческих проявлений его самосознания; высокую степень компенсации и взаимодополнения различных характеристик с точки зрения успешности социализации после школы; высокую степень дифференцированности, разнообразия представлений о себе; относительно слабую динамику изменений содержания переменных в структуре характеристик самосознания на протяжении подросткового возраста; выраженную структурированность, взаимосвязанность компонентов самосознания, наличие системообразующих элементов.

Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить характерные особенности сформированности самосознания у подростков с ЗПР по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками:

– относительно низкая степень компенсации и взаимодополнения различных характеристик самосознания с точки зрения успешности социализации по окончании образовательного учреждения; слабая дифференцированность представлений о себе у таких подростков;

– слабая структурированность, взаимосвязанность компонентов самосознания, отсутствие системообразующих элементов, высокая степень динамики изменений содержания переменных в структуре характеристик самосознания на протяжении подросткового возраста.

Характерными особенностями подростков экспериментальных групп, участвовавших в курсе совершенствования личности по сравнению с подростками контрольных групп оказались: более высокая степень динамики изменений содержания переменных в структуре характеристик самосознания на протяжении подросткового возраста; уравновешенность позитивных и негативных компонентов представлений о себе; более высокий уровень оценок экспертами их личностного развития, достаточной зрелости поведенческих проявлений самосознания.

Проведенное исследование показало достаточную эффективность программы по самосовершенствованию личности подростков, в том числе подростков с ЗПР, и свидетельствует о необходимости включения в учебно-воспитательный процесс.

А.С. Разумный

РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Демократизация социальных отношений определяет необходимость формирования у людей гражданских качеств, а также умений эффективного участия в управлении. В связи с этим возрастает роль школы и других образовательных учреждений в развитии у подрастающего поколения названных личностных свойств. Однако, функционирование школы в свете поставленных задач затруднительно без высококвалифицированного педагога. Это обстоятельство актуализирует совершенствование подходов к подготовке учителя, в которой важное место занимает профессиональное воспитание. Данный феномен достаточно широко

освещён в современной психолого-педагогической литературе [3 и др.].

Значительными возможностями для профессионального воспитания будущего учителя обладает, с нашей точки зрения, демократическое по своей сущности явление – студенческое самоуправление. Различные аспекты самоуправленческой деятельности учащейся молодёжи раскрывают в своих работах многие исследователи [2; 5 и др.]. Однако, вопрос о том, как влияет участие студента педагогического вуза в самоуправлении на его профессиональное воспитание, в трудах учёных, по нашему мнению, не нашёл должного отражения. Недостаточная изученность сформу-

лированной проблемы и её актуальность в эпоху модернизации образования определили тему нашего исследования.

Теоретический анализ позволил выяснить, что профессиональное воспитание будущего учителя – это целенаправленный процесс создания условий для его профессионального развития. В свою очередь, профессиональное развитие трактуется как появление в психике человека новых качеств профессионала и изменение ранее сложившегося соотношения профессиональных свойств [1, с. 217].

Составной частью целостного педагогического процесса в высшей школе выступает студенческое самоуправление – демократическая форма организации жизнедеятельности коллективов учащейся молодёжи, обеспечивающая развитие самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно и личностно значимых целей. Важнейшими характеристиками названного феномена являются его задачи, одна из которых – воспитательная. Изучение теоретических основ подводит нас к выводу о том, что самоуправленческая работа адекватна специфике профессионального воспитания будущего учителя. В связи с этим мы предположили, что при определённых условиях участие студента педагогического вуза в самоуправлении эффективно влияет на его профессиональное воспитание.

В соответствии с нашими представлениями в качестве критериев эффективности профессионального воспитания были выбраны: мотивация, способности к самообразованию, организаторские и коммуникативные способности. Эти свойства в профессиональной деятельности учителя указываются как одни из профессионально значимых и обеспечивающих успешность выполнения педагогической деятельности [4, с. 385–386 и др.].

Следует отметить, что опытная работа по проверке нашего предположения осуществлялась в три этапа: первый – констатирующий, второй – формирующий (реализация в экспериментальной группе программы развития самоуправленческой деятельности) и последний этап – контрольный.

В экспериментальную группу вошли 82 студента первого курса очной формы обучения факультета начальных классов Московского городского педагогического университета; в состав контрольной группы – 77 первокурсников дневного отделения аналогичного факультета другого педагогического вуза.

Перед началом учебно-воспитательного процесса был проведён (с использованием различных методик) констатирующий срез. Данное исследование выявило, что у респондентов экспериментальной и контрольной групп уровни проявления профессионально важных качеств близки в целом. Мотивация овладения профессией не является стержневой (она доминирует у 26,8% в экспериментальной группе и у 29,9% в контрольной), преобладают второстепенные мотивы. Мера демонстрации коммуникативных способностей допустимая (у 63,4% в экспериментальной группе и у 71,4% в контрольной). Далеки от необходимого уровня такие параметры, как: способности к самообразованию (недопустимая степень проявления у 58,5% в каждой из групп, допустимая – у 41,5%), а также организаторские способности (недопустимая мера у 78,1% в экспериментальной группе и у 53,3% в контрольной, допустимая – у 21,9% и 46,7% соответственно). В результате стала очевидной необходимость проведения специальной работы по совершенствованию у будущих учителей профессионально значимых свойств и стремления стать квалифицированным педагогом. Это положение было учтено нами при составлении программы развития самоуправленческой деятельности студентов педвуза, нацеленной на их профессиональное воспитание. Настоящая программа апробировалась в течение двух лет.

В систему органов самоуправления входят: общее собрание обучающихся факультета, студенческий совет и профильные объединения по интересам. Главное среди самоуправленческих структур – это общее собрание. Оно делегирует решение актуальных вопросов факультетской жизни студсовету, который выступает выборным коллегиальным руководящим органом. Студенческий совет создан для консолидации усилий будущих специалистов в реализации их креативности, активности, а также поддержки профессиональных инициатив. Подразделениями студсовета являются профильные объединения по интересам, работа которых направлена на создание оптимальных условий для творческого самовыражения воспитанников и наиболее полного раскрытия их личностного потенциала. Все профильные отделы функционируют в тесном контакте друг с другом.

На факультете начальных классов МГПУ действует несколько таких объединений:

- отдел «Совет старейшин» (старостат);
- отдел «Школа первокурсника»;
- отдел «Школа отличника»;
- студенческое научное общество «Корифей»;
- шефский педотдел «Милосердие»;
- культурно-массовый клуб «Досуг»;
- команда «Умка» Клуба весёлых и находчивых;
- спортивно-оздоровительный клуб «Чемпион»;
- отдел изучения общественного мнения «Позиция»;
- пресс-клуб «Гаудеамус».

Необходимо заметить, что студсовет приветствует и поддерживает предложения молодых людей о создании новых объединений по интересам, поэтому принять посильное участие в самоуправленческой деятельности в зависимости от своих склонностей может каждый студент.

В современных условиях профильные отделы и клубы зарекомендовали себя положительно. Их привлекательность для будущих учителей, на наш взгляд, объясняется несколькими причинами, среди которых:

- общность увлечений членов объединения;
- добровольность работы;
- гласность;
- самоуправление при ненавязчивой помощи старших: преподаватели и другие взрослые выступают в роли консультантов в случае недостатка у молодёжи знаний по проблеме.

Подчёркнём, что деятельность всех студенческих самоуправленческих органов носит профессиональную направленность, то есть построена она с учётом специальности, которую осваивают воспитанники в университете.

Одним из важнейших направлений в представляемой программе выступает работа по привлечению первокурсников к самоуправлению. Дадим краткую характеристику этапов включения студентов в эту сферу.

Подготовительный этап – первый семестр первого курса. Данный период связан с формированием контингента участников самоуправленческого процесса. Для только что поступивших молодых людей перед началом учебного года проводится адаптационный тренинг, в котором ведущими и их помощниками являются старшекурсники. Кроме этого, в сентябре проходят ознакомительные акции по вопросам особенностей учебной, исследовательской и внеучебной деятельности будущих педагогов в условиях вуза. На этих встречах руководители профильных объе-

динений освещают содержание работы отделов по интересам. В течение семестра активисты старших курсов во внеучебное время знакомят новичков с существенными характеристиками студенческого самоуправления. Возможные проблемные ситуации и повторяющиеся операции в самоуправленческой деятельности моделируются и проигрываются. Например, проведение собрания группы, процедура коллективного принятия решения, распределение функций при подготовке дела и т.п. Помимо этого, первокурсники приглашаются в качестве наблюдателей на рабочие заседания и различные мероприятия каждого из профильных объединений. Таким образом воспитанники знакомятся с опытом творческого использования теоретических рекомендаций в практической работе. В настоящий период они принимают уже имеющиеся формы и методы деятельности, которые в последующем образуют базу для поисков новых.

Второй – начальный этап (это второй семестр первого курса) характеризуется переводом внешних требований во внутренние потребности и отличается предоставлением частичной самостоятельности в решении различных вопросов при консультативной помощи куратора, а также студентов старших курсов. Подготовка группы к участию в общефакультетских профессионально направленных делах осуществляется временными микроколлективами. С учётом пожеланий первокурсников опытные активисты формируют эти микрогруппы и распределяют, какие мероприятия будет проводить каждая из них. Возглавляет творческий микроколлектив сменный организатор с первого курса. Также в данный период первокурсники являются уже полноправными членами объединений по интересам.

Для третьего – основного этапа (второй и последующие курсы) характерен режим полного самоуправления. Будущие учителя сами разрабатывают перечень профессионально ориентированных дел, за подготовку которых они хотят отвечать. На этом этапе в принятии решений непосредственно участвует вся группа, в организации их выполнения – те или иные воспитанники с учётом склонностей и желания. Заметим, что многие из тех, которые в начальный период активно трудились в каком-либо профильном отделе, на основном этапе были избраны заместителями руководителя и даже руководителями объединений по интересам.

Итак, содержание работы по включению студентов в самоуправленческую деятельность предусматривает постепенный переход от простых к более сложным формам участия. От наблюдения молодые люди постепенно приходили к самостоятельному решению различных вопросов и проблем.

Подводя итоги апробации разработанной программы, назовём некоторые условия эффективной организации самоуправления в педвузе:

- профнаправленность самоуправленческой деятельности будущих специалистов;
- распространение самоуправления на все сферы жизни студенческого коллектива;
- целесообразное сотрудничество преподавателей и воспитанников, основанное на взаимодоверии;
- сочетание гарантии права на самоуправленческую работу с повышением ответственности молодёжи за конечные результаты.

По завершении формирующего периода в обеих группах был сделан итоговый контрольный срез. Полученные данные свидетельствуют, что в экспериментальной группе у студентов стала превалировать мотивация овладения профессией (у 68,3%, т.е. на 41,5% больше, чем на констатирующем этапе). Возросла мера проявления способностей к самообразованию (с 41,5% до 81,7%, т.е. на 40,2%) и коммуникативных способностей (с 63,4% до 96,3%, т.е. на 32,9%). Наиболее заметным оказалось повышение уровня организаторских способностей испытуемых (с 21,9% до 85,3%, т.е. на 63,4%). Несколько иная динамика в контрольной группе, члены которой

не были включены в самоуправление. Уменьшилось число респондентов с преобладающей мотивацией освоения профессии (с 29,9% до 19,5%, т.е. на 10,4%). Напротив, главное место заняли мотивация обретения диплома и другие второстепенные мотивы. Степень демонстрации профессионально значимых способностей повысилась не столь существенно.

Следовательно, эксперимент доказал, что процесс профессионального воспитания по всем критериям проходил эффективнее в той группе, где апробировалась программа развития самоуправленческой деятельности. Таким образом, студенческое самоуправление в профессиональном воспитании будущего педагога выступает одной из важнейших движущих сил.

Библиографический список

1. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М., 1996.
2. Повышение качества подготовки специалистов в процессе студенческого самоуправления / Авт.-сост. Л.П. Клементьев и др. – Чебоксары, 2005.
3. *Репринцев А.В.* В поисках идеала учителя: Проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли. – Курск, 2000.
4. *Романова Е.С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб., 2003.
5. *Тимерманис И.Е.* Студенческое самоуправление как объект исследования и ресурс общественного развития. – СПб., 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Преамбула. В статье поднимается вопрос о таком психологическом феномене как профессиональная идентичность студентов. Отмечаются психологические особенности профессиональной идентичности студентов. Статистически доказываются различия в психологических особенностях студентов, относящихся к различным уровням профессиональной идентичности.

Развитая профессиональная идентичность способствует выживанию профессионала в условиях современного рынка труда. Если раньше, при определении профессионального соответствия специалиста и занимаемой должности, в большей степени опирались на не-психологические параметры, такие как стаж, образование, практические навыки, то в настоящий момент приоритет отдается психологическим, более надежным параметрам: мотивации сотрудника, его целям и ценностям, готовности профессионально расти и развиваться на данной работе, одним словом, профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность, в отличие от половой, этнической и других видов идентичности, предусматривает «специальную целенаправленную, организованную обществом подготовку и выполняется за определенное вознаграждение» [8].

Под «специальной целенаправленной организованной обществом подготовкой» понимается, в том числе и обучение студентов в высших учебных заведениях с целью получения ими определенной специальности.

Процесс обучения в вузе сопровождается, по мнению многих исследователей, становлением профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер [8]; Ю.П. Поваренков [5]; А.А. Шатохин [7]; Ю.А. Кумырина [4] и др.). Но ученые не разделяют понятия «профессиональная идентичность специалиста» и «профессиональная идентичность студента», рассматривая их как общий психологический феномен, но только у представителей различных групп (учащиеся и работающие люди). Например, Ю.П. Поваренков [5] рассматривает становление идентичности студентов в три стадии. Первая – школьная идентичность (1 курс), далее – учебно-академическая идентичность (2–4 курс) и начало развития «собственно профессиональной идентичности» (5 курс), которое продолжится непосредственно на рабочем месте.

Мы рассматриваем профессиональную идентичность студента и профессиональную идентичность специалиста как два различных психологических феномена, имеющих преемственный характер.

В первую очередь, различие состоит в том, что студент и работающий специалист занимаются разными видами деятельности (соответственно – учебно-профессиональной и трудовой), у этих двух групп реализуются разные потребности (соответственно – в учении и в труде), разные цели (соответственно – общее и профессиональное развитие личности и производство материальных и духовных ценностей). Также в этих группах будут различны мотивы, действия, средства, предмет и результат деятельности [1].

Соответственно, развитие профессиональной идентичности тех и других происходит в разных условиях. У работающих специалистов – в процессе целеустремленной активности, реализующей потребности субъекта в профессиональной сфере, а у студентов – в процессе целеустремленной активности, реализующей потребности субъекта в учебно-профессиональной сфере. Понятно, что потребности в том и другом случае очень различны. Например, потребность в материальном благосостоянии, которая не может реализоваться в учебной деятельности студента, в профессиональной сфере выходит на одну из ведущих позиций.

Таким образом, профессиональная идентичность студента и профессиональная идентичность специалиста – это различные психологические феномены, требующие отдельного рассмотрения.

Профессиональная идентичность студента – это система представлений о самом себе как о будущем специалисте, о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, о своих возможностях по реализации этих целей.

Профессиональная идентичность студентов, как самостоятельный психологический феномен, имеет ряд психологических особенностей.

1. Профессиональная идентичность студентов носит *деятельностный характер*. Она развива-

ется в результате учебно-профессиональной деятельности и способствует успешному овладению знаниями, умениями и навыками для дальнейшей профессиональной деятельности. Степень профессиональной идентичности студентов отражается на качестве учебно-профессиональной деятельности. Чем более развита профессиональная идентичность студента, тем успешнее и результативнее учебно-профессиональная деятельность.

2. Профессиональная идентичность студентов носит *вероятностный характер*, т.е. она может явиться основанием для дальнейшего развития профессиональной идентичности специалиста или, в связи со сменой профессиональных предпочтений по ряду причин, может развиться профессиональная идентичность не связанная со специальностью, получаемой в вузе.

3. Профессиональная идентичность студентов *развивается неравномерно*. В развитии чередуются латентные и кризисные периоды, можно выделить стадии с эволюционным и революционным течением.

4. Профессиональная идентичность студентов носит *индивидуальный характер* развития. Несмотря на выделяемые периоды кризиса, у каждого свой темп и ход развития. Это зависит *от личностных качеств студента* (в том числе их соответствия требованиям, предъявляемым профессией), от готовности (интеллектуальной, мотивационной, психофизиологической и т.д.) к обучению в вузе, от социального окружения (негативное отношение к приобретаемой профессии или поддержка родителей и друзей), от способности найти общий язык с преподавателями и т.п. Развитие профессиональной идентичности студентов имеет различные мотивационные основания и степень их выраженности.

Существует еще ряд более частных особенностей профессиональной идентичности студентов, таких как, гендерные особенности, единицы анализа и структуры, определенные психологические механизмы и условия развития профессиональной идентичности студентов и т.д.

С целью выявления основных психологических особенностей студентов с различным уровнем профессиональной идентичности нами было проведено теоретическое и экспериментальное изучение данного вопроса. Экспериментальное исследование проводилось с октября 2005 г. по май 2006 г. на базе Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров). В нем

приняли участие студенты факультета психологии с 1 по 5 курс в количестве 206 человек. Были использованы следующие методики: методика «Кто Я?» (Т. Макпартлэнд – М. Кун); методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич); методика на исследование рефлексивности (А.В. Карпов) [2]; методика «Мотивация профессионального обучения» (В.Г. Каташев) [3]; «Исследование идентификации» (В.Г. Маралов); «Тест Смысложизненных ориентаций» (СЖО) (Д.А. Леонтьев); методика «Личный профессиональный план» (Е.А. Климов в адаптации Л.Б. Шнейдер); Опросник профессиональной идентичности студента (авторская разработка) [6]; методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко); задание на профессиональную рефлекссию «Какие стадии вы можете выделить в своем профессиональном становлении? Количество стадий неограниченно. Стадии могут захватывать как Ваше прошлое, так и будущее. Отметьте, на какой стадии вы находитесь». Обработка результатов проводилась с использованием программ SPSS (программа статистической обработки данных, версия 10) и Microsoft Excel.

На основании данных методики «Личный профессиональный план», диагностирующей уровни профессиональной идентичности, были выделены следующие группы студентов:

- группа с невыраженной, пассивной профессиональной идентичностью (0–2,5 балла) – 13,7% испытуемых;
- группа со средневыраженной профессиональной идентичностью (3–5,5 баллов) – 56,4% испытуемых;
- группа с активной, выраженной профессиональной идентичностью (6–7 баллов) – 29,9% испытуемых.

Применение Н критерия Краскала–Уоллиса показало различие данных трех групп на уровне значимости менее 0,04 по результатам следующих методик: «Мотивация профессионального обучения» (В.Г. Каташев); методика на исследование рефлексивности (А.В. Карпов); СЖО (Д.А. Леонтьев); «Личный профессиональный план» (Е.А. Климов в адаптации Л.Б. Шнейдер); опросник профессиональной идентичности студента (авторская разработка); методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; задание на профессиональную рефлекссию.

Применение U критерия Манна–Уитни обнаружило различие группы с невыраженной пас-

сивной профессиональной идентичностью и группы с активной выраженной профессиональной идентичностью на уровне значимости не более 0,01 по результатам тех же методик.

Качественный анализ полученных результатов позволяет нам охарактеризовать психологические особенности двух групп студентов с разной степенью выраженности профессиональной идентичности.

Студенты с невыраженной профессиональной идентичностью интересуются только отдельными предметами и темами, считают, что многое из того, что изучается, не пригодится, для них главное – получить результат, неважно, какими способами, дома им чаще всего не хочется учиться, т.е. *мотивация к профессиональному обучению выражена слабо*.

Данной группе испытуемых жизнь чаще представляется бессмысленной и бесцельной, ими скорее всего еще не найдено призвание и ясные цели, они считают, что их жизненные взгляды еще не определились, они чаще неудовлетворены своей жизнью. Они более склонны считать, что жизнь им неподвластна, управляется *внешними событиями*.

Студенты с невыраженной профессиональной идентичностью считают, что профессия психолога не способна удовлетворить их потребности, в ней они не смогут самореализоваться. Данной группе свойственно *разочарование в профессии*, пассивное к ней отношение, студенты испытывают негативные эмоции относительно этой профессии и всего, что с ней связано, они *не ставят цели* в профессии, *не планируют* свою профессиональную жизнь. Соответственно, желания работать по специальности после окончания учебного заведения у них нет.

Напротив, студенты с *высокой степенью выраженности профессиональной идентичности* характеризуются более развитой *способностью к самопознанию* своих внутренних психических актов и состояний, к *самоконтролю* и осознанию своего поведения, т.е. у них, по сравнению со студентами с невыраженной профессиональной идентичностью, более развита *рефлексивность* в целом, и профессиональная рефлексия в частности.

Также для активно идентифицирующихся студентов характерен более *высокий уровень мотивации* к профессиональному обучению, т.е. им интересно учиться, хочется узнать как можно больше по данной специальности, они прикладывают все силы, чтобы понять новый материал,

пользуются при подготовке дополнительными книгами и справочниками, отдают *приоритет учебе перед развлечениями*.

Одной из основных особенностей студентов с высоким уровнем профессиональной идентичности является *умение ставить цели* и их достигать. Цели, наряду со способностью к рефлексии придают жизни таких студентов *осмысленность, направленность* и временную перспективу. Они воспринимают жизнь более эмоционально-насыщенной и наполненной смыслом, удовлетворены ею.

Эмпатия, как способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, также больше свойственна студентам с высоким уровнем развития профессиональной идентичности.

Студенты с выраженной активной профессиональной идентичностью думают, что данная профессия способна удовлетворить их потребности. Они считают профессию психолога своим *призванием*, одним из способов самореализации в жизни. Соответственно, мысль о том, что они будут работать по специальности, вызывает у них *радость*; есть желание большую часть времени проводить, занимаясь тем, что связано с профессией.

Данная группа студентов занимает позицию активного отношения к приобретаемой профессии, она также может быть обозначена как *позиция «субъекта»*. Студенты, занимающие активную позицию по отношению к приобретаемой профессии, ставят себе цели в профессиональной сфере и стремятся их достичь, планируют свою жизнь в русле профессии, знают, как получить интересующую их информацию, дополнительно читают специализированные журналы и книги.

Согласно вышеизложенным результатам, существуют значимые различия в личностных характеристиках групп студентов с разной степенью выраженности профессиональной идентичности.

Таким образом, мы делаем вывод, что существуют психологические особенности, характеризующие студентов, находящихся на разных уровнях развития профессиональной идентичности. Среди них такие личностные характеристики, как способность к рефлексии (в том числе к профессиональной рефлексии), способность к самопознанию и самопониманию, умение ставить цели адекватные своим потребностям и умение их достигать, активное стремление к осмысленности и направленности своей жизни.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – №5. – С. 45–57.
3. *Каташев В.Г., Соломко Л.И., Матушанский Г.У.* Педагогика высшей школы: Учебное пособие / Под ред. В.Г. Каташева. – Казань: Изд-во Казанского гос. техн. ун-та, 2002. – 395 с.
4. *Кумьрина Ю.А.* Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005. – 171 с.
5. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

6. *Родыгина У.С.* Диагностика профессиональной идентичности студентов-психологов // Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста: Материалы IV-ой межрегиональной межвузовской научно-методической конференции. – Киров: Изд-во Кировского филиала МГЭИ, 2006. – С. 45–50.

7. *Шатохин А.А.* Особенности профессиональной идентификации студентов экономических специальностей в процессе вузовской подготовки: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 230 с.

8. *Шнейдер Л.Б.* Экспериментальное изучение профессиональной идентичности – М.: Принт, 2000. – 128 с.

С.А. Рыбакова

**РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ПРИГРАНИЧНОГО РЕГИОНА РЕСПУБЛИКИ КАРЕЛИЯ**

Радикальные трансформации в экономическом укладе страны серьезно отражаются на состоянии системы образования, создают принципиально новую внешнюю среду для образовательных учреждений, требуют новых форм взаимодействия образовательных учреждений с социальными партнерами: органами местного самоуправления муниципальных образований, союзами работодателей, СМИ, общественными организациями, зарубежными партнерами и др. В складывающихся условиях все более актуализируется вопрос формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями со всеми, кто становится не только потребителями «продукции» образовательного учреждения, но и источником его финансового благополучия, резервом инструментов, средств, методов, технологий, помогающих всем участникам социального партнерства объединиться в поиске оптимальных путей реализации как своих собственных интересов, так и региональных. Данное положение можно проиллюстрировать складывающейся системой социального партнерства образовательных учреждений (школ, техникумов, вузов) в карельском приграничном городе Сортавала,

в деле формирования идеологии здорового образа жизни молодежи.

Решение о разработке республиканской целевой программы «Здоровый образ жизни» было принято 4 декабря 2000 года на заседании Комиссии по улучшению положения женщин в Республике Карелия, основными разработчиками которой были Министерства здравоохранения РК, Министерство образования и по делам молодежи РК, Государственный комитет РК по физической культуре, спорту и туризму.

Цель программы – улучшение демографической ситуации в Республике Карелия; укрепление здоровья населения в результате перемены негативных поведенческих факторов риска. Программа разработанная на период 2005–2007 годов и до 2010 года. В реализации мероприятий целенаправленно участвуют республиканские министерства – здравоохранения, социального развития и спорта, образования и по делам молодежи, культуры и по связям с общественностью, экономического развития, сельского, рыбного хозяйства и продовольствия, строительства. Вместе с ними над выполнением основных задач программы работают территориальное управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты

прав потребителя и благополучия человека по Республике Карелия, органы местного самоуправления муниципальных образований республики, общественные организации и хозяйствующие субъекты.

Стратегической целью программы и одним из приоритетных направлений является формирование у населения идеологии здорового образа жизни, укрепление физического и духовного здоровья, вовлечение населения в систематические занятия физической культурой, спортом и туризмом.

Существенную роль в этом играют образовательные учреждения, средства массовой информации, которые позволяют сформировать «моду» на здоровый образ жизни.

Разработчики мероприятий программы, считают, что работу по формированию идеологии здорового образа жизни необходимо начинать в детском возрасте, поэтому значительная часть мероприятий ориентирована на детей и специалистов, участвующих в образовательном процессе. Министерством образования и по делам молодежи Республики Карелия в 2005 году разработаны методические рекомендации для специалистов обучающихся школ по формированию культуры здорового образа жизни.

Все вышеперечисленное подтверждает актуальность необходимости методического сопровождения проводимой работы по реализации мероприятий долгосрочных правительственных программ министерствами, ведомствами и общественными организациями, создании организационно-методических центров (советов) в городах и поселениях. И учитывая, что во многих населенных пунктах образовательные учреждения являются центрами образовательной, спортивно-оздоровительной и досуговой деятельности, имеется высокий профессиональный потенциал, то фактически именно в образовательном пространстве регионов формируется идеология культуры здорового образа жизни. Основными задачами педагогики в данном вопросе в образовательном пространстве региона можно назвать следующие:

1. Формирование воспитательной цели, методик, технологий обучения участников образовательного процесса самооценке здоровья, способам сохранения и укрепления здоровья и реализация их на практике.

2. Изучение теоретических основ и создание условий на практике для формирования культу-

ры здоровья, включая установку на здоровый образ жизни.

3. Построение образовательного процесса на принципах гуманизации отношений участников образовательного процесса, личностно-ориентированного образования с учетом индивидуальных возможностей обучаемых.

4. Разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий обучения; оптимизация режима и санитарно-гигиенических условий обучения.

5. Совершенствование управления деятельностью образовательных учреждений на основе понимания здоровья участников образовательного процесса как индикатора эффективности педагогических действий.

6. Создание и организация системы рекреационных, коррекционных и реабилитационных мероприятий для участников образовательного процесса.

7. Создание комплексной диагностики уровня здоровья участников образовательного процесса и качества образовательной среды.

8. Разработка экспертных систем для оценки инновационных технологий в образовании.

Наши исследования по формированию культуры здорового образа жизни молодежи в приграничном регионе с использованием опыта и ресурсов международных проектов, педагогических технологий проводятся в ходе совместного проекта, реализуемого в Приладожье, рассчитанного на 2005–2007 гг. «На пути ответственного взросления – сексуальное здоровье и образ жизни молодежи».

Проект реализуется совместно с финскими партнерами: Союз защиты прав населения (Хельсинки), Помощь Карелии (Йоэнсуу).

Местным партнером по проекту является женская общественная организация «Надежда», которая взяла на себя обязательства по участию в реализации проекта и поддержке полученных результатов после окончания финансирования извне. Ранее полученный опыт совместной работы с организацией «Надежда» показывает, что организация мотивирована на сохранение и создание положительного имиджа здоровой семьи, культурных традиций в регионе, социальную поддержку различных категорий населения, находящихся в кризисной ситуации. Женская общественная организация является инициатором реализации пилотных проектов для Республики Карелия и имеет желание продолжать деятельность, нача-

тую во время воплощения общих проектов в приграничном регионе, владея достаточными знаниями и умениями для поддержки такой деятельности, полученными в рамках реализации предыдущих проектов. Важным аспектом является обучение сотрудников и волонтеров школ, техникумов, вузов для того, чтобы они могли профессионально отвечать за деятельность кружков и просветительскую работу по вопросам формирования культуры здорового образа жизни молодежи.

Основной целью проекта является улучшение образа жизни и здоровья молодежи г. Сортавала. Более конкретной задачей является проведение мероприятий для молодых людей (11–25-летних), повышение их ответственности за свое здоровье и сексуальное развитие, возможность получения правдивой информации и услуг по волнующим их вопросам, относящихся к сексологии и контрацепции. В рамках проекта силами обученных волонтеров даются консультации по вопросам контрацепции в школах, учебных заведениях, а также организованы кружки и курсы по обучению жизненным навыкам.

И как результат деятельности:

1. Участники кружков и курсов получают знания о своем сексуальном развитии, о методах предохранения от беременности и венерических заболеваний, а также об опасностях, возникающих при употреблении наркотиков и алкоголя.

2. Молодежь приобретает знания в приготовлении пищи, рукоделия, работы с компьютером и улучшают знания английского языка.

3. Волонтеры приобретают знания, требующиеся в работе консультантами по вопросам сексуального просвещения, профилактики венерических заболеваний и контрацепции и в работе инструкторами групп молодежи и в летних кружках.

4. Укрепляется социальное партнерство органов местного самоуправления, образовательных учреждений, общественных организаций в реализации правительственной социальной программы по формированию идеологии здорового образа жизни молодежи.

5. Апробируются материалы по организации и методическому сопровождению проводимой работы в ходе реализации мероприятий долгосрочной правительственной программы.

6. Издается ежемесячная молодежная газета «На пути ответственного взросления», создается редакционный коллектив, тематический сайт. Издаются буклеты, проводятся молодежные акции

в образовательных учреждениях, в ходе которых распространяется обучающий и просветительский материал.

7. Создаются организационно-методические центры (советы) в городе и поселениях, привлекающие к реализации мероприятий программы, проектов широкий круг специалистов различных ведомств, организаций, заинтересованных лиц.

Все это очень актуально для приграничного региона, являющегося транзитной территорией в Финляндию (60 км до границы), в котором недостаточно градообразующих производств, рабочих мест с высоким заработком; и не секрет, что одним из самых распространенных видов заработка, имеющего в силу своей легкости и доступности привлекательный имидж у молодежи, является проституция и наркобизнес.

В г. Сортавала и его окрестностях проживает около 36000 человек. Из них 12968 молодых людей возраста от 11 до 25 лет. Разделение возрастной группы по половому признаку следующее: юношей – 6720, девушек – 6248. В рамках проекта преследуется цель охватить 4000 человек из числа всех 11–25 летних учащихся г. Сортавала путем организации во всех школах и учебных заведениях информационных семинаров, на которых каждый учащийся получает буклет, содержащий информацию о способах предохранения, венерических заболеваниях, применению презервативов, а также информацию об опасностях, возникающих при употреблении наркотиков. Дополнительно к семинарам в начале учебного года волонтеры посещают учащихся старших классов общеобразовательных школ и во время работы кружков по интересам информируют подростков о способах предохранения, о наркотиках и венерических болезнях. В лицее, профессиональных учебных заведениях и на факультетах университета волонтеры организуют работу групп молодежи, в которых участвует 520 человек. На курсах обучения жизненным навыкам в течение двух лет обучаются 315, а в летних кружках 120 участников. Численность активных участников в работе проекта, являющихся получателями пользы составляет в общем 995 человек.

Приладожский филиал Петрозаводского государственного университета заинтересован в участии в данном международном проекте, обучении студентов для работы консультантами по вопросам сексуального воспитания и инструкторами групп молодежи, а также ведущими летних

кружков. Учитывая, что на базе Приладожского филиала Петрозаводского университета работает юридическая клиника под руководством студентов пятого курса юридического факультета, оказывающая консультативную юридическую помощь социально незащищенным категориям населения, то приобретение дополнительных знаний и международного опыта профилактики негативных явлений (пьянства, наркомании, проституции) актуально и востребовано в научной и практической работе обучающихся в вузе.

Первый пакет обучения организован для волонтеров (25 чел.) и ведущих проекта (2 чел.) в г. Сортавала в форме курсов выходного дня в течение двух недель, на которых рассмотрены следующие вопросы: азы сексуального воспитания – сексуальное развитие молодежи, методы контрацепции и применение противозачаточных средств, профилактическая работа по предупреждению наркомании и работа с молодежью. В первый год реализации проекта в г. Сортавала для волонтеров общественной организации «Надежда» организовано одно–двухдневное контрольное обучение и в следующем году два контрольных обучения. Во время обучения закреплены ранее приобретенные знания, а также анализируются ситуации и вопросы, возникающие в беседах с молодежью. Дополнительно волонтеры принимают участие в поездке в Йоэнсуу, во время которой на протяжении двух дней знакомятся с работой пункта профилактики наркомании и алкоголизма для молодежи г. Йоэнсуу (Финляндия) и работой консультации по предохранению от беременности и профилактике венерических заболеваний.

Проведено обучение 4-х молодых людей для работы инструкторами летних кружков для детей и молодежи, живущих в деревне. Издан обучающий материал. Переведен на русский язык учебный материал Союза защиты прав населения Финляндии «Азы сексуального воспитания». Начата просветительская работа по вопросам предохранения от беременности и венерических заболеваний и работа групп молодежи в школах. Обученные волонтеры работают консультантами по вопросам предохранения и инструкторами групп молодежи в школах. В средней школе имеется множество различных кружков по интересам, которые регулярно посещают волонтеры-консультанты и рассказывают о контрацепции, венерических болезнях, а также об опасностях,

возникающих при употреблении наркотиков. В двух профессиональных учебных заведениях, на двух факультетах университета, в общеобразовательных школах и в детском доме проходят собрания групп молодежи, которые проводятся волонтерами. Из 25-ти групп молодежи 18 организованы в городе, а остальные 7 в поселках. В группах при участии руководителей проводятся дискуссии на темы о контрацепции, венерических болезнях, наркотиках и домашнем насилии. Все это происходит в тесном сотрудничестве с социальными педагогами, преподавателями, директорами учебных заведений. Сбор групп осуществляется два раза в неделю на протяжении всего учебного года.

Мобильный просветительский центр, регулярно бывая в поселках, поддерживает работу, проводимую местными волонтерами. Координатор проекта, посещая волонтеров в деревнях вместе с мобильным просветительским центром, помогает им находить решения в сложных ситуациях. Мобильный просветительский центр, в составе которого работают консультантами студенты юридического факультета, заботится о том, чтобы в каждой деревне был в наличии информационный материал.

Совместно с бюро по трудоустройству в течение двух лет организованы курсы обучения жизненным навыкам для молодых (всего 21 курс). Длительность одного курса две недели, во время которого проведено обучение следующему: навыкам работы с компьютером, английскому языку и приготовлению пищи. Часть курсов организована в г. Сортавала и часть в окрестных поселках.

Одновременно проводится информационная кампания, во время которой распространяется информационный материал. Переведены на русский язык, оформлены и выпущены буклеты о применении презервативов, венерических болезнях, методах контрацепции, а также о сексуальных правах молодежи. Ежемесячно выпускается газета «На пути ответственного взросления».

Инструментами контроля и показателями оценки результатов являются улучшение здоровья и образа жизни производятся на основании следующих показателей за период до 2007 года:

- уменьшение на 20% случаев абортов у 11–17/18–25-летних девушек;
- количество преступлений, совершенных в состоянии алкогольного и наркотического опьянения 11–25-летними юношами снизится на 20%;

– случаи заражения венерическими заболеваниями среди 11–17/18–25-летней молодежи уменьшатся на 10%;

– применение презервативов во время совершения полового акта 11–17/18–25-летними юношами увеличится на 30%;

– уменьшение на 20% случаев госпитализации 11–17/18–25-летних юношей и девушек по причине отравления алкогольными напитками или наркотическими веществами;

– количество желающих продолжить свое образование в учебных заведениях или получить работу после окончания общеобразовательной школы возрастет на 25%.

Сведения по оценке результатов собираются службами здравоохранения г. Сортавала и социальными педагогами местных школ на основании статистических данных.

Процесс реализации целей проекта контролируется путем проведения собеседований с молодыми людьми, принявшими участие в работе групп, курсах обучения жизненным навыкам, а также в летних кружках. Молодые люди заполняют анкету с вопросами до начала участия в работе и после. Во время собеседований проводится оценка ответов на следующие вопросы:

– изменение отношения 11–17/18–25-летних девушек/юношей к предохранению;

– изменение отношения 11–17/18–25-летних девушек/юношей к аборту;

– изменение отношения 11–17/18–25-летних девушек/юношей к употреблению наркотических веществ;

– изменение отношения 11–17/18–25-летних девушек к применению презервативов юношами.

Целевой группой, получающих пользу от конечного результата, является молодежь в возрасте 11–25 лет, которая принимает участие в работе групп, курсов обучения жизненным навыкам, и летних кружках, организуемых в рамках данного проекта.

Работники общественной организации «Надежда» в течение многих лет при беседах с молодыми людьми, убеждались, что у них имеется большое желание получить поддержку на пороге взросления. Полученный молодыми людьми опыт участия в работе групп, а также информация об их мнениях на окончательном этапе реализации проекта анализируются и, при планировании продолжения дальнейшей международной деятельности, будут приняты во внимание. Так например, при подведении итогов работы за 2006

год на совместной конференции образовательных учреждений, общественных организаций, заинтересованных специалистов служб республиканского и местного самоуправления местных поселений (ЗАГС, кризисный центр, СМИ, отдел внутренних дел и др.), принято решение организовать в городе и поселках сеть клубов молодой семьи, тематика которых будет учитывать актуальность возникающих у молодежи вопросов, целью которых будет подготовка к семейной жизни и укрепление семейно-брачных отношений молодежи. Так в 2007 году профессиональные образовательные учреждения в г. Сортавала и поселках будут работать по реализации Президентской программы поддержки неправительственных организаций «Семейный клуб», гранд которой выиграла женская общественная организация «Надежда».

Будет проводиться профилактическая деятельность, способствующая включению молодых людей группы риска до 25 лет в жизнь общества, лучшей адаптации в обществе, способствующая укреплению семей, препятствующая распаду семей, помогающая семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Администрации местных поселений г. Сортавала и поселков заинтересованы в развитии работы с молодежью и готовы из имеющихся ресурсов предоставить финансовую поддержку деятельности, направленной на формирование положительного имиджа культуры здорового образа жизни.

Основная цель международных проектов на территории г. Сортавала направлена на развитие сотрудничества с приграничными Финляндии регионами, организация просветительской работы по формированию положительного имиджа культуры здорового образа жизни, накопление методического материала в помощь работникам образования с использованием положительного международного опыта в организации и проведении данной работы в образовательных учреждениях. И не случайно волонтерами проектов стали организаторы внеклассной работы, социальные педагоги школ. Обучение и рост человеческих ресурсов являются главной составной частью проектов и прослеживается в разрезе осуществления деятельности на всем протяжении. Сотрудничество с местными общественными организациями способствует укреплению общественных организаций и упрочению местного демократического общества. Проводимая мно-

гогранная программа обучения повышает ответственность местного населения, родительской общности и возможность их участия в решении проблем в своем регионе. Обученные для работы консультантами волонтеры смогут довести до широкого круга молодежи региона знания о негативных явлениях, что позволит изменить отношение молодых людей к ним. Снижение случаев алкоголизма, наркомании, заражения венерическими болезнями и нежелательных беременностей высвободят перегруженные ресурсы службы здравоохранения и позволят переориентировать их на другую деятельность. Несомненно, это предполагает улучшение здоровья молодежи. Проекты поддерживают совместную работу общественных организаций с образовательными учреждениями по обе стороны границы. Поскольку проекты реализуются совместно с местными общественными организациями и частично силами волонтеров школ, техникумов, вузов Приладожья, деятельность имеет конкретный характер и воплощается на доступном для всех слоев населения уровне.

Основная часть деятельности проекта осуществляется силами волонтеров. Инструктора групп молодежи и ведущие летних кружков выполняют работу безвозмездно. Затраты, связанные с работой кружков в школах и поселковых клубах, скла-

дываются, в основном, из расходов на организацию питания (летние кружки) и расходов на материалы: бумага для рисования, карандаши и расходов на покупку продуктов на кофе-паузы (группы молодежи). Ввиду того, что работа кружков не требует больших финансовых вложений, ее возможно продолжить и после окончания реализации проекта.

В Приладожском филиале ГОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет» группа студентов юридического факультета 1–5 курсов проходят обучение по программам семинаров молодежных проектов, по окончании которых они получают сертификат, позволяющий продолжать работу по формированию идеологии здорового образа жизни в Приладожье в молодежной среде, образовательных учреждениях, по месту жительства, на работе.

В результате будет создана эффективная модель рабочей группы молодежи в образовательных учреждениях, структура которой проста, не требует материальных вложений для руководства и осуществляется волонтерами из числа обучающихся. После успешной реализации проекта он может служить образцом, на примере опыта которого в дальнейшем возможна организация услуг и центров и в других образовательных учреждениях в районах Республики Карелия.

С.В. Шеменова

СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ ГИМНАЗИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

Проблема стимулирования творческой позиции учителя продолжает оставаться одной из наиболее актуальных и в современной педагогической ситуации в нашей стране, ибо деятельность большей части школьных педагогов в силу разных причин по-прежнему можно определить как «унылое педагогическое ремесленничество» [4, с. 8], не смотря на весь декларируемый «оптимизм» законодательных актов в сфере образования. Наиболее остро эта проблема стоит перед наиболее распространенными видами образовательных учреждений, появившимися в результате диверсификации сети учебных заведений (лицей, гимназия, авторская школа, школа-комплекс и т.д.) в силу заявленного ими статуса образовательных учреждений инновационного типа.

Новая образовательная политика государства, фундаментальные и прикладные исследования в области обучения и воспитания, опыт инновационной деятельности образовательных учреждений позволяют говорить о наличии субъективных и объективных факторов для того, чтобы образовательные учреждения вышли на качественно новый уровень учреждений инновационного типа.

Гимназию относят к числу последних. При этом, однако, возможны два варианта осмысления этого определения: *во-первых*, гимназия – как производное инновационных процессов в образовании в целом; *во-вторых*, гимназия – как производитель инноваций.

Гимназия (как и лицей) ориентирована *в первую очередь* на достижение выпускниками повышенного уровня образованности и зачастую

благодаря именно этому удерживает едва ли не лидирующую позицию в сфере предпочтений родителей будущих школьников.

Тем не менее, гимназия – школа не знаниевой ориентации, но личностной (или, по крайней мере, *должна* таковой быть).

Главной целью Федеральной программы развития образования является развитие системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности. Возрастание разнообразия и сложности процессов, возникающих в современном мире, обуславливает необходимость обучения, воспитания и развития людей, обладающих творческим мышлением и способностью к нестандартному разрешению проблем. Исходя из этих целевых установок, гимназия развивает творческую деятельность школьников (от занятий искусствами до выполнения исследовательских проектов, имеющих общественное значение), готовит их к творческому труду в различных сферах научной и практической деятельности (как правило, гуманитарной направленности), способствует формированию и развитию творческой самооценки учащихся.

В связи с этим, полагаем, более полно («классически») целевая ориентация гимназии отражена в уставе Московской городской педагогической гимназии, руководимой А.Г. Каспржаком. Это – «возрождение классического довузовского образования, создание условий для получения учащимися широкого образования и реализации их *индивидуальных творческих запросов*, для их нравственного, эстетического и физического развития...» [3, с. 61].

Для того, чтобы сохранить лидерство, являться истинно «открытой» социально-педагогической системой, быть всегда интересной, востребованной как тип образовательного учреждения, развивающейся, гимназия должна постоянно идти по пути развития, то есть по пути педагогической инноватики. Следовательно, «осуществляя развитие школы, директор и его заместители, учителя, учащиеся и их родители управляют именно инновационным процессом» [4, с. 101]. Еще одним следствием, соответственно, является мысль о том, что гимназии должно быть присуще определение ее как образовательного учреждения «инновационного типа».

Гимназии как образовательное учреждение инновационного типа необходимы и учителя «инновационного типа», которые обеспечат разви-

тие инновационных процессов в ней, то есть те, чья педагогическая деятельность действительно, а не по определению, носит творческий характер, тем более, что школа сама по себе в трактовке, например, С.И. Гессена, «непосредственное место приложения им (учителем. – *И.Л.*) его творческого труда» [1, с. 201].

Педагог, и особенно, на наш взгляд, педагог гимназии, уча других, – должен постоянно учиться сам, призывая к творчеству, – должен и сам быть творцом, ибо, выражаясь словами П.Ф. Каптерева, «Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже умен и развит, ... что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя. Между таким учителем и учениками неизбежно разрывается та невидимая духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдружает их, – потребность развития и работа над своим образованием» [2, с. 600].

В начале XXI в. гимназия как тип образовательного учреждения приобретает более прочные позиции в системе российского образования. На базе многих гимназий ведутся педагогические исследования, некоторые гимназии являются экспериментальными площадками НИИ педагогического профиля; творческая позиция учителя, исследовательская культура как одна из ее составляющих становятся определяющими чертами личности для гимназических педагогов. Позитивный опыт многих гимназий становится широко известным педагогической общественности благодаря публикациям в многочисленных педагогических периодических изданиях и собственной издательской деятельности.

Постоянная работа над стимулированием творческой позиции педагогов не только право школы (тем более школы инновационной), но и ее обязанность.

Гимназия обладает большими возможностями для формирования, развития и управления развитием творческой позиции педагогов. Но этот процесс не может проходить изолированно, а в рамках «хитросплетений» отношений субъектов образовательного процесса.

Актуальность опытно-экспериментальной работы, направленной на стимулирование творчества педагогов обеспечивается высокой значимостью проблем развития творческого потенциала и обеспечение условий для творческой самореализации каждого субъекта образовательного

процесса в условиях функционирования образовательного учреждения повышенного типа.

К *целевым установкам* гимназического образования в этом случае можно отнести:

- становление *активной творческой личности*, умеющей брать на себя ответственность и развивать в себе способности будущей конкурентноспособной личности;

- формирование в гимназии культурно-образовательной среды, интегрирующей учебное и внеучебное пространство и создающей условия для *совместной исследовательской и творческой деятельности учителя и ученика* (или *единого креативного пространства*, которое, на наш взгляд, позволит субъектам образовательного процесса высвободить свой творческий потенциал, осознать свои творческие силы, поверить в свои действительно большие возможности творить);

- развитие гимназии как *экспериментальной площадки* (возможно, федеральной) на основе опережающих идей современного образования и развития системы инновационных проектов;

- совершенствование системы управления качеством профессиональной деятельности педагогического коллектива, расширение социально-образовательных связей гимназии с другими учреждениями науки, образования, культуры.

- организация постоянно действующего научно-практического семинара для учителей гимназии по проблеме творческой самореализации субъектов образовательного и воспитательного процессов;

- поиск путей партнерства и творческого сотрудничества гимназии и семьи; определение доминирующих направлений взаимодействия с родителями как активными субъектами преобразований и сделать действенным механизм плодотворного вовлечения семьи в образовательное и культурно-воспитательное пространство гимназии.

Основными *аспектами обновления содержания образования* в гимназии, при рассмотрении через призму исследуемой проблемы, должны являться:

- обновление гимназического образования, повышение его качества и эффективности на основе базовых принципов современной педагогики развития;

- соответствие возрастным и психологическим закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени гимназического образования;

- усиление личной (индивидуальной) ориентации образования, востребованность его результатов в жизни, обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании;

- субъектно-деятельностный характер образования, его ориентация на формирование обобщенных умений (способов) учебной, познавательной, коммуникативной, творческой, исследовательской деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;

- использование новых эвристических образовательных технологий: информационно-коммуникативных диалогических и групповых, модульных и др.;

- освоение новых образовательных программ по изучению учебных дисциплин, в том числе авторских;

- разработка и апробация новых типов учебных занятий (нестандартных уроков, креативных форм взаимодействия учителя и учащихся, оригинальных форм взаимодействия учебных и внеучебных творческих занятий;

- преодоление доминирующих вербально-репродуктивных форм общения, широкое использование новых методов: активных, интерактивных, лабораторных, исследовательских, опытно-экспериментальных и др.;

- обеспечение (введение) предпрофильной подготовки на завершающем этапе обучения в основной школе и добровольный переход на профильное обучение в старшей ступени гимназии;

- усиление воспитательной функции образования в гимназии, ориентация на формирование у учащихся и учителей: гуманистических ценностей, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, творческой инициативности и самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации.

Управление развитием и самореализацией *творческого потенциала* субъектов образовательного процесса гимназии может осуществляться на нескольких уровнях:

- с позиций раскрытия и развития *креативных* возможностей учащихся (соотношение конвергентных и дивергентных возможностей учащихся, *проблемность* мышления и *проектность* деятельности учащихся, собственно *творческая самооценочность* учащихся);

- с позиций актуализации и реализации *творческого потенциала учителя* осуществление эвристической интеграции достижений психолого-

педагогической науки и прогрессивной образовательной практики в вопросах творчества в деятельности и самореализации *учителя и учащихся, проблемность мышления и проектность деятельности учителей*, выявление особо ответственных и творчески одаренных учителей и соответствующая поддержка (*в том числе и финансовая*) их акмеологического уровня;

– с позиций межсубъектного, идущего навстречу друг другу двустороннего интегрированного творческого процесса со стороны учителей и учащихся (совместный поиск творческих путей участниками образовательного процесса, культура диалогического взаимодействия педагогов и школьников в процессе воспитания; многомерный подход к поиску креативных подходов к управленческой деятельности руководителя, его заместителей и руководителей подразделений).

К основным *принципам управления* в контексте исследуемой проблемы можно отнести:

– свободное и ответственное участие взрослых и учащихся в обсуждении и принятии решений по определению образовательных маршрутов, образовательных программ и способов их реализации;

– относительная децентрализация и четкое разграничение компетенций и полномочий субъектов управленческой команды руководителя образовательного учреждения;

– развитие профессионально-партнерских отношений в процессе управленческой деятельности.

Задачи, связанные с развитием образовательного учреждения, разрешаются через механизмы системности управления, что предполагает установление конструктивных связей между профессиональными объединениями учителей (методическими объединениями, кафедрами, временными творческими коллективами и др.). Коллегиальное управление усиливает эффективность руководства развитие и самореализацией творческого потенциала образовательного учреждения.

К действенным *способам работы* гимназии над раскрытием творческого потенциала и формированием творческой позиции учителя можно отнести создание внутри образовательного учреждения философско-педагогического проекта для взрослых (педагогов и родителей учащихся) в форме *системы теоретико-практических семинаров* с целью повышения их методологической культуры, психолого-педагогической и методической грамотности; *педагогическое про-*

ектирование как институт самореализации субъектов образовательного процесса.

В результате проведения мониторинга образовательных потребностей педагогов и родителей учащихся могут быть выявлены существенные ориентиры в построении системы семинаров – тематика семинаров, ведущие идеи и противоречия, особенности мотивации участников семинаров.

Разработка системы семинаров может проводиться с опорой на следующие идеи:

1. Мотивация – это внутренние побуждения к удовлетворению разнообразных потребностей. А. Маслоу обосновал следующую закономерность: даже если более низкие потребности удовлетворены частично, у человека (педагога в частности) вступает в действие мотивация в самоактуализации, так как она внутренне присуща каждому человеку.

2. Мотивацию можно сформировать. Существуют разные виды формирования мотивации обучения, основанные на диаде «стимул – реакция», однако они оказываются мало эффективными во взрослой аудитории. Положительно влияют поддержка и одобрение со стороны преподавателя, использование предшествующего опыта, активизация памяти об успехе во время предыдущего обучения, создание особого эмоционального настроя и «культурного» климата общения в группе.

3. Мотивация соотносится с целями, поставленными или принятыми человеком. Наличие конкретной и приближенной во времени значимой цели с подробно прописанным планом ее достижения усиливает мотивацию обучения.

Исходя из этого, в проектировании системы семинаров мы предлагаем придерживаться следующих принципов обучения, соблюдение которых ведет к поддержке и развитию мотивации взрослых учащихся:

1. Добровольность участия на основе общего смысла, единой стратегии.
2. Взаимное уважение участников обучения.
3. Дух сотрудничества, работа в командах.
4. Практикоориентированность занятий.
5. Поощрение критических размышлений.
6. Самонаправленность процесса обучения.
7. Создание условий для появления неожиданных, творческих идей и их принятие.

Предпочтительными формами работы в рамках семинарских занятий являются дискуссия, моделирование ситуаций, деловые игры, работа в малых группах и группах сменного состава, со-

вместный анализ личного опыта участников, тренинги т.д. При эффективном преподавании-учении учатся все участники, разногласие и критика воспринимаются как неизбежные и желательные элементы данного процесса. Это направлено, прежде всего, на развитие у педагогов «духа критической рефлексии», помогающего им прийти к пониманию относительности ценностей, убеждений и идеологий и соответственно возможности пересмотра многих сторон их профессиональной и личной жизни.

Имеющийся у нас опыт проведения семинаров такого рода позволяет привести примеры *тем* постоянно действующего семинара для педагогов и родителей одной из петербургских школ (семинары проводятся, в основном, во время школьных каникул):

1. Основы и технологии проектной деятельности учащихся и педагогов. Создание инициативных проектов (теоретико-практический семинар).
2. Проектирование и реализация инновационной модели образовательного учреждения (теоретико-практический семинар совместно с учащимися в рамках Педагогической конференции).
3. Психологический тренинг «Мое предназначение в жизни».
4. Инновационные технологии в образовательной деятельности (методический семинар).
5. Особенности взаимодействия с поколением новых детей.
6. Учет достижений педагога и его значение в профессиональном и личностном совершенствовании (практико-ориентированный семинар).
7. Философско-педагогический портрет современного педагога. (Тренинг-исследование).

8. Приоритет духовно-нравственных ценностей в становлении успешной личности в современном социуме. (Раскрытие ценностно-смыслового противоречия современности).

Личностный смысл творчества, основанный на осознании и принятии общечеловеческих, культурных и педагогических ценностей, на творческом отношении к себе как к специалисту, является «внутренней» (мотивационной) основой творческой позиции учителя. Очевидно, внешним проявлением *творческой позиции* учителя должна стать *творческая деятельность*, соответствующая возможностям *творческого потенциала* учителя.

Формулируемые и предлагаемые нами целевые установки гимназии, аспекты обновления содержания образования в гимназии, особенности управления гимназией и способы ее работы через призму проблемы стимулирования творческой позиции учителя – разумеется, лишь попытка ее решения, хотя и (как убеждает опыт автора) достаточно результативная.

Библиографический список

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 201.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 600.
3. Каспржак А.Г. Педагогическая гимназия: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – С. 61.
4. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – С. 101.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В ШКОЛЬНОМ И СТУДЕНЧЕСКОМ СЛЕНГЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

Преамбула. Данная статья посвящена исследованию англоязычного и русского студенческого сленга. Автор рассматривает основные пути образования сленговых выражений, выделяет номинативные категории высказываний, а также рассматривает современные тенденции, повлиявшие на появление в студенческом лексиконе новых слов и выражений.

Концептосфера «образование» представляет собой весьма широкое поле, которое включает в себя довольно большое количество понятий, связанных как непосредственно с самим процессом образования (т.е. процессом передачи и получения знаний), так и такими явлениями, как школьный и студенческий сленг.

Выпускники средних школ, попадая в университеты, в процессе коммуникации стараются приобщиться сразу же к студенческому языку, его нестандартной лексике, чтобы не отличаться от своих товарищей по совместной учебной деятельности.

Считается, что активно развиваться и пополняться студенческий сленг Великобритании и Америки начал в середине XIX века. Однако можно предположить, что студенческий сленг существовал с первых дней средневековых университетов. Так, например, предположительно самым первым подобным словом было *lupi* (лат. «волки»); так называли «шпионов», которые докладывали руководству о студентах, которые вместо латинского говорили на родном языке. Еще в XV веке существовала, по крайней мере, одна, ставшая известной нам фраза, носящая негативный оттенок *ars lyke* (*arse lick*), которая по свидетельству одного из исследователей латинского языка имела значение «a naughty schoolboy's graffiti».

Интересно сравнить способы, которыми две нации – англичане и американцы – говорят об одних и тех же вещах из жизни студентов, например «aardvark» в Британии значит – тяжелая работа; а в Америке «aadvarking» означает – быть вовлеченным в половую связь. Фраза «we'd better leave» в Америке звучит как «Let's bail» или «Let's book», а в Британии – «Let's cheer» или «Let's duss». Занудливого неудачника, который является объектом насмешек и остроты на обоих

континентах, в Америке называют «lorgs», а в Британии «pargs», в то время как непривлекательного молодого человека в Америке называют «jordan», а в Британии «smacker». Сами британцы признают, что они заимствовали самые модные термины у американцев – например, такие слова как «groovy», «far-out», «fuzz» в 1960-х и такие слова как «nerd», «wimp» «geek» десятилетие спустя. Когда-то это были слова из арго вооруженных сил и частных школ, частично из речи криминальных классов и полиции, но большая часть сленга студентов в настоящее время черпается из лексикона темнокожих британцев и местного Карибского говора (одни из наиболее используемых – *tampry*, *butters* (уродливый), *bruck* (разрушенный)) – эти слова слышны и на школьных площадках и в диско-барах и общежитиях.

Некоторые модные словечки, которыми пользуются британские студенты, являются характерными только для одного университета или колледжа, другие изобретаются и обмениваются между маленькими группами друзей, но есть и другая довольно большая группа выражений, которая используется и понимается с некоторыми вариациями во всей стране.

Слова приходят и выходят из моды, в частности слова, которые выражают одобрение. Так, например, на смену таким словам как «fab», «ace», «brill» пришли слова «wick», «dare», «dope», но многие используются до сих пор, хотя такие давно используемые слова как «cool», «sorted», «shag» год от года потихоньку отмирают. Тем не менее, есть слова, которые, однажды выйдя из употребления, спустя несколько лет вновь активно употребляются, например «rukka», которое, как и прежде, значит «первоклассный», или «lucra», которое иногда пишется как «luka» или «lookah», обозначающее «деньги».

Изучение студенческого сленга позволило нам выделить приоритеты современных студентов и старших школьников Великобритании и Америки. Такие предметы первой необходимости как еда (перекусить – grazing; празднование – caning) и одежда (брюки – kegs; непривлекательное нижнее белье – shreddies) находятся лишь на 12 и 13 месте соответственно из 15 выявленных нами категорий. На втором месте после алкоголя и наркотиков идут термины, связанные с высказыванием одобрения. Следующими по значимости идут слова, связанные с любовными отношениями, сексом и соответствующими частями тела. Такие фразы как «on the sniff», «out trouting», «chirpsing» и «sharking» обозначают процесс охоты за партнером или флирт, а такие слова как «lumbering» и «copping off» означают, что процесс знакомства достиг своей цели.

Трудность в изучении студенческого сленга заключается в том, что обновляемость слов настолько высока, что до того, как слово успеет зафиксироваться в словаре, оно может частично изменить значение или утратить актуальность и выйти из употребления.

Однако, картина студенческой жизни, вывод о которой можно сделать из изучения отчета о проведенном в Кингс Колледже исследовании, – это практически полное равнодушие к самому процессу учебы (практически нет сленга, связанного с книгами, лекциями или библиотеками) и ярко выраженная преданность гедонистическим вещам. Гораздо более связанным с учебной деятельностью является школьный сленг, в нем наблюдается меньше слов с негативной семантикой и больше слов, связанных с учебной деятельностью. Здесь также можно выделить протяженные синонимические ряды. Например:

– прогуливание уроков: (to) play truant, to play hookey – not to attend school, to skip school, to cut class, to pull a no-show;

– ученик, занимающийся подхалимством: apple-polisher – someone who tries to appeal to the teacher by excessive politeness, helpfulness, etc., 'brown-noser' (noun), teacher's pet – someone favoured by the teacher for being an all-A pupil or for extreme politeness, helpfulness and/or flattery;

– ученик, пытающийся списать: copy-cat – pupil who copies test answers from someone sitting next to him or copies someone else's homework crib, cheat-note, pony – a slip of paper on which the expected answers to exam questions are written and which is smuggled into the classroom;

– прозвища для глупых одноклассников: dimwit, nimwit, dope, moron, nutcake, nutcase, airhead, birdbrain, dumbbell, meathead, knucklehead, fathead, numbskull, clapbrain, screwball;

– прозвища учеников разных категорий: computer nerd, chiphead – a computer freak who eats, drinks and breathes computers, the Internet, e-mail, CD-ROMs, etc. but is interested in little else brain – pupil with a high IQ All-A pupil, star pupil – a high achiever at school ('A' being the best grade) drop-out – someone who drops out of school alibi Ike – pupil always able to find an excuse for not doing his homework, not coming to class, not handing in an assignment on time, etc. jock, meathead – someone good at sports and gym class but usually poor at subjects requiring intellectual concentration fall-guy, patsy, chump, sucker – gullible pupil who is deceived, taken advantage of and victimised by his classmates and blamed for anything that goes wrong class clown – pupil who evokes amusement by pulling faces, playing tricks or making funny remarks in class loner – someone who goes his own way, makes few friends, rarely takes part in school activities joiner – a pupil who eagerly joins school clubs, teams and other activities;

– прозвища учеников, которые уделяют все время исключительно учебе: bookworm – someone who has his/her nose buried in a book, i.e. is always studying or reading grind, grunt – someone always studying, cramming for exams, etc. crammer – same as above;

– прозвища учителей: teach – teacher (slang): Hi, teach! (slang for «Good morning, teacher!»), prof – teacher, professor: We've got a new chemistry prof this year. bad news – a tough, demanding teacher: Miss Cranshaw is really bad news. push-over – an extremely easy or naive teacher, easy to deceive;

– другие, связанные со школой слова: Colloquial abbreviations for subjects: bio (biology), comp (English composition), lib (library), lit (literature), math (mathematics), econ (economics), home ec (home economics: cooking, running a household, etc.), birds and the bees (sex education), PT, PE, Phy Ed, Phys Ed (physical training, gym class); high – high school: My brother goes to Jefferson High; snow job – attempt to cover up a lack of knowledge by using big words, a florid style, complex rhetoric, etc. Mickey Mouse class, piece of cake, snap – easy course of study chalk talk – lecture (by a teacher at a chalkboard).

Сами британцы, равно как и американцы признают, что они вступили в фазу сквернословия и

распущенности. Белые и азиатские подростки наравне с темнокожими говорят, например, о своей комнате «crib» или «yard»; а о компании, к которой они относятся «posse» или «massive».

Проанализировав исследования студенческого сленга, проводимые британскими и американскими учеными, мы пришли к выводу, что самым «долгоживущим» словом является «cool», а наиболее сложными для понимания и имеющими преимущественно негативные значения в сленге студентов и молодежи вообще являются слова «dog» и «trip».

Особый интерес представляет та часть студенческого сленга, которая включает в себя эмоционально окрашенную лексику, чаще всего с насмешливой, иронической или пародийной коннотацией, что, в общем, характерно для любого профессионального жаргона: Dark side и the student neighborhood – студенческий район, Death Star и Social Science Building at UCD – здания общественных наук в Калифорнийском университете в Дэвисе.

Как упоминалось выше, студенческий сленг зачастую пополняется за счет лексики, заимствованной из других профессиональных групп и жаргонов. К сожалению, очень много слов, вошедших в студенческий сленг, было взято из лексикона наркоманов, что в свою очередь отчасти свидетельствует о том, что именно этот слой населения является для определенной части студентов поведенческим ориентиром. Помимо этого около 30% слов в студенческом сленге составляет лексика, являющаяся табуизированной, относящаяся к сексу. Еще большая группа слов связана с употреблением алкоголя и вечеринками. Лексика, которая связана с учебным процессом, составляет в студенческом сленге лишь около 2–3%, тем не менее, это очень разнообразная по этимологии и структуре группа слов. Даже в такой относительно маленькой группе можно выделить большое количество жаргонных слов, разговорной лексики, слов, относящихся к коннотативной лексике, часто имеющих определенную стиливую окрашенность.

Например: beag – школьный учитель; aggie – 'аграрий' (пренебрежительное прозвище студентов сельскохозяйственных институтов, синоним глупости и нерасторопности); underclassman (underclasswoman) – 'мелюзга' (пренебрежительное выражение, употребляемое студентами старшего курса колледжа или учениками выпускного класса средней школы по отношению к перво-

курсникам (ученикам 9-го класса) и второкурсникам (ученикам 10-го класса); college widow – «студенческая вдовушка» (жительница университетского городка, вступающая в связь со студентами нескольких поколений).

Лингвисты, занимающиеся исследованием студенческого сленга выделяют следующие способы образования новых сленгизмов, связанных с учебой.

Заимствования: 1) иностранные заимствования (chalkie – школьный учитель, в Британии с 1930 года, влияние австралийского мультипликационного персонажа «Old Chalky»); 2) заимствования лексических единиц других учебных заведений в пределах одной страны (swilge, swiggle – слабый кофе с недостаточным количеством сахара, чтобы сделать его безвкусным, Вестфилдский колледж, Лондонский университет); 3) Заимствования из языка других слоев населения (roofer – благодарственное письмо хозяевам после проживания в их доме, – университеты Оксфорд, Кембридж, из медицинской лексики).

Большое количество лексических единиц многозначны. В большинстве случаев изменение значения вызывается переносом наименования: 1) Метафора. Например, в образовании God squad – «студенты, специализирующиеся на изучении религии», произошел метафорический перенос военного термина squad – взвод и библейского God – бог или, например, birdcage (птичья клетка) – студенческое общежитие; выделяется также такой подтип как конверсия, например, shake-up – тренировочный зал для большого класса от shake-up – трясти, расшевелить; 2) Метонимия: visit lady Perriam (посетить леди Перриам) – пойти в туалет (Леди Перриам подарила колледжу здание, где теперь расположен туалет).

Кроме лексико-семантического словообразования также выделяется словопроизводство. Чаще всего встречается аффиксальный тип словообразования. (homers от homework (домашняя работа). Самый распространенный – суффикс -er, но в отличие от его употребления в нейтральной лексике в студенческом сленге он имеет более широкий спектр значений. Этот суффикс начал активно использоваться студентами Оксфордского университета еще в середине XX века, и с годами вошел в употребление студентами других колледжей и университетов.

Кроме вышеприведенных способов образования новых сленговых выражений, можно дополнительно выделить употребление различных

видов аббревиатур, акронимов и усеченных форм. Чаще всего они используются в целях экономии речевых усилий и зачастую носят ироничную окраску (LS and players – презрительное название студентов мичиганского колледжа литературы, естественных наук и искусств). Около 12% студенческого сленга составляют слова, подверженные усечению, например: fundas – fundamentals, basics – basic subjects – основные предметы, zam = exam, pre sci = preliminary science examination, co-ed (учащаяся учебного заведения для лиц обоего пола) – сокр. от CO-EDucated, el-hi students (школьники – включает школьников всех классов, от начальных до выпускных; образовано от сочетания ELeментарный school + HIgh school).

Также можно выделить значительное число сленговых образований, в состав которых входят числительные и десятичные дроби, например: 2,5 – университетский полицейский или охранник, и группу междометий, представляющих собой выкрики или звукоподражания, которые выражают удивление («shnikies»), одобрение («score!»), несогласие («ta huh!») и т.д.

Слова сленга студенты США зачастую производят с иронией или сарказмом; меняя интонацию, можно тем самым полностью изменить значение слова и таким образом продлить жизнь слова в своем идиолексиконе. Например, фраза «Oh, that's groovu» может звучать скорее как насмешка, чем комплимент или похвала.

Особое влияние на пополнение студенческого сленга Америки оказали события 11 сентября 2001 года, когда в результате теракта погибло огромное количество людей. Эти события повлияли не только на сознание людей во всем мире, но и принесли новые слова и выражения в лексикон американских школьников и студентов. В своей статье журналистка газеты «Washington Post» Emily Wax приводит примеры тех выражений, которые дополнили словарный состав студенческого сленга.

Так, например, об одетых не по моде одноклассниках говорят «Is that a burqa?» («Это что за паранджа?»). После «взбучки», полученной от учителя, можно услышать: «It was total jihad» и про самого учителя скажут: «he's «such a terrorist». Про затерявшегося где-то одноклассника могут сказать: «He's as hard to find as bin Laden».

Изменилось и само обращение учеников и студентов друг с другом. Когда у палестинского мальчика, обучающегося в одной из американских школ, спросили, не обижается ли он когда его

называют «terrorist» или «fundamentalist», он ответил: «September 11 has been such a stressful thing that it's okay to joke a little bit. It's funny. It's not hurtful in the way we say it, 'cause we are kidding around with each other». Несмотря на давность события 11 сентября тенденция к уходу от подобной лексики практически не наблюдается.

Проведя исследование в начале 2001 года, мы собрали около 145 сленговых выражений, используемых студентами нескольких колледжей Оксфордского университета и провели их анализ. Повторный опрос респондентов был рассчитан на 2005 год, однако в свете событий, произошедших 11 сентября 2001 года, в 2002 году мы сочли целесообразным провести повторный опрос с целью выявления воздействия подобных событий на изменение лексикона школьников и студентов. К сожалению, было выявлено появление довольно большого количества слов с негативной смысловой окраской, а также нецензурной лексики.

Тем не менее, увеличивается количество новых сленговых выражений, связанных как с учебной деятельностью, так и с повседневной жизнью студентов, и рост интереса к изучению этой сферы языка прямо пропорционален росту сленговых единиц, его составляющих.

Британский студенческий сленг находит отражение и в Интернет-общении. Эксперты британского министерства образования считают, что литературная грамотность сильно страдает в последнее время, в связи с частым использованием школьниками разнообразных сокращений, «интернет-сленга», принятого в сетевых переписках. Британская газета Daily Telegraph пишет о 13-летней девочке, которая считает, что язык сокращений «проще, чем стандартный английский язык». Сочинение, которое написала девочка, повергло в шок ее преподавателя. «Я не могла поверить в то, что я вижу, – говорит учительница по английскому языку. – Страница была исписана иероглифами, некоторые слова я просто не могла перевести». Сочинение начинается фразой: «My smmr hols wr CWOT. B4, we usd 2go2 NY 2C my bro, his GF & thr 3:- kds FTF. ILNY, it's a gr8 plc», что «переводится» как: «My summer holidays were a complete waste of time. Before, we used to go to New York to see my brother, his girlfriend and their three screaming kids face to face. I love New York, it's a great place». Синтия Маквей, доктор психологии из Университета в Глазго, говорит, что текстовые сокращения – это важная особенность

молодого поколения: «Они не пишут писем, поэтому написание сочинений необычно и тяжело для них. Они переключаются на то, что им удобно – на текстовые сокращения, которые привлекают их своей простотой».

Что касается русской лингвокультуры и русского сленга школьной и студенческой среды, то, как показывают исследования, российские школьники и студенты практически не отличаются от своих англоязычных сверстников, т.е. они награждают сленговыми выражениями те же предметы, объекты и действия.

Однако, сгруппировав собранный материал по тематическим группам, мы пришли к выводу, что в отличие от британского студенческого сленга, где ядро составляет преимущественно табуированная лексика, в русском студенческом сознании преобладают номинации, связанные непосредственно с обучением. Так, нами были выделены следующие тематические группы:

1) обозначения вузов, отдельных факультетов, специальностей: универ, пед; иняз, филфак, истфак, психи (психологи), немцы, англичане, французы (студенты лингвистического факультета);

2) названия учебных предметов и дисциплин: античка (античная литература), физра (физкультура), вышка (высшая математика), зарубежка/заруба (зарубежная литература), начерталка (начертательная геометрия), инглиш (английский язык), френч (французский язык), дойч (немецкий язык);

3) обозначения преподавателей и некоторых категорий обучаемых: препод (общее название преподавателей), физрук, амперметр (учитель физики), абитура (абитуриенты), ботаник (отличник);

4) предметные составляющие студенческой жизни: зачетка (зачетная книжка), студик/студак (студенческий билет), степа /степуха (стипендия);

5) значение временных отрезков и элементов расписания: пара, окно, академ (академический отпуск), брейк (перемена);

6) обозначения помещений и другие пространственные обозначения: общага (общежитие), лингафон (лингафонный кабинет), «камчатка» (последние парты в классе, за которыми обычно сидят плохие ученики), публичка («публичная библиотека»), «крупка» (библиотека им. Крупской);

7) названия, связанные с экзаменами: хвост (несданный экзамен или зачет), неуд, автомат (зачет или экзамен «автоматом»), энка (пропуск, зафиксированный преподавателем), бэшка (пропуск по болезни), шпора (шпаргалка).

Довольно большую группу составляют различные экспрессивные обозначения: по-любому («наверняка»), клево, круто, классно, зашибись, облом, фигня, с бодуна («с похмелья»), бухать («пить»), хавать («есть»), тормозить («медленно соображать»), въезжать («понимать»). Данные наименования хотя и не относятся непосредственно к процессу обучения, но, тем не менее, составляют важную основу студенческого и отчасти школьного сленга, сближая эти разновидности сленга с молодежным сленгом в целом.

Кстати, как и в случае с британским школьным и студенческим сленгом после событий 11 сентября 2001 года, в сленге российских учащихся наблюдается появление связанной с ними лексики, но в отличие от западных аналогов она является значительно безобиднее. Так, например, «бен ладеном» называют не учителя-тирана, а всего лишь учитель с бородой. Повлияла на пополнение русского студенческого сленга и российская эстрада, так например, злобную, придирчивую учительницу называют «Веркой Сердючкой». Так же можно выделить и слова-«перевертыши», например, «спиногрыз» – это в речи учеников «учитель», а в речи учителей – «ученик».

Способы образования лексики, наполняющей студенческий и школьный сленг в России, схожи со способами ее образования в Британии. В-первых, это заимствования из других подсистем национального языка: чувак, чувиха, мужик, старик, мать, тип, и т.д. В-вторых, это метафоризация лексики: хвост, ученые записки (лекции), утка (двойка), плавать на экзамене, завалиться, пролететь, загреметь, скинуть, свалить, спихнуть (экзамен), проскочить, прорваться (сдать экзамен), сдуть, содрать, сфотографировать, скатать, напрягаться (усердно заниматься), засечь (замечать студента, который списывает), редуцироваться (сбегать с занятий). В-третьих, это всевозможные «арготизмы»: бакланить – разговаривать, прогнаться – неожиданно хорошо сдать экзамен, лажануться – не сдать легкий экзамен. В-четвертых, это словообразовательная деривация: а) аффиксация: общага, академка; б) сокращение, аббревиация: фак, пед, академ, отл., хор., неуд.

В целом, проанализировав студенческий и школьный сленг России, Америки и Британии, можно сделать следующие выводы. Студенческий сленг активен. С течением времени уходят одни образования, им на замену приходят новые. Очень высок процент обновляемости лексики,

и зачастую до того, как слово успевает быть зафиксированным в словаре, оно либо меняет свое значение, либо выходит из употребления. В студенческом жаргоне много наименований действий и состояний. Жизнь студента очень активна, он переходит от одного вида активности к другому, поэтому в студенческом и школьном лексиконе гораздо больше слов-действий, чем слов-предметов. Попадая в студенческую и школьную среду человек должен самореализовываться в данном мире. И сленг всегда будет оставаться одним из способов такой самореализации, а концептосфера «образование», в состав которой

и входят эти разновидности сленга, будет продолжать расширяться, давая безграничные возможности для ее изучения, становясь все более уникальной в двух таких разных лингвокультурах, как российская и англоязычная.

Библиографический список

1. Сворцов Л.И. Об оценках языка молодежи (жаргон и языковая политика) // Вопросы культуры речи. – М., 1964. – Вып. 5. – С. 45.
2. Flexner S.B. American Slang. – The American Language in the 1970s. A Collection of Articles. San Francisco (Calif.), 1974. – P. 37.

Э.В. Бабарыкова

«ДУША» КАК КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТА «Я» В ЛИРИКЕ И. АННЕНСКОГО

Представление о внутреннем мире человека неразрывно связано с такой категорией, как душа, которая в основной языковой картине мира «отождествляется с личностью человека, его внутренним «я», с его сущностью» [7, с. 88]. Это «невидимый орган, «заведующий внутренней жизнью». Душа человека формирует его личность, будучи вместилищем его сокровенных мыслей» [6, с. 137].

Обычно она представляется как особое существо внутри человека, его нематериальная копия, в точности повторяющая его физический облик. Душа в принципе невидима, но она вместе с тем может обнаруживать себя в тени человека, портретном изображении, отражении в воде или зеркале и т.д. Это может быть также своеобразный маленький человек, заставляющий действовать, реальное лицо (или зверек, насекомое, птица, готовая улететь). В других случаях она может «ассоциироваться с дыханием, точнее – с воздухом, которыми наполняет грудь человека или животного и которым наиболее явно обеспечивается его жизнедеятельность «ср. родство в русском языке таких слов, как *дух*, *душа*, с одной стороны, и *воздух* и *дышать* – с другой или лат. *anima* «душа» при др.-инд. *aniti* «дышит» [5, с. 70].

Мы рассматриваем компонент *душа* не как самостоятельный концепт, а как часть концептуальной структуры индивидуальной поэтической категории Я, поскольку ключевое слово *душа* является традиционным репрезентатором данной философской категории.

Лексикологическое содержание этого слова следующее: «1) внутренний, психический мир человека, его сознание; 2) то или иное свойство характера; 3) в религиозных представлениях: сверхъестественное, нематериальное бессмертное начало в человеке, продолжающее жить после его смерти» [8, с. 185].

В вербализации концепта Я в поэзии И. Анненского ключевое слово *душа* играет эпизодическую роль, в связи с этим оно не отличается регулярностью и частотностью словоупотреблений, но дополняет семантическую структуру ключевого концепта новыми значениями благодаря широким метафорическим и символическим связям, которые приобретаются ею в поэтическом контексте. Мы рассмотрим наиболее показательные случаи употребления этого ключевого слова в поэзии И. Анненского.

В стихотворении «Еще лилии» слово *душа* реализует значение «нематериального бессмертного начала в человеке»: «*Коль улыбаясь жизни новой, / Из земного жития / Душа, порвавшая оковы, / Уносит атом бытия...*»

Помимо этого узуального значения в структуре ключевого слова появляется целый ряд семантических приращений, создающих концептуальное значение слова. Во-первых, душа позиционируется как источник жизни человека, во-вторых, момент ухода из жизни описывается как освобождение из плена, так что у лексемы появляется значение «душа-пленница», в-третьих, сочетание «душа – атом» эксплицирует в ней значение «ос-

новной единицы бытия» в индивидуальной поэтической картине, «атома мирового духа» [4, с. 16].

В стихотворении «Трактир жизни»: *«Вкруг белеющей Психеи / Те же фикусы торчат, / Те же грустные лакеи, / Тот же гам и тот же чад»*, – ключевое слово представлено лексемой *Психея*, которая имеет двойной план содержания: первый – название скульптуры, второй – аллегория души. Будучи написанной с заглавной буквы, *Психея* приобретает символическое значение, выводя содержание стихотворения на уровень философского обобщения. Главные средства создания семантических приращений в лексической структуре слова душа (*Психея*) связаны с его определением *белеющая*, который играет роль смыслового оппозиита по отношению к различным компонентам данного текста. Во-первых, в номинативном строе стихотворения эта глагольная форма единственная содержит сему движения, которая противопоставлена семе статичности, активизированной в окружающем ключевое слово контексте, в том числе в стилистически сниженном статическом глаголе «торчат», что создает у нее значение жизни в противовес мертвенности окружающего мира. Во-вторых, анафорические повторы указательных местоимений выражают значение однообразия жизни, что в идиолекте Анненского равнозначно духовной мертвенности. Смысловым оппозиитом к определению *белеющая* также является слово *чад*: они противопоставлены по цветовым семам *белый – черный*, которые в контексте приобретают символическое звучание, а на коннотативном уровне в них оказываются противопоставленными семы чистоты, духовной просветленности (качества души) и грязи, духовной темноты (признак реальности). В совокупности все эти языковые средства помогают выразить значение глубокого конфликта между мертвенной реальностью и живой душой не только лирического героя поэзии Анненского, но в символистском миропонимании человека вообще.

В стихотворении «Прелюдия» у ключевого слова появляется значение «чуткого, ранимого органа чувств»: *«Но в праздности моей рассеяны мгновенья, / Когда мучительно душе прикосновенье, / И я дрожу средь вас, дрожу за свой покой, / Как спичку на ветру загородив рукой...»*

Здесь поэт, описывая момент творческого вдохновения, говорит о ранимости своего внутреннего мира в это время. Душа метафорически соотносится с образом горящей спички, которую

поэт оберегает от ветра (ветер рассматривается как образ внешнего мира). Метафора *душа-спичка* обогащает содержание ключевого слова, принося в него значения огня, тепла как символов творчества, и одновременно создает впечатление о хрупкости и беззащитности души героя перед разрушительными силами окружающего мира.

В стихотворении «После концерта» компонент душа предстает сложным семантико-ассоциативным комплексом с такими концептуальными признаками, как «воздушная», «звучащая», «текущая» форма: *«А сколько было там развеяно души / Среди рассеянных, мятежных и бесслезных! / Что звуков пролито, взлелеянных в тиши, / Сиреневых, и ласковых, и звездных»*.

Синтаксическая конструкция с глагольной формой *развеяно* и наречием степени *сколько* при слове *душа* создает у нее значение духовного богатства, которым музыкант делится с публикой. Одновременно семантический комплекс сравнительного оборота вносит дополнительные ассоциации: душа сравнивается с музыкой, имеющей силу эмоционального воздействия (имплицитная метафора «пролито слез»), а цветовой, эмоциональный и образный эпитеты развивают эстетическое восприятие ключевого слова. Однако даров музыканта публика не замечает, она остается «бесслезной». Эту мысль поэт развивает в последней строфе, являющейся ассоциативной параллелью первого образа: *«Так с нити порванной в волненьи иногда, / В росистую траву катятся аметисты / И гибнут без следа»*. Сравнение души с драгоценными камнями не случайно: узואльно содержащаяся в их лексической структуре сема *богатство* приобретает переносное значение богатства духовного. А в целом два этих образа соотнесены по степени их эстетической ценности и значимости для героя, однако в реальном мире, как показывает автор, ни одна из этих категорий не востребована, что символически отражает судьбу красоты и духовных ценностей в реальной жизни.

Таким образом, в некоторых стихотворениях И. Анненского прослеживается тесная взаимосвязь понятия души с различными эстетическими категориями, благодаря чему лирический герой предстает человеком творческим, чей внутренний мир ориентирован на порождение и восприятие красоты.

В стихотворении «Ореанда» процесс сближения важных для поэта понятий души, сердца и красоты продолжает развиваться. В тексте поэт устанавливает тесную связь между эстетической, ду-

шевной и эмоциональной категориями и определяет один из главных принципов его эстетической системы: обретение красоты – это результат долгих поисков, страдания и душевных мук. Отсюда в стихотворении возникает мотив поиска героем своей души, который тождествен поиску красоты, и «розовые пятна души» являются метафорой душевных ран, обретенных в этом процессе: «...Но в пятнах розовых по силуэтам скал / Напрасно я души, своей души искал. / Я с нею встретился в картинном запустении / Сгоревшего дворца – где нежное цветенье / Бежит по мрамору разбитых ступеней, / Где в полдень старый сад печальней и темней, / А синие лучи струятся невозбранно / По блеклости панно и забытью фонтана».

Сад становится местом обретения героем своей души. По словам Т.А. Алпатовой, «мифологема сада связана ... с образом Золотого века, древнего райского сада. Встреча с миром садов становится долгожданным возвращением к духовной родине» [3, с. 47]. В тексте возникает образ заброшенного, забытого сада со сгоревшим дворцом (в других стихотворениях – сгоревший дом), который в идиостиле поэта является устойчивой метафорой страдающего сердца и души. Огонь в данном случае – очищающая сила, уничтожающая все лишнее и второстепенное. Сам поэт говорил: «Освобожденная, пустая и все еще лижущая пламенем черные стены свои душа – вот чего я хочу» [2, с. 485]. Появляющийся в заключительных строках образ уходящей вверх дороги становится символом восхождения героя по духовной вертикали, а христианский символ страдания освещает процесс душевного очищения и обретения им истинной красоты: «Я будто чувствовал, что там ее найду, / С косматым лебедем играющей в пруду, / И что поделимся мы ветхою скамьею / Близ корня дерева, что поднялся змеєю, / Дорогой на скалу, где грезит крест литой / Над просветленною страданьем красотой».

В некоторых случаях компонент душа обнаруживает мотивированные связи с понятием дыхание, которое осознается как источник жизни и мотиватор души.

В стихотворении «На пороге», в котором описывается ситуация первоначала бытия поэтического мира Анненского, дыхание ассоциируется с началом жизни лирического героя: «Дыханье дав моим устам, / Она на факел свой дохнула, / И целый мир на Здесь и Там / В тот миг безумья разомкнула...»

В «Черной весне» дыхание как мотиватор души и жизненных сил человека локализовано подобно самой душе в его груди. Таким образом, душа воспринимается как некая субстанция, заполняющая грудь человека и дающая жизнь, а пустая грудь в свою очередь является признаком смерти: «Дыханья что ли, он хотел / Туда, в пустую грудь?...»

Похожее значение у слова грудь мы наблюдаем в «Canzone»: «Но...бывают такие минуты, / Когда страшно и пусто в груди... / Я тяжел – и немой и согнутый... / Я хочу быть один...уходи!».

Ощущение пустоты в груди воспринимается как отсутствие души, что мотивирует появление признаков не только духовной, но и физической смерти лирического героя. Реставрация признаков души может быть осуществлена подбором характеристик, противоположных тем, что приведены в тексте: душа оказывается «легкой» – *тяжел*, «говорящей (или поющей)» – *немой*, «внутренним стержнем героя» – *согнутый*.

В стихотворении «В марте» значение души, как источника жизни, локализованного в груди, обнаруживает себя в антропоморфизированном образе природы: «Позабудь соловья на душистых цветах, / Только утро любви не забудь! / Да ожившей земли в неживших листьях / Яркую черную грудь!»

Таким образом, ключевое слово душа, как репрезентатор одноименного концептуального компонента, в идиостиле И. Анненского дополняет свои традиционные значения индивидуальными поэтическими, тем самым обогащая семантическую структуру концепта Я.

Библиографический список

1. И. Анненский. Стихотворения и трагедии. – М., 1998.
2. И. Анненский. Книга отражений. – М., 1979.
3. Алпатова Т.А. Пушкинский миф Царского Села в лирике Анненского // РЯШ. – 1999. – №2. – С. 47.
4. Аникин А.Е. Философия Анаксагора в «зеркале» творчества И. Анненского // Известия АН СССР СЛЯ. – 1992. – №1.
5. Берестнев Г.И. Самосознание личности в аспекте языка // ВЯ. – 2001. – №5.
6. Зализняк А.А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М., 2005.
7. Новый объяснительный словарь синонимов. – М., 1997.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1992.

О.Ю. Богданова

ЗАГОЛОВОК КАК ЭЛЕМЕНТ ТЕКСТА

Важнейшей областью современного системного языкознания является лингвистика, которая предстает как учение о выразительности речи. Стилистический компонент может быть использован в любой речи, будь то речь обычного общения или речь художественно-образная. Поэтому «целесообразным представляется добавление к трем уже существующим сторонам языка, а именно фонетическому строю, лексическому строю и грамматическому строю, четвертого строя – стилистического как структурированной совокупности средств и приемов достижения коммуникативной действенности речи в разных условиях общения» [3, с. 251].

Рост интереса к лингвистике текста связан, во-первых, с общим поворотом к смысловой, содержательной стороне языка, а во-вторых – с недостаточной разработанностью теории текста, который, несмотря на целый ряд серьезных исследований, до сих пор остается загадочной сущностью. Все это требует четкого определения понятия «текст», по поводу которого существуют различные точки зрения среди ученых-лингвистов.

Текст как объект изучения исследовался в работе целого ряда лингвистов: И.Р. Гальперина, Г.В. Кольшанского, И.В. Арнольд, З.Я. Тураевой, М.М. Бахтина, З.И. Шмидта и многих других. Анализ специальных работ показывает, что понятие «текст» имеет сегодня как узкое, так и широкое значение. При узком или традиционном понимании под текстом понимается любое речевое высказывание независимо от объема, но непременно обладающее признаком завершенного смыслового единства и коммуникативной значимостью.

В настоящее время термин «текст» перенесен на многие жизненные явления, причем под текстом необязательно понимается связное и законченное образование. Термин текст может использоваться также в семиотическом смысле. В качестве текстов рассматриваются, например, такие знаковые образования невербального происхождения, как произведения изобразительного искусства, музыкальные сочинения, немое кино и т.п. Иными словами, культура в целом представляет собой текст в ее знаковом воплощении.

Вслед за М.Я. Блохом под «языковым текстом-дискурсом» мы понимаем «тематически организованную речь, или, как теперь принято гово-

рить, «речевое произведение». Текст, представленный в этом смысле, не может быть элементом («единицей») языка (то есть входить в язык в качестве его органической части), поскольку язык, не являясь «речевым произведением» по определению, представляет собой систему средств построения таких «произведений» [1, с. 1].

Исходя из сформулированной и разработанной М.Я. Блохом теории диктемной структуры текста, тема текста («пленотекста») реализуется через иерархию частных тем, выделяющих все более дробные композиционно-текстовые отрезки («партитексты»). Самым нижним подразделением этой иерархии служит диктема. Диктема в сегментной иерархии языка стоит над предложением и служит переходным звеном между предложением и целым текстом. Диктема – элементарная единица тематизации текста, формируемая предложением [2, с. 178].

Понятие диктемы развивает и преобразует понятие сверхфразового единства или сложного синтаксического целого. Их различие состоит в том, что «сверхфразовое единство в контексте выделивших его работ не имеет уровнеструктурного определения, а диктема, напротив, раскрывает свои свойства в качестве естественной части реверсивно-определенной уровневой структуры языка [4, ч. 1, с. 21–21].

В диктеме выделяются четыре важнейших функционально-знаковых аспекта речи: номинация, предикация, тематизация и стилизация. Эти четыре знаковых функции диктемы могут быть объединены в едином понятии «дискурсивации диктемы», отражающем ее текстообразовательное действие в динамике создания текста-дискурса говорящим-пишущим [1, с. 1].

Кратко рассмотрев основные аспекты текста в рамках его диктемной структуры, перейдем непосредственно к рассмотрению вопроса о заголовке как элементе текста.

Исходя из того, что заголовок является неотъемлемым элементом текста и представляет собой его имя, а также, рассматривая текст в рамках его диктемной структуры, мы определяем заголовок как диктемное имя текста.

Заголовок – это имя текста, которое выражено своеобразной диктемой. Сам по себе заголовок может быть нарочито загадочным. Как имя,

которое дается человеку при рождении и сопутствует ему на протяжении всей жизни, играет важную роль в его судьбе, так и правильному подбору заголовка своих произведений писатели придают большое значение.

Среди ученых-лингвистов, занимающихся изучением заголовка, нет единого мнения о количестве функций, выполняемых заголовком в тексте, и их особенностях. Принимая во внимание их мнения и опираясь на наши собственные наблюдения, мы выделяем следующие три основных функции заголовка текстов художественных произведений: 1) именующая; 2) содержательная; 3) аттрактивная.

Заголовок, входя в систему указателей, называющих предметы окружающего мира, отличается от них тем, что имеет общую природу со своим референтом, то есть относится к речевым явлениям. Заголовок – имя текста, так как обозначает и выделяет его среди других (именующая функция). Обозначая текст, заголовок сигнализирует о его содержании.

Способность заголовка обеспечить читателю относительно адекватное представление об основном содержании сообщения обеспечивает реализацию его содержательной функции. Однако тема текста не всегда явно отражается в заголовке. Как целостно выраженное содержание текста позволяет осмыслить заголовок, так и заголовок в свою очередь позволяет переосмыслить текст в соответствии с той идеей, которая закодирована в нем. Заголовок является организующим элементом текста. Это проявляется в том, что, прочитав текст, читатель ретроспективно осмысливает заголовок в связи со всем текстом произведения, при этом его семантическое значение может претерпевать значительные изменения под влиянием всего текста.

Заглавие в плане лингвистическом является именем текста, а в плане семиотическом – первым знаком текста. Заголовок особенно ясно иллюстрирует множественность интерпретаций и играет важную роль в создании интегрированного единства текста. Заглавие становится ключом к пониманию текста при его полной семантизации. А это возможно лишь при прочтении текста, т.е. только тогда, когда осуществляется интеграция названия текстом.

Функционально смысловую зависимость заголовка с содержанием текста можно выразить через два вида семантической связи: центробеж-

ную и центростремительную. Заголовок, до прочтения текста, связан с ним центробежной связью, а сам текст, после прочтения, связан с заголовком центростремительной связью. Текст начинается последовательно раскрываться через название, части, главы, разделы, параграфы, пункты и, в конечном итоге, через самое низшее подразделение этой иерархии – диктему.

Центробежная и центростремительная связи взаимодополняют друг друга в заголовке. Следовательно, заголовок – смысловой узел, возникший из последовательно переходящих друг в друга видов связи, а также заголовок является семантически зависимой и в то же время направляющей основой текста.

Выполняя аттрактивную функцию, заголовок привлекает читателя к тексту, вызывая его интерес, любопытство, удивление.

Указанные функции различаются по степени актуальности. Одна из них, как правило, выдвигается вперед. Таким образом мы можем утверждать, что заголовок – это особый элемент текста, выполняющий большую функциональную нагрузку.

Вопрос о зависимости заголовка от содержания текста по-прежнему остается самым важным. Итак, мы рассматриваем текст не изолированно, а в его неразрывном взаимодействии с заголовком.

«В своем становлении и развитии текст раскрывается перед нами в своих семи жизнях. В своей первой жизни текст существует в виде замысла (первичная диктема). Вторая жизнь текста – его диктемное развертывание, где главной искомой величиной можно признать импрессивность. Третью жизнь художественного текста можно определить как его авторское предпочтение, когда автором устанавливается программа доработки или обработки текста. Четвертая жизнь текста есть ступень его обработки, направленной на максимальное усиление его воздействующей, то есть впечатляющей, силы. Пятая, последняя, жизнь текста – это завершение текста-дискурса в ходе его авторского чтения и перечитывания. Затем наступает его читательская жизнь – шестая по счету, когда текст переносится в восприятие читателя. Наконец, из шестой, читательски-интерпретационной, множественной жизни текста вырастает его седьмая жизнь, а именно, жизнь в обсуждениях его смысла и достоинств. ...В ходе создания конкретного текста-дискурса те или иные из описанных ступеней текстообразования могут редуцироваться и объединяться друг с другом» [1, с. 4–7].

Очевидно, что текст, проходя в своем формировании несколько ступеней (вышеуказанные жизни), не может быть семантически одномерным. Поэтому можно считать, что и заголовок художественного произведения представляет собой сложное структурно-семантическое целое, включающее, наряду со смысловым фактором, также эмоциональный, психологический и социальный аспект.

Смысловое раскрытие сюжета прежде всего связано с позицией автора, поскольку именно позиция автора определяет его выбор названия. Автор прогнозирует восприятие текста реципиентом. А так как художественные тексты оказывают воздействие на чувства читателя, вызывая различные образы, то становится очевидным стремление автора произведения не только писать и дать свое понимание фактов и явлений объективной действительности, но и оказать персуазивное влияние на читателя, навязывая свою точку зрения.

Исходя из этого обстоятельства, можно сделать следующий вывод: прежде всего заголовки связаны с авторским ракурсом, представляющего собой ту идею, которую автор последовательно излагает в тексте. Что касается сюжетной перспективы как особого приема, используемого автором при раскрытии содержания текста, то, как нам представляется, она не имеет прямого отношения к заголовку текста. Сюжетная перспектива должна заинтериговать читателя самим содержанием текста в плане его психологического воздействия через характер его построения, а заголовки есть форма привлечения читателя к самому факту его ознакомления с текстом. Особые усилия приложили к этому писатели XVIII века. Подавляющее большинство заголовков этого столетия доводили до сведения читателя в краткой форме содержание всего произведения. Занимающие порой весь титульный лист, такие заголовки были призваны информировать читателя о сюжете книги вплоть до мельчайших подробностей. Читателей XVIII века больше занимали необыкновенные приключения, захватывающие путешествия в далекие экзотические страны, люди замечательной судьбы, которые и явились героями произведений, озаглавленных «The Life, Adventures and Piracies of the Famous Captain Singleton», «The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner» (D. Defoe), «A Journey Made in the Summer of 1794 through Holland and Western Frontier of Germany»

(A. Radcliffe), «The Adventures of Roderick Random», «The Expedition of Humphrey Clinker» (T. Smollett).

Писатели XIX века отошли от частого употребления этого типа названия. Их заглавия не отличаются распространенностью и «самодостаточностью», характерными для названий предыдущего века. Их форма более краткая, а для своего понимания заголовки XIX века требуют пристального внимания ко всему тексту: «Pride and Prejudice» (J. Austen), «The Book of Snobs» (W.M. Thackeray), «An Ideal Husband» (O. Wilde). Писатели этого столетия чаще выносили в заголовок имена действующих лиц, нередко выражая при этом с помощью стилистических средств свое отношение к героям. Возможно писателей, а следовательно и читателей этого периода больше занимал личностный фактор. В фокусе внимания оказалась жизнь человека, а в судьбе отдельной личности отражалась эпоха и ее нравы: «Oliver Twist», «David Copperfield» (Ch. Dickens), «Emma» (J. Austen), «Jane Eyre», «Villette» (Ch. Bronte).

В XX в. писатели достигают новых высот в использовании языковых средств. Необычайная образность, эмоциональность, а также субъективность являются отличительной чертой стиля авторов XX столетия. Писатели этого периода предпочитают отразить в заголовке концепт произведения, но не эксплицитно, а при помощи образов и символов, которые постепенно в процессе чтения приобретают вложенный в них смысл, например: «In Chancery», «The White Monkey», «The Silver Spoon» (J. Galsworthy), «The Sandcastle», «Under the Net» (I. Murdoch), «Rainbow» (D.H. Lawrence).

Таким образом, многообразие функций заглавия художественного произведения, реализуемых через его форму и содержание, определяет то место и ту роль, которую играет заголовок в структуре всего текста. Выражая в концентрированной форме основную идею и/или тему последнего, он требует для своей полной реализации макроконтекста всего произведения. Заглавие, таким образом, — это рамочный знак, требующий обязательного возвращения к себе по прочтении художественного текста и наращивающий объем своего значения за счет множества контекстуальных значимостей самых различных языковых единиц. Повторяемость самого знака в пределах текста не только не обязательна, но в боль-

шинстве своем вообще не имеет места (например, «The Undeafed» («Непобежденный») Э. Хэмингуэя, «Pygmalion» («Пигмалион») Д.Б. Шоу). План содержания заглавного слова, таким образом, раскрывается только ретроспективно. Семантическая специфика заглавия состоит в том, что в нем одновременно осуществляется и конкретизация и генерализация значения.

Заголовок в своем окончательном, ретроспективном прочтении является также чрезвычайно емким выражением точки зрения автора, существенным компонентом, завершающим формирование образа автора, извлекаемого из данного произведения.

Библиографический список

1. Блох М.Я. Доклад: Текст в становлении и развитии. – М., 2006.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 2004.
3. Блох М.Я. Идеи ученого в ретроспективе и перспективе. Послесловие // Гальперин И.Р. Избранные труды. – М.: Высшая школа, 2005.
4. Блох М.Я. Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц: Сб. статей. В 2-х ч. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
6. Гальперин И.Р. Избранные труды. – М., 2005.
7. Моля А. Теория информации и эстетическое восприятие. – М., 1996.
8. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1982.
9. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М., 1986.
10. Швейцер А.Д. О газетно-информационном и военно-публицистическом переводе. – М., 1973.

М.Л. Гавришук

РУССКИЕ КОЛЯДКИ В БРЯНСКИХ ВАРИАНТАХ

Практика собирательской работы и на наблюдения над жизнью фольклорных произведений показывают, что текст может изменяться в зависимости от многих причин: от бытования в различной социальной среде, от возраста, интеллектуального и культурного уровня исполнителя, от местной традиции и т.п. Все это может придать тому или иному известному тексту особенности, которых он в предыдущих записях не имел. Поскольку «авторских» оригиналов ни в одном фольклорном жанре и ни для каких традиционных текстов не существует, а тексты, прошедшие через сотни и тысячи уст, дают обилие разночтений самого разнообразного характера, «нет оснований отдавать предпочтение какому-нибудь одному из них как основному, низводя остальные на второстепенное место. Их можно сопоставлять, учитывая возраст записи, можно находить в них большую или меньшую близость к традиции, большую или меньшую зависимость от индивидуальности певца, более или менее яркое воплощение общего идейно-художественного замысла, ту или иную степень разработанности деталей и т.п.» [4, с. 187].

Существование песенных вариантов свидетельствует о том, как широко распространено то или иное фольклорное произведение, о различ-

ном понимании его и стремлении уточнить и углубить смысл.

Т.М. Акимов утверждает: «Варьирование произведения вызывается требованием связи его содержания с действительностью. Чем больше утрачивается эта связь, тем сильнее оно изменяется, если не приходит к полному забвению» [1, с. 26].

Условия для появления вариантов, безусловно, продуктивны, но возможности варьирования не безграничны, ибо каждый текст обладает некоторым постоянством содержания и художественного оформления, обусловленные традицией.

Конечно, появление новых версий песен часто зависело от исполнителя, но это не значит, что каждый исполнитель творил с любым текстом то, что хотел. Он всегда был под двойным контролем традиции, которую усвоил и он сам, и его слушатели. Если он уклонялся от предписаний традиций и это уклонение не было санкционировано коллективным сознанием его слушателей, то его текст из фольклорного (т.е. традиционного) превращался в одноразовый, а он сам – в индивидуального исполнителя индивидуального текста.

Остановимся на обряде колядования и сопровождающих его песнях. При этом заметим, что смысл многих обрядов, исчезнувших в конце XIX – начале XX вв. или частично еще бытующих

ших на Брянщине, не ясен современному человеку. Но сопровождавшие их поэтические произведения календарного обрядового фольклора, сохранившиеся полностью или частично в народной памяти, помогают раскрыть исконный смысл обрядов. К сожалению, с каждым годом этот материал становится все менее доступным в связи с изменением или полным прекращением своего бытования и уменьшением количества людей, чья память пока еще хранит некоторые сведения об обрядах и произведениях обрядового фольклора. В связи с этим особо ценными оказываются материалы, собранные на территории любого региона России, так как они позволяют увидеть и наиболее полно охарактеризовать самобытность культурной традиции, исторически сложившейся в каждой конкретной местности.

Наряду с характерными общерусскому типу колядования песнями на Брянщине бытовали песни с припевом «щедрый вечер», характерные для украинско-белорусской новогодней обрядности. Такие песни – «щедровки» – не имели не имели существенного отличия от колядок, овсеней ни по функциям, ни по содержанию и являлись разновидностью зимней величально-поздравительной поэзии.

Обряд колядования возник как языческий. С введением христианства он, также как и другие древние ритуалы, претерпевал изменения. В XIX веке колядование почти повсеместно превратилось в забаву детей, молодежи, что повлияло на композицию и содержание колядок. Тексты песен сокращаются, отсутствует величание, максимально укорачивается зачин, пожелания. Все подчинено одной цели – получить одаривание. Обряд колядования превращается в игровое действие. В таком виде он сохранился и до наших времен.

Песни, сопровождающие колядование, – это песни-заклинания хорошего урожая, благополучия в семье и ее увеличения. Магия действия и магия слова в них слились.

В благополучии дома важную роль играет судьба домашнего скота, поэтому в некоторых селах колядовщиками ходили пастухи. Они бросали на пол зерна с пожеланиями большого приплода скота.

Аграрная и семейная темы в колядках переплетаются. Так как для крестьянина они одинаково важны: рождение мальчика столь же знаменательное событие, как и получение богатого урожая. На мальчика получали землю, он являлся зна-

чительной поддержкой в семье, притом не мальчик вообще, а работающий, знающий любое дело.

Столь же важным для семьи хозяйственным актом является женитьба сына – она увеличивала в семье количество рабочих рук, соответственно и достаток. Поэтому колядки не могли пройти мимо такого явления.

Тематика всех этих песен связана с заботами о счастье семьи. Песни-пожелания возникли на основе веры людей, что слово может вызвать к жизни то, что им изображается, поэтому люди старались «силою слова», приемом «заговоров», «заклинаний» повлиять на стихийные, враждебные людям явления природы. Последнее особенно важно, ибо знаменует то, как глубоко люди верили в силу слова. А вера эта объясняется явной и вполне реальной пользой речи, организующей социальные взаимоотношения и трудовые процессы людей.

На Брянщине, при обходе дворов на Святки был популярен ритуал «вождения козы». Здесь сохранились фольклорные тексты, сопровождавшие этот обряд. Чтобы проанализировать их, приведем все имеющиеся в нашем распоряжении записи и пронумеруем их. Это сделать необходимо потому, что все они нигде не опубликованы и впервые вводятся в научный оборот.

В д. Меркулево Брянского района бытует одноименная игра-драматизация:

№ 1

Коза: Пустите козочку погреться!

Хозяева: Заходи, козочка, заходи.

Колядующие: Ого-го, коза, откуда ты пришла?

Коза: Из Михайловки.

Колядующие: А в Михайловке четыре стрельцы

Стрельнули козе лево ухо,

А с правого уха потекла юха.

Коза: Ой-ой-ой, бедная я коза!

Угостите, хозяин и хозяйшка.

Хозяева: А чим тебя угостовать?

Коза: А бражкой, а пирогами да солеными гурками. Хозяева угощают «Козу» и колядующих. В благодарность она пообещала хозяевам благополучия, поется колядка:

Иде коза ходила,

Там жито родило;

Иде коза рогом,

Там жито стогом;

Иде коза копытом,

Там жито кругом [6]

Затем «Коза» стучит рогом, копытом по полу, целует в щеки детей хозяев и исполнители ритуала уходят.

Запись, сделанная в с. Куприно Карачевского района, содержит следующий текст:

№ 2

Го-го-го, коза,
Го-го-го, серая!
Как пришла коза
Да в Михайловку.
Там стрельцы-бойцы
Стрелили козе
В правое ухо,
А из левого уха
Потекла юха.
Встань ты, козухна,
Встань ты, матухна!
Пану в ноги поклонись.
А ты, пан хороший,
Готуй кучу грошей.
Глянь в щелочку –
Дай копеечку,
Глянь на куток –
Дай сала кусок [7]

В с. Первомайское Почепского района записан такой текст:

№ 3

Добрые люди! Вам зашедровать? (получив согласие, колядовщики начинали игру):

Ого-го, коза,
Ого-го, серая!
Не ходи, коза,
По таём борам.
Там люди бойца,
Там люди стрельца.
Хотят козку вбить,
Мамке шубку сшить
По воду ходить,
А вода студеная.
Сквозь полотенце
Видно в козы сердце.
Дай, бабка, сала,
Чтоб коза скакала,
Щедрый вечер,
Добрый вечер! [8]

Текст № 4 записан в с. Чеховка Погарского района:

№ 4

Становись рядом,
Мы козу вядём!
Чтоб наша коза-матухна
Живехонька была,
Коза-матухна!
Ты расходи,ся,
Ты развесели,ся,
Старшему пану
В ноги поклонися.
Дасть тебе пан

Мерочку овса,
Наверх колбаса;
Йще того мало –
Три куса сала,
Четвертый пирог –
Чтоб сало стярёт.
Святый вечар
Добрым людям! [9]

В Почепском районе, но в другом населенном пункте – с. Баклань – записан такой текст:

№ 5

Мы козу вядём с козенятками,
С махтанятками.
Ой ты, козухна,
Ой ты, матухна!
Ты расходи,ся, развесели,ся,
Старшему пану
В ножки кланяйся.
Як дасть тебе пан
Мерочки гречки
На варенички;
Три куса сала.
Йще того мало –
Четвертый пирог.
Иди, коза, за порог! [10]

В пос. Красная Гора сделана следующая запись:

№ 6

Коза на порог с козанятками,
А волчок за ней с волчанятками.
А волчок чок-чок
За козочку чок,
А волчанята
За козанятками.
Выскочил заяц
Стал козу лаять:
«Коза дурная-неразумная!
Ты своим деткам не господина,
Ты своих деток не накормила,
Ты своих деток не напоила».
Побегла коза под тоё село,
Под Красну Гору.
А в Красна Горе
Все люди стрельцы.
Стрельнули козу
В правое ушко.
С правого ушка
Потекла юшка.
Пуци, коза впала.
Пуци, подпадала.
Ох ты, коза,
Ох ты, ела!
Поднимися, коза,
Будь жива, коза!
Расходи,ся, развесели,ся,
Старшему пану
В ноги кланяйся.

Як даст тебе пан
Мерочку овса
Да три куска сала.
Щедрый вечер,
Добрый вечер! [11]

И, наконец, приведем последнюю запись текста, сопровождавшего обряд «вождения козы». Она сделана в с. Дегтяревке Суражского района:

№ 7

Отворяйте ворота,
Отворяйте двери нам!
С поздравленьем новогодним
Добры люди, коза пришла к вам.
Дай, хозяйка, пирога,
Чтоб коза была жива,
Дай, хозяйка, сала,
Чтоб коза скакала;
Иде коза ходить,
Там жито родить;
Иде коза хвостом,
Там жито кругом,
Иде коза ногою,
Там жито копою;
Иде коза рогом,
Там жито стогом.
Святой вечар вам! [12]

Можно ли считать, что каждая из них является собой отдельное произведение, или это варианты одного и того же? Чтобы ответить на этот вопрос, сравним тексты.

Каждый из них начинается с вступления:

№ 1. Колядующие обращаются к «Козе»: «Ого-го, коза, откуда ты пришла?»

№ 2. Поводырь «Козы» окликает ее: «Го-го-го, коза...»

№ 3. Текст такой же, как в записи № 2.

№ 4. Обращение участников игры к хозяевам дома: «Становись рядом мы козу вядем...»

№ 5. Сообщение хозяевам дома о приходе «Козы»: «Мы козу вядём...»

№ 6. Развернутое сообщение о приходе «Козы»: «Коза на порог с козанытками, а волчок за ней с волчанятками...»

№ 7. Просьба впустить «Козу»: «Отворяйте ворота... коза пришла к вам».

За вступлением следует завязка, то есть введение слушателя в начало «действия»:

№ 1. «А в Михайловке четыре стрельцы стрельнули козе лево ухо...»

№ 2. «Как пришла коза да в Михайловку...»

№ 3. «Не ходи, коза, по таём борам...»

№ 4. Завязка отсутствует.

№ 5. Завязка отсутствует.

№ 6. «Выскочил заяц, стал козу лаять...»

№ 7. Завязка отсутствует.

Наблюдая за развитием сюжета обнаруживаем, что один из его основных моментов — завязка — в записях №4, 5, 7 отсутствует. Это делает невозможным дальнейшее развитие сюжета и вычленение таких значимых его элементов, как кульминация и развязка. Но обратимся к текстам. Действительно, в одних записях, там, где присутствует завязка, вычленяется кульминация, то есть момент наивысшего напряжения, после которого наступает перелом в действии, в иных же ее нет:

№ 1. «Ой-ой-ой, бедная я коза».

№ 2. «Стрелили козе в правое ухо, а из левого потекла юха».

№ 3. «Сквозь полотенце видно в козы сердце».

№ 4. Кульминация отсутствует.

№ 5. Кульминация отсутствует.

№ 6. «Пуци, коза впала, пуци, подпадала».

№ 7. Кульминация отсутствует.

Итак, поскольку в сюжете записей №4, 5, 7 отсутствует кульминация, то и развязку, то есть положения, которое создается в результате развития действия (начатого завязкой и продолженного кульминацией) ожидать по логике вещей не приходится. Однако вернемся к записям:

№ 1. «Угостите... а бражечкой, а пирогами да солеными гурками».

№ 2. «А ты, пан хороший, готуй кучу грошей...»

№ 3. «Дай, бабка, сала, чтоб коза скакала».

№ 4. «Дасть табе пан мерочку овса...»

№ 5. «Як дасть табе пан мерочки гречки...»

№ 6. «Як даст тебе пан мерочку овса...»

№ 7. «Дай, хозяйка, пирога, чтоб коза была жива...»

Как следует из текстов, в записях №4, 5, 7 при отсутствии сюжетобразующих элементов (завязки и кульминации) вычленяется развязка. Попробуем разобраться, почему такое стало возможным.

Кульминационным моментом является «смерть» козы, во время которой она падает на землю. Эмоционально выражает свое горе сама коза, предчувствуя свою смерть (№ 1 — «Ой-ой-ой, бедная я коза», ее хозяин («Встань ты, козухна...», «Ой ты, козухна, ой ты, матухна», «Ох ты, коза, ох ты, ела»). Но благодаря дарам, которыми хозяева дома одаривают козу, происходит ее чудесное воскрешение, возрождение. Таким образом, одаривание козы имеет магическую направленность.

В связи с изменением мировоззрения людей и постепенным разложением обряда происходит

утрата его главного мотива – пожелания богатого урожая, а сама игра приобретает увеселительный характер, цель которой в востребовании от хозяев вознаграждения для ее участников.

Следовательно, этот момент является основным, главным. Именно поэтому он присутствует во всех упоминавшихся текстах.

В некоторых записях действие не заканчивается развязкой – после нее следует концовка. Так, в записях №1 и 7 она представлена следующими текстами:

№ 1

Иде коза ходила,
Там жито родило;
Иде коза рогом,
Там жито стогом;
Иде коза копытом,
Там жито кругом.

№ 7

Иде коза ходить,
Там жито родить;
Иде коза хвостом,
Там жито кругом;
Иде коза ногою,
Там жито копою;
Иде коза рогом,
Там жито стогом.

Эти концовки являются песнями-колядками, содержащими пожелания хозяевам дома достатка.

Итак, в каждой из записей содержится в той или иной форме просьба одарить участников обряда «вождения козы». Получение от хозяев вознаграждения и стало основной, главной частью обрядового действия, в этом заключена его идея.

Более ранние тексты содержат все элементы (части) игры-драматизации; они ближе связаны с ритуалом (см. записи №1, 2, 3, 6). Впоследствии же, когда обряд «вождения козы» приобретает увеселительный характер, превращается в забаву, некоторые его элементы выпадают, опускаются исполнителями, поскольку утрачивают значимость. В текстах на месте стыков частей образуются провалы.

Так, записи №4, 5, 7 имеют только экспозицию (вступление), в котором обозначается главный персонаж – коза, а вслед за этим следует востребование от хозяев вознаграждения. Запись №7, кроме двух указанных частей, содержит и конечную часть – колядку-пожелание.

Более полные тексты позволяют восстановить недостающие элементы тех записей, где они утрачены, сделать понятным произведение как единое целое.

На основе простого сопоставления мы имеем возможность заключить, что записи сходны по общим свойствам идеи, по характеру развития сюжета. Это позволяет говорить о том, что перед нами не разные произведения, а варианты одного и того же произведения, различающиеся по композиционно-сюжетному составу. Суть вариантов – в указанном сходстве, а своеобразие каждого из них заключается только в реализации общего для них замысла [2, с. 53].

Вариативность произведения может быть различной, но чем выше она, тем более характерный пример фольклорного произведения перед нами.

Рассмотрим записи колядок, сделанные в трех населенных пунктах Брянской области.

От жительницы д. Приютово Карачевского района записан такой текст:

№ 1

Коляда, Коляда!
Уродилась коляда
Вперед Рождества,
Вперед Масленицы.
Как искала Коляда
Да Иванова двора.
А вокруг Иванова двора
Стоит тын железной.
А у этого тына
Вереюшки точёные,
Столбы золочёные.
Вкруг товова тына
Всё шелковая трава.
На всякой тынинке
По жемчужинке.
У Ивана на дворе
Ясны звёздочки –
Его деточки.
Красна солнушка –
Его жёнушка,
Красивая да дельная,
Прядитная, рукодельная.
Ясный месяц –
Сам Иван.
Дайте коровку –
Масляну головку!
А дай бог тому,
Кто в этом дому:
Ему рожь густа,
Рожь ужиниста!
Ему с колосу осьмина,
Из зерна ему коврига,
Из полужерна – пирог!
Наделил бы вас Господь
И житьём, и бытьём,
И богатством! [13]

В с. Городище 2-е Брасовского района был записан следующий текст:

№2

Пришла Коляда
Накануне Рождества,
Искала Коляда
Николаева двора.
Николаев двор
Он не мал, не велик:
На семи столбах,
На семи воротах.
На высоких кораблях.
Столбы точёные, золочёные,
А вокруг его дома
Железной тын.
На каждой тынинке
По жемчужинке.
Как хозяин-то в дому,
Что соколик в терему;
А хозяйюшка в дому,
Как соловушка в лесу;
Малы детушки,
Что часты звёздочки.
Хозяйюшка добренька!
Пирожка-то сдобненька
Не режь, не ломай,
Поскорее подавай!
Дай вам Господи
Скота, живота.
Корову с теленочком,
Лошадь с жеребеночком,
Свинью с поросеночком! [14]

Текст № 3 был зафиксирован в д. Глинки Жуковского района:

Коляда, Коляда!
Выходила Коляда
Из Новгорода,
Как искала Коляда
Государева двора.
Нашла Коляда
Государев двор.
Государев двор
Не мал, не велик:
На семидесяти столбах,
На семидесяти верстах.
На всяком столбе
По жемчужинке горит.
А вокруг того двора
Тын железной.
Спереди того двора
Стоит горенка нова,
А у той во горенке
Ай да три окна:
А и первое окно –
Светел месяц в окне,
А у другое окно –

Красна солнушко,
А и третье окно –
Часты звёздочки.
Как светел-то месяц –
То и сам-ат Ульян.
Что и красна солнушко –
То Авдотьюшка.
Часты звёздочки –
Его детушки.
На полице есть пирог –
Ты не режь, не ломай,
Лучше весь отдай!
Кто подаст пирога,
Тому двор скота:
Девяносто быков,
Полтора ста коров
Они маслом бы цедили
И сметаной бы доили.
Как на прорубь пойдут,
Пусть поигрывают;
И как с проруби пойдут,
Пусть поигрывают.
Здравствуй же, хозяин
с хозяйюшкой
И со всем малютками! [15]

При сравнении текстов мы не можем не заметить, что они имеют и сходство, и отличия.

Рассмотрим, в чем проявляется сходство записанных колядок. Во-первых, каждая из них трехчастная, т.е. состоит из зачина, величания и концовки. Концовка в свою очередь содержит просьбу-требование одарить и посулы-пожелания. Во-вторых, каждая из них принадлежит к обобщенному типу колядок. В-третьих, в них присутствует традиционный для брянской поэзии образ «железного тына», который, по мнению В.Я. Проппа, был перенесен из былин, где употреблялся при описании дворов богатырей [5, с. 42]. И, наконец, главный момент всех трех колядок – просьба обрядового подаяния. Именно она как бы свидетельствует о достатке в семье: он настолько значителен, что, одарив колядующих, хозяева не нанесут ему урон.

Остановимся теперь на отличиях. Несмотря на то, что в каждой из колядок зачины двухформульные, тем не менее они отличаются: в текстах №1 и 2 это сочетание формул временной и поиска Колядой двора хозяина, а в тексте №3 – места и поиска Колядой нужного двора.

В величальной части текста №1 отсутствует указание на размеры двора, а описание величины двора в текстах №2 и 3 дается по-разному:

№2

Николаев двор
Он не мал, не велик:
На семи столбах,
На семи воротах.

№3

Государев двор
Не мал, не велик:
На семидесяти столбах,
На семидесяти верстах.

Среди брянских вариантов колядок встречаются тексты, в которых формула величания строится «как устойчивое в данной системе иносказание с постепенным его раскрытием», что является, по мнению В.И. Ереминой, более древним [3, с. 64]. Обратимся к тексту №3:

А у той во горенке
Ай да три окна:
А и первое окно –
Светел месяц в окне,
А другое окно –
Красна солнушко,
А и третье окно –
Часты звёздочки.
Как светел-то месяц –
То и сам-ат Ульян.
Что и красна солнушко –
То Авдотьюшка.
Часты звёздочки –
Его детушки.

В более поздних вариантах происходит разрушение исконной формы: «Прежде всего пропадает предварительное иносказательное обобщение, и метафора с последующим раскрытием превращается в полную раскрытую метафору» [Там же]. В таких величаниях вначале идет метафора, загадка (иносказание), за которой сразу следует её разгадка (раскрытие иносказания).

Именно такой тип величания представлен в тексте №1:

У Ивана на дворе
Ясны звездочки –
Его деточки.
Красна солнушка –
Его женушка,
Красивая да дельная,
Прядитная, рукодельная.
Ясный месяц –
Сам Иван.

В тексте №2 «метафора заменяется более поздним способом оформления мысли – сравнением» [Там же]:

Как хозяин-то в дому,
Что соколик в терему;
А хозяйюшка в дому –
Как соловушка в лесу;
Малы детушки,
Что часты звёздочки.

Третья часть всех анализируемых колядок – просьба одарить с последующими посулами-пожеланиями добра, достатка семье. Но если в текстах №1 и 3 этот достаток видится в изобилии домашнего скота (быки, коровы, лошади, свиньи), то в тексте №2 предпочтение отдается зерну, хлебу.

Сопоставление текстов колядок, записанных в разных районах Брянской области, позволяет говорить, что перед нами варианты, поскольку в этих произведениях больше сходства, нежели отличий в основных компонентах. И хотя в реализации общего замысла имеются некоторые отличия, в главном, в замысле, варианты едины.

Библиографический список

1. Акимов Т.М. О поэтической природе народной лирической песни. – Саратов, 1966. – С. 26.
2. Аникин В.П. Теория фольклора. Курс лекций. 2-изд., доп. – М., 2004. – С. 53.
3. Еремина В.И. Специфика художественного образа в песнях земледельческого календаря // Русский фольклор / Отв. ред. А.А. Горелов. – Л.: Наука, 1974. – Т. XIV. – С. 64.
4. Колтакова Н.П. Принципы текстологического изучения фольклора. – М.; Л.: Наука, 1966. – С. 187.
5. Пропп В.Я. Русские аграрные праздники: Опыт историко-этнографического исследования. – Л.: Изд-во Ленинград ун-та, 1963. – С. 42.
6. Записано от Кубкиной М.Ф., 1926 г.р. в пос. Каташин Новозыбковского района. Этот и последующие тексты хранятся на кафедре историко-культурного наследия Орловского государственного университета.
7. Записано от Игнатовой В.С., 1926 г.р. в с. Куприно Карачевского района.
8. Записано от Глушаковой А.И., 1907 г.р. в с. Первомайское Почепского района.
9. Записано от Мельниковой Н.В., 1930 г.р. в с. Чеховка Погарского района.
10. Записано от Сибилёвой П.Л., 1916 г.р. в с. Баклань Почепского района.
11. Записано от Хандожко Н.П., 1921 г.р. в пос. Красная Гора Рогнединского района.
12. Записано от Гончаровой А.А., 1928 г.р. в с. Дегтяревка Суражского района.

13. Записано от Сапонаевой Е.Н., 1928 г.р. в д. Приютово Карачевского района.

14. Записано от Алфимовой А.С., 1911 г.р.

в с. Городище 2-е Брасовского района.

15. Записано от Варечко У.Г., 1914 г.р. в с. Владимировка Комаричского района.

Е.В. Гетманская

ЖАНРЫ БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ЛИТЕРАТУРЫ*

Преамбула. В статье сопоставляется очерк и эссе как жанры учебного биографического текста, а также актуализируется методическая востребованность жанра биографии-эссе, т. к. именно в эссе находит своё отражение принцип художественности, соответствующий, по мнению автора, современным эстетическим потребностям старшеклассников.

В освоении учащимися старших классов историко-литературного курса важное место занимает изучение биографии писателя. В практике школы этот этап изучения творчества писателя ограничивается, порой, обозначением важных вех его жизни и привлечением хронологии создания основных произведений. Вместе с тем, очевидно, что старшекласснику необходимо глубже знать жизнеописание художника: биография – это ключ к изучению произведений писателя, и, (что, на наш взгляд, не менее важно) самостоятельный историко-культурный феномен. Без восприятия и глубокого анализа своеобразного художественного текста, коим является жизнеописание, невозможна экстраполяция биографии на культурное пространство эпохи, в которую жил художник, а знакомство с культурной средой эпохи – одна из задач историко-литературного курса старших классов. Жанр биографического текста в современных школьных учебниках, как нам кажется, должен стремиться не столько в область истории литературы, сколько в область истории культуры. Между тем, в методике бытует мнение о биографическом очерке как о точной иллюстрации этапов творчества автора. «Пути формирования мировоззрения и этапы творчества писателей – вот что, прежде всего, волнует и интересует нас, когда мы приступаем к подготовке урока» – пишет Т.Ф. Курдюмова об уроке по изучению биографии писателя в своей уже ставшей хрестоматийной статье [5, с. 19], которой руководствовались отечественные методисты более 40 лет. Отказаться от этого посыла нельзя. Но сегодня, как нам кажется, жанр жизнеописания в школьной методике тяготеет к само-

стоятельному эстетическому звучанию. Современным методистам здесь уместно сослаться на высказывание Б.В. Томашевского. По его мнению, историку литературы нужна только такая биография, в которой запечатлена «идеальная биографическая легенда» – живущее в читательской среде представление о художнике: «Не послужной список и следственное дело, а та творимая автором легенда его жизни, которая единственно и является литературным фактом» [10, с. 8–9].

Первый литературоведческий опыт методологического обследования биографического жанра был предложен представителем формальной школы Г.О. Винокуром. Учёный предлагает «философское», «научное» отношение к предмету, объяснение которому исследователь должен искать в самом предмете, а не вне его. Такое понимание биографического жанра максимально приближает концепцию Г.О. Винокура к сегодняшнему дню методики. Методологическое значение книги Винокура «Биография и культура» заключается в отстаивании специфической роли биографии, стремящейся постигнуть личность в её историческом бытии. Рассматриваемая биографом история личной жизни должна быть представлена во всём контексте социальной действительности в её исчерпывающей полноте – «вот материал, из которого история лепит биографию» [2, с. 25]. Данное условие (полнота показа социальной действительности при жизнеописании) неукоснительно соблюдалось в отечественной методике на протяжении десятков лет, причём с известной долей социологизирования. Не исключение в этом смысле и известная работа В.А. Никольского «Изучение биографии писате-

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

ля» 1971 года. Возвращаясь к концепции Винокура, подчеркнём: важность его позиции для методики состоит в том, что личность интересна биографу «не как константное и определившееся, а непременно как *динамическое*» [2, с. 32]. Учёный утверждает: текущая социальная действительность – внешний материал биографии, а личность в её развитии – предметная форма, с которой этот материал соотносится. Следовательно, критерий отбора материала определяется тем, что данный исторический факт пережит данной личностью. Переживание – конкретная форма соотношения истории и личности, оно – «внутренняя форма биографической структуры» [2, с. 33]. Безусловно, концепция Винокура имеет, прежде всего, общетеоретическое значение, но для нас важно в этой работе рассмотрение самого типа жизнеописания, в котором жизнь выдающегося человека должна рассматриваться как явление искусства, оказывающее эстетическое воздействие. Такая биография – пишет Винокур – требует «особого литературного изложения, рассчитанного на художественное изображение и впечатление» [2, с. 13]. Иными словами, Винокур стоит на позициях *художественной биографии*.

Если обратиться к методике, принцип художественности жизнеописания, на наш взгляд, недостаточно востребован, хотя предпосылки использования данного принципа есть. Во-первых, строго научное изложение биографии в школьной методике не принято, следовательно, «пересоздавая» биографический текст, отходя от хронологического изложения, мы, так или иначе, привлекаем элементы художественной типизации. Во-вторых, если рассматривать биографию писателя как явление искусства, художественность в данном случае – необходимый метод изложения биографического материала. Вместе с тем, несмотря на использование изобразительных средств и элементов художественной описательности, нет достаточных оснований считать биографический текст в современных учебниках художественным. В то же время, следует добавить, что авторы учебников не ставят перед собой такой цели, хотя на практике она порой достигается, но не в систематическом виде.

Продолжая обоснование художественного начала в биографии писателя, вспомним высказывание Л.С. Выготского о том, что «...у нас до последнего времени в школе... господствовал публицистический взгляд на искусство» [3, с. 246],

и добавим, что доминирование в учебных текстах публицистики там, где уместен художественный образ, продолжается. Можно предположить, что не все методисты займут нашу позицию и, вероятно, усомнятся в использовании принципа художественной биографии в школьных учебниках, но полная концепция личности, та самая «творимая автором легенда его жизни» невозможна только в рамках публицистической направленности. Кроме этого, слишком ощутимой становится интонационная разница между очерком о биографии и анализом художественных текстов этого же автора. Возникает диссонанс, вызывающий у старшеклассника стойкое отторжение к урокам по биографии писателя и, в том числе, к заданиям по биографическим текстам.

С принципом художественности, как нам кажется, тесно связан избираемый жанр биографического текста. В современных методических пособиях жизнеописание представлено как очерк, это оправдано и имеет многолетнюю традицию. На сегодняшний день жанровые особенности биографического текста требуют более подробного анализа. В рамках статьи мы предлагаем сопоставить очерк и эссе как жанры биографического текста и попытаться обнаружить, что более отвечает доминанте художественности.

В энциклопедическом словаре очерк фигурирует в двух значениях: как художественный и как публицистический. В художественной литературе очерк – одна из разновидностей рассказа, отличается большей описательностью, затрагивает преимущественно социальные проблемы. Очерк публицистический «излагает и анализирует факты и явления общественной жизни, как правило, в сопровождении прямого истолкования их автором» [1, с. 642]. Опираясь на определения словарей, можно сделать вывод: характерной особенностью очерка является документальность, достоверность фактов, событий, с разноречивым присутствием описательности или авторской интерпретации. В нём называются подлинные имена и фамилии, действительные места событий, описывается реальная обстановка, указывается время действия.

Всё перечисленные признаки очерка совпадают с внутренними задачами биографического учебного текста, но на современном этапе преподавания основную цель жизнеописания мы видим не только в знакомстве с биографией и её осознании. Чтобы заставить читателя думать, раз-

будить в нём удивление, самостоятельную мысль и, наконец, потребность в самовыражении, необходимо привлечь ту самую доминанту художественности, которую мы считаем необходимой в жизнеописательном тексте. В этом смысле биографический очерк уступает место биографическому эссе.

Эссе (с французского *essai* – попытка, проба, от латинского *exagium* – взвешивание [4, с. 961]) – «прозаическое произведение небольшого объёма и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определённую или исчерпывающую трактовку предмета. Как правило, «эссе предлагает новое, субъективно окрашенное слово о чём-либо» [6, с. 516]. С тех пор как эссе утвердилось в виде специфического жанра, его отличает подчеркнуто выраженный индивидуальный взгляд на тот или иной объект речи, который описывает или переживает эссеист. Кроме того, наличие конкретной темы для эссе не предполагает её исчерпывающей трактовки, определения, утверждения, анализа. В эссе предмет или явление служит словно бы предлогом для мыслей пишущего, в качестве примера назовём эссе Роберта Музиля, одного из ведущих писателей западноевропейской литературы XX века «Литератор как наиболее общее явление» [8] и эссе Фазизы Искандера «Слово о Пушкине» [11]. Для этого жанра возможны различные способы освоения мира и художественный, и научный, и документальный. Философское эссе может содержать литературные и критические оценки, а литературно-критическое – философские проблемы.

Свободная композиция, отсутствие исчерпывающей трактовки, субъективно окрашенный текст – равнозначная ли это замена очерку? Предполагая субъектом восприятия старшеклассника, мы ответим утвердительно. Образовательный стандарт по литературе в основных видах деятельности старшеклассника предполагает «осознанное, творческое чтение, анализ текста, выявляющий авторский замысел и различные средства его воплощения, выявление языковых средств художественной образности и определение их роли в раскрытии идейно-тематического содержания произведения, участие в дискуссии, утверждение и доказательство своей точки зрения с учетом мнения оппонента» [9, с. 19]. Эти умения предполагается приобретать при анализе художествен-

ного текста. На наш взгляд, биография писателя также является материалом для приобретения названных учебных умений, если выдержана в доминанте художественности и излагается в эссеистическом ключе. Биография-эссе предполагает различные способы освоения мира: художественный, научный, документальный, но главное для эссеиста – личное постижение мира и отношение к нему. В качестве же способов такого постижения он привлекает многочисленные примеры, раскрывает параллели, подбирает аналогичные структуры, использует всевозможные ассоциации, уподобления. Метафоры, аллегорические образы, сравнения – далеко не полный арсенал художественных средств эссеиста. Именно эти средства помогают приобрести биографическому тексту художественную направленность, не потеряв в информативности. Этот материал, как нам кажется, делает очевидными жанровые предпочтения: акцент смещается с традиционного очерка на биографическое эссе.

Завершая статью, отметим, что последнее десятилетие, характеризующееся стремительным расширением источников получения учебной информации, требует от методики новых форм и методов преподавания. Кроме того, эти методы должны удовлетворять качественным сдвигам в эстетических потребностях старшеклассников. В контексте нашей темы актуальными для современных методистов нам представляются обоснованная в статье художественная доминанта биографических текстов и их новая жанровая разновидность – биографическое эссе.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. В 2 т. – М., 1996. – Т. 1.
2. Винокур Г.О. Биография и культура. – М., 1927.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.
4. Краткая литературная энциклопедия. – М., 1975.
5. Курдюмова Т.Ф. Изучение биографии писателя // Преподавание литературы в старших классах. – М., 1964.
6. Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.
7. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в школе // Изучение биографии писателя. – М.: Просвещение, 1971. – С. 189–195.
8. Роберт Музиль. Литератор как наиболее общее явление // Малая проза: Избр. произведе-

ния. Т.1. Роберт Музиль / Сост. Е.А. Кацевой; Пер. с нем. А. Карельского. – М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 1999. – С. 36–59.

9. Стандарт среднего (полного) общего образования по литературе. – М.: Дрофа, 2004.

10. Томашевский Б. Литература и биография // Книга и революция. – 1923. – №4.

11. Фазиль Искандер. Слово о Пушкине // Избранное Фазиль Искандер / Сост., вступ. ст., справ. и метод. материалы И.А. Учамбриной. – М.: АСТ, 2003. – С. 11–35.

Е.А. Демидкина

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТАФОРИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФЕНОМЕНА «LEBEN» НА УРОВНЕ НЕМЕЦКИХ VITA-ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, VITA-ПАРЕМИЙ И VITA-АФОРИЗМОВ

Преамбула. Данная статья посвящена исследованию этнокультурной специфики экспликации метафорических образов жизни на уровне фразеологизмов, паремий, афоризмов с компонентом «Leben». Рассматриваются культурно-специфические метафорические образы жизни, отражаемые вышеперечисленными средствами, на основе анализа сфер-источников, архитектоники метафор жизни, актуализации и иерархии концептуализируемых признаков жизни, центральных и периферийных метафор жизни и т.п.

Концепт «Жизнь» входит в ядро национальной концептосферы любого этноса и в то же время имеет свои отличительные черты в каждой национальной культуре. При рассмотрении этнокультурной специфики искомого феномена в немецкой языковой картине мира важным представляется тот факт, что концепт «Leben» дифференцируется по способам его восприятия, понимания и отражения в немецкой языковой картине мира. В данной статье предметом исследования выступают фразеологизмы, паремии, афоризмы с компонентом «Leben» (vita-фразеологизмы, vita-паремии и vita-афоризмы от лат. vita – жизнь), содержащие метафорические образы жизни. Исследование концепта «Leben» в трехмерном ракурсе его вербальной экспликации (на уровне фразеологизмов, паремий и афоризмов) позволяет существенным образом *объективировать* полученные научные данные об искомом феномене.

Анализ метафорических образов жизни, вербализуемых немецкими vita-ФЕ, vita-паремиями и vita-афоризмами позволил прийти к выводу о том, что они отражают жизнь как многосложный феномен, метафорической базой создания которого служит неисчерпаемый и многогранный мир объективной действительности. В своем подавляющем большинстве они отражают тождественные характеристики жизни. Их когнитивный базис, в основе которого лежит извест-

ный принцип tertium comparationis, составляют, главным образом, *абстрактно-философские, артефактные и космоморфные реалии*, в соответствии с которыми жизнь детерминирована как *абстрактно-философская* (пространственная, темпоральная, ментальная), *артефактная* (жизнь – [военное] снаряжение, жизнь – нотная книга и др.), *космоморфная* субстанция (*гидроморфная*: жизнь – вода, *пироморфная*: жизнь – искра, пламя, огонь, *аэроморфная*: жизнь – воздух (дыхание), жизнь – ветер и др) и *зооморфная* (жизнь – белый жеребенок). В то же время изучение каждого (отдельно взятого) языкового средства (ФЕ, паремий и афоризмов), в семантической структуре которых содержится метафорический образ жизни, свидетельствует о том, что они объективируют наряду с *общими* признаками, характеристиками, аспектами жизни, целый ряд *частных*, позволяя тем самым создать целостный образ жизни и отразить его этнокультурную специфику. Обратимся к рассмотрению вербализованных метафорических образов жизни как абстрактно-философской, артефактной, космоморфной и зооморфной сущности.

В вербально-метафорической экспликации концепта «Leben» как абстрактной сущности (на уровне vita-фразеологизмов, vita-паремий и vita-афоризмов) участвуют все базисные формы существования материи: «время», «пространство», «движение», «процесс», однако когнитивные механизмы структурирования фразеологических,

паремиологических и афористических метафор «жизни» не совпадают. Так, в *vita*-фразеологизмах жизнь соотносится, прежде всего, со «временем», «пространством» и «процессом», в паремиях и афоризмах — с «ментально-психологическими понятиями» и лишь затем с «пространством» и «временем». Фразеологическая когнитивная модель жизни структурируется такими макро- и микрослотами, как: «*время*» (жизнь — «*утро*» [der Morgen des Lebens], «*вечер*» [am Abend seines Lebens stehen], «*весна*» [im Frühling des Lebens], «*осень*» [im Herbst seines Lebens stehen]), «*пространство*» [aus dem Leben gehen], «*процесс*» [sein Leben im hohen Alter beschließen] и др.

В *паремиологическом* корпусе наблюдается соотношение жизни с «*вечерним обществом*» [Das Leben ist gut, wenn es lange währt und auch ein Leben ist; die Abendgesellschaft — wenn sie kurz und lebhaft ist]. «Вечер» как темпоральная сущность в сочетании с лексемой «общество» символизирует наступление неизбежной старости, однако, в соответствии с философией немецких паремий, и «вечернее общество» может быть приятным, если оно будет коротким и наполненным жизнью.

Важно заметить, что соотношение *жизни со временем* (на уровне ФЕ, паремий и афоризмов) относится к числу *универсалий*. В то же время в темпоральных *фразеологических* метафорах жизнь представляется как *темпорально-стратифицированная, темпорально-линейная и темпорально-циклическая* категория, что позволяет говорить о том, что жизнь есть некая неделимая, неразложимая сущность, которая воспринимается как нечто целостное. В то же время жизнь *стратифицируется*, так как она конституируется из определенных темпоральных циклических категорий (например, в *биологической* перспективе: рождение — развитие — смерть; в *мифопоэтической*: весна — лето — осень — зима; в *философской*: начало — развитие — конец). Ср.: im Lenz des Lebens [весной жизни]. В этом заключается одна из сущностных антиномий жизни. Исследование метафорических образов жизни, содержащихся в немецких *vita*-фразеологизмах, позволяет, как отмечалось выше, существенным образом детализировать и дополнить темпоральную характеристику феномена «Жизнь».

Вторым частотным абстрактно-философским образом «жизни» в немецкой лингвокультуре является «жизнь — это ментально-психологичес-

кая категория» (Ср.: Жизнь — «не [детская] игра», жизнь — «борьба», «вызов» и др.). Как известно, культурной универсалией многих национальных концептосфер является восприятие жизни именно как *игры*. В то же время в немецких паремиях отрицается возможность рассмотрения «жизни» как *игры*. Ср.: das Leben ist kein Kinderspiel [Жизнь — это не детская игра]. В соответствии с немецкой философией «жизни» жизнь — это не детская игра, не развлечение, так как жизнь — это ответственность за каждый шаг, каждый поступок. Детская игра заканчивается и не влияет на последующие события, а в жизни каждое действие человека определяется причинно-следственными отношениями и «конец» а priori означает «начало».

Как и во многих других культурах в немецких *vita*-афоризмах жизнь рассматривается как процесс развития, становления, непрерывного обновления и вечного поиска истины. Она также представляется как «*борьба*» и «*выступление*» (*вызов*). В этой непрерывной борьбе человек занимает активную жизненную позицию и противостоит исходному положению вещей. Небезынтересно отметить в этой связи, что люди, проживающие на *севере* и *юге* по-разному воспринимают феномен «жизнь». Ср: Für die nordische Moral bedeutet das Leben *Kampf*, für die südliche bedeutet es das *Leiden*. Darum bejaht der Held das Leben, das der Heilige verneint. (Goudenrove-Kalergi, Held und Heiliger). Как следует из приведенного афоризма, жители севера закалены борьбой за выживание в суровых климатических условиях, в то время как жителям юга не приходится бороться с жесткими климатическими условиями, и они в большей степени склонны погружаться в состояние самосозерцания, в сферу духовно-психологических страданий, что находит подтверждение в теории географического детерминирования этноса.

Во фразеологических, паремиологических, афористических метафорических образах «жизнь», как отмечалось выше, представляется как *артефактная* сущность. Несмотря на совпадение базисных артефактных моделей жизни (на трех вышеуказанных уровнях вербализации концепта «Leben»), когнитивные механизмы структурирования этих артефактных *vita*-метафор различны. В частности, во фразеологических метафорических моделях «жизнь» рассматривается как *объект многогранного* воздействия человека, причем, как правило, *негативного*. Ср.: Во фразеологизме «sein Leben wegwerfen» [досл.

выбросить свою жизнь / совершить самоубийство] эксплицируется образ жизни, «выбрасываемой человеком». В отличие от артефактных *vita*-фразеологизмов *паремии* и *афоризмы* нацелены, главным образом, на «определение», «дефиницию» жизни. Их семантически-дидактическую основу составляет гносеологический вопрос: «Что есть жизнь?». Так, например, в нижеприведенной артефактной *vita*-паремии жизнь определяется на примере ее соотносительности с одним из предметов музыкального творчества (Gesangbuch) [ñð.: Unser Leben ist ein Gesangbuch: viele schwarze Noten und wenig weiße]. Параллельно отмечается преобладание негативных аспектов в жизни человека, представленных в форме черных нот/оценок.

В артефактных афоризмах, дефинирующих жизнь в метафорической перспективе, в отличие от паремий, часто используется не *объектно-деятельностная* дефиниционная модель (Жизнь – это «революция», «развитие», «мечта»), а *объектно-атрибутивная*: жизнь как «колодезная шахта, наполненная ядовитыми газами». Приведем пример: «Selig sind die geistig Armen, / denn sie stecken nie die Nase / in den Brunnenschacht des Lebens / voll gefährlich gift'ger Gase. Trinken oben aus dem Becken / fromm mit Ochs und Schaf zugleich. / Und dereinst, wenn sie sich strecken, / erben sie das Himmelreich». (Ch. Morgenstern). В приведенном афоризме жизнь отражается как субстанция, существующая независимо от человека, как данность, причем, имеющая только *негативные* черты. Человеку лучше соприкасаться только с «находящимися на поверхности» явлениями жизни и не пытаться проникнуть вглубь вещей, т.к. это знание может оказаться губительным для него.

Важно подчеркнуть присутствие *культурно-специфических* абстрактно-философских метафорических образов жизни, объективируемых в *артефактных* фразеологизмах, паремиях и афоризмах. Так, например, в *vita*-ФЕ жизнь соотносится с «военным снаряжением» и отражает в известной степени боевую подготовленность человека к разным событиям в жизни. Ср.: das Rüstzeug für das Leben. Попутно заметим, что при сопоставлении с русским эквивалентом для данного фразеологизма («путевка в жизнь») выделяются разные сферы-источники, служащие основой создания метафорического образа жизни. В русском языке используется пространственная характеристика жизни (жизнь – «путь»), в немец-

ком – представление «жизни-войны», что предполагает соответствующую военную подготовку (снаряжение) для одержания победы в этой «жизни-войне».

В *космоморфных* фразеологических, паремийно-логических и афористических когнитивно-метафорических моделях жизни прослеживается наличие трех стихий «воды», «огня» и воздуха. Использование указанных стихий в качестве метафорических образов жизни свидетельствует о древности, универсальности доминантных признаков жизни. Как справедливо отмечает А.А. Потемня, «для понимания своей и внешней природы вовсе не безразлично, как представляется нам эта природа, посредством каких именно сравнений стали ощутимы для ума отдельные её стихии, насколько истинны для нас эти сравнения» [1, с. 120–121].

При рассмотрении когнитивных механизмов структурирования метафорических образов жизни, коррелирующих с «водой» во ФЕ, паремиях и афоризмах, отмечаются их различия, прежде всего, на качественном (признаковом) уровне. Так, в гидроморфных фразеологических метафорах эксплицируются *неуловимость, мимолетность* жизни (das Leben entrinnt), жизнь репрезентируется как утекающая река. В *паремиях* отражаются *уязвимость, кратковременность* жизни (Unser Leben gleicht einer Handvoll Schnee, der Sommer sonne ausgesetzt [Наша жизнь подобна пригоршне снега, которая тает под летним солнцем]). В *афоризмах* манифестируются *неизбежность, покорность судьбе, предопределение жизни* (Ach, das Leben des Menschen ist, wie jeder Strom, bei seinem Ursprunge am höchsten. Es fließt nur fort, indem es fällt – In das Meer müssen wir alle. Wir sinken und sinken, bis wir so niedrig stehen, wie die andern, und das Schicksal zwingt uns, so zu sein, wie die, die wir verachten. (H. Kleist, An Adolfine von Werdeck) [Ах, жизнь человека как каждый поток бурлит сильнее всего у своего истока. Когда протекает далее, затихает – в море должны попасть мы все. Мы опускаемся и опускаемся, пока не окажемся в самом низу, как другие, и судьба принуждает нас быть такими, как те, кого мы презираем]). Вместе с тем в гидроморфных афоризмах находят отражение *шум, бурление* жизни (Bei Völkern und in Städten, wo der Strom des Lebens so laut und lärmend ist, gewöhnt man sich leicht ans Schreien, an den Reklamen-Ton, um gehört zu werden. (Berthold Auerbach) [В городах и селах, где *поток жизни громок и шумен*, быст-

ро привыкают к крику, рекламному тону, для того чтобы быть услышанным]).

Характерной особенностью фразеологических, паремиологических и афористических *пироморфных* метафорических образов жизни является их когнитивная корреляция с биологическим циклом жизни. В нижеприведенной ФЕ сопоставление *жизни* и *огня* служит отражением последней стадии жизни. Ср.: *es ist kein Funke von Leben mehr in ihm, das Leben ist (noch nicht) erloschen* [В нем нет больше искры жизни, жизнь угасла]. В то же время важно подчеркнуть, что компонент «огонь» часто выполняет роль собственно символа и может идентифицироваться в двух полярных ипостасях: как с жизнью, так и со смертью. Ср.: *Das Leben gleicht dem Feuer: es beginnt mit Rauch und endet mit Asche* [Жизнь подобна огню: она начинается с дыма и заканчивается пеплом].

Пироморфные афоризмы, в отличие от *vita*-ФЕ, манифестируют преимущественно атрибутивные признаки жизни, представленные, как правило, полярными оппозициями, в основе которых лежит философский «*принцип отрицания отрицания*». Ср.: жизнь может быть яркой и опасной, одаивающей и наказывающей, требующей любви и уничтожающей и т.п. Приведем пример: *Leben ist vielerlei. Es ist wie eine lodernde Flamme, groß und gut für Auge und Herz, aber es blendet den, der es nicht liebt. (O'Casey, Rote Rosen für mich)*.

По нашим наблюдениям, из четырех стихий мироздания стихия «*воздух*» обнаруживается лишь во фразеологической и афористической метафорах жизни. В немецких фразеологизмах жизнь представляется некоей субстанцией одушевляющей человека, и, соответственно, актуализируются признаки жизни, коррелирующие с началом и концом жизни. Ср.: *es ist kein Hauch von Leben mehr in ihm* [в нем нет больше дыхания жизни], *in etw. Leben einhauchen* [вдохнуть во что-либо жизнь].

В *vita*-паремиях выявляется культурно обусловленная *зооморфная* метафора жизни (жизнь как «взгляд на пробегающего мимо белого жеребенка»). Например, *Am Ende war das Leben weniger als der Blick auf das weiße Fohlen, das hinter der Zaunlücke vorbeitrabte*.

Как показывают результаты проведенного исследования, среди метафорических образов жизни, эксплицируемых *vita*-ФЕ, паремиями и афоризмами, этнокультурную специфику феномена «*Leben*» в его восприятии немецким этно-

сом, в большей степени обнаруживают немецкие *vita*-афоризмы. В качестве примера приведем следующий афоризм с метафорой жизни, который весьма рельефно отражает национальные особенности немецкого этноса, его менталитета, образа жизни, традиций и т.п. Ср.: *Das Leben in dieser Welt und Zeit schmeckt wie preußisches Essen mit sächsischem Kaffee* (H. Hesse, *An Wiegand*). Рассматриваемый афоризм манифестирует *перцептивно-гастрономическую* метафору жизни (жизнь со вкусом прусской еды и саксонского кофе) и актуализирует, с одной стороны, такие *денотативные* признаки, как: экономность, неприхотливость в еде, свойственные для прусских военных походов, с другой подчеркивается особенность саксонского кофе, характерного для эпохи немецкого рыцарства, когда кофе (в частности, в Саксонии) подавался в изящных фарфоровых чашечках, а консистенция кофе была настолько малонасыщенной, что можно было увидеть рисунок (орнамент), причем чаще всего в виде маленького цветочка (*Blumenkaffee*), на дне чашечки. Выделенные денотативные признаки послужили когнитивным базисом для их трансформации в поле переосмысления феномена «*Жизнь*», в соответствии с которыми жизнь может интерпретироваться как «скромная», «без излишеств», «строгая», «скудная», «пресная», «бедная» и т.п. Для адекватного понимания афоризмов необходим, таким образом, учет категории пресуппозиции (фоновых знаний) о тех или иных немецких реалиях.

Таким образом, отражение вербально-метафорической репрезентации феномена «*Жизнь*» (на уровне *vita*-ФЕ, *vita*-паремий и *vita*-афоризмов) манифестирует как *универсальные* (общечеловеческие) характеристики жизни, свойственные всем национальным культурам и этносам, так и *культурно-специфические*, свойственные в большей степени для восприятия и понимания жизни немецким этносом. Культурно-специфические признаки метафорических образов жизни, отражаемые *vita*-ФЕ, паремиями и афоризмами, дифференцируются, в свою очередь, в рамках немецкой языковой картины мира. По нашим наблюдениям, различия в экспликации фразеологических, паремиологических и афористических метафор жизни обнаруживаются: а) на уровне выделения *сфер-источников*, служащих когнитивным базисом для создания метафорических образов жизни; б) на уровне *структури-*

рования (архитектоники) метафор жизни; в) на уровне *актуализации* и *иерархии* концептуализируемых признаков; г) выделения *центральных* и *периферийных* метафор жизни и др.

Релевантным признаком этнокультурной специфики метафорических образов феномена «Leben», вербализуемого на основе *vita-ФЕ*, *vita-паремий*, *vita-афоризмов*, является тот факт, что искомый концепт категоризируется и концептуализируется в немецкой языковой картине мира, прежде всего, в когнитивно-философском аспекте, который, в свою очередь, проецируется на все метафорические модели концепта «Leben» и составляет одну из его доминантных этнокультурных

особенностей. На наш взгляд, это объясняется спецификой немецкого национального характера, одну из особенностей которого составляет стремление немецкого этноса рассматривать внешний и внутренний мир человека сквозь философско-гносеологическую призму, причем со свойственным немцам главным принципом: последовательно идти «от сущности к явлению, от сущности первого порядка, к сущности второго порядка» и т.д.

Библиографический список

1. *Потебня А.А.* Теоретическая поэтика. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. – 374 с.

В.И. Дружинина

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА И ГОСУДАРСТВА В ПОВЕСТИ Л. БОРОДИНА «ЦАРИЦА СМУТЫ»

Имя Л. Бородина, современного писателя-прозаика, стало известно в конце 1970 – начале 1980-х годов, благодаря публикации за границей таких произведений как «Гологор», «Третья правда», «Повесть странного времени», «Год чуда и печали». Первая книга в России появилась в 1990 году. Причины столь необычного явления кроются в политических и религиозных убеждениях писателя, за которые в советские годы он претерпел гонения и репрессии. В постперестроечное время с 1992 года по настоящее время он – редактор журнала «Москва», где печатаются произведения, авторы которых стремятся следовать традициям русской классики XIX и XX веков. И как писатель, и как редактор, «он избежал искуса новейшего “эстетизма”, в какие бы формы оно не рядилось, видимо, понимая, что без понятия “совесть” русская литература все равно, что немецкая без философии, французская – без любви и английская – без юмора» [1, с. 4].

Отличительная особенность писателя Л. Бородин – стремление художественно осмыслить проблемы духовно-нравственного состояния современного общества, причем проблемы нашего времени он нередко рассматривает сквозь призму прошлого.

Целью данной работы является исследование типологии национального характера в переломное время российской истории по повести Л. Бородин «Царица смуты».

Повесть Л. Бородина «Царица смуты» впервые была опубликована в 1996 году в журнале «Москва». Для писателя тема смуты – одна из доминантных тем. Автора «Повести странного времени» и исторической повести «Царица смуты» волнует «проблема разрушения национальной целостности, веками длящийся конфликт внутри своих, всегда губительный для всех его участников» [10, с. 156].

В основе сюжета повести – один из самых сложных периодов истории России, так называемое «смутное время», эпоха самозванцев и жестокой борьбы за царский престол. Смутное время – это «...итог кризиса веры» [4], – считает Л. Бородин. Л. Бородин делает героиней своей повести Марину Мнишек, польку, жену самозванца Лжедмитрия. Ее глазами он смотрит на русских в смуте, дает оценку западного человека русских событий. В основе сюжета – скитания потрепанного войска бывшей московской царицы в поисках достойного выхода из сложившихся не в ее пользу обстоятельств. В повести можно выделить три сюжетных линии: скитания войска по степи и короткое пребывание в Астрахани, бой на реке Яик и окончательный разгром сил Марины Мнишек войсками московского царя. К началу повести все главное уже произошло, и все ожидают развязки. Смута затихает, новый царь восседает на престоле. Писатель дает ретроспективно события, которые предшествовали появле-

нию Марины в пределах Московского государства. А. Солженицын считает, что *«такой выбор сюжета мог иметь целью и, во всяком случае, вел к переносу центра внимания на психологию, внутреннюю жизнь Марины Мнишек»* [15, с. 149].

Трактовка образа Марины Мнишек Л. Бородиным расходится с общепринятой. Начиная с А.С. Пушкина, Марину Мнишек традиционно оценивают как расчетливую, эгоистичную и крайне амбициозную женщину. У Пушкина и Марина, и ее отец действуют заодно: Марина подана как активная соучастница интриги. Расчетливая полька с царскими амбициями – такова Марина Мнишек у Пушкина. Современный исследователь М.Г. Лазуткина упоминает поэму А.Д. Львовой «Марина Мнишек» (1882) в качестве произведения, продолжающего пушкинскую традицию. Автор поэмы наделяет свою героиню расчетливостью, сильной волей, а исследователь считает: *«Характер Марины в высшей степени удался поэте, которая двумя фразами весьма точно характеризует свою героиню: “В кокетстве милого ребенка / Расчет тайлся старика...”, а “...престол / Ей заменил любовь и счастье...”»* [13, с. 171].

Л. Бородин не отрицает общепризнанных исторических фактов и сложившейся литературной традиции, но Марина у него прежде всего жертва. Эпиграфом ко всей повести можно было бы взять слова боярина Олуфьева: *«...несчастливая женщина, соблазненная царством и обманутая людьми...»* [8, с. 93]. Марина Мнишек в повести Бородиным показана также и как человек западного мышления, способного подменять совесть законом. Для своих действий она подыскивает подходящую рациональную основу, выстраивая вполне логичное оправдание своим поступкам. Драма Марины заключается и в том, что она считает себя московской царицей, но, как человек западного мышления, в душе не может понять «русинов», их образа мыслей, их поведения. Марина не может осознать всей тяжести ситуации, той смятенности в умах и сердцах русских, которые то устремляются в сторону польскую в поисках законного (настоящего) царя, то в сторону самозванных царей, избранных толпой московской черни, пытаясь найти справедливость.

Едва ли не самой значимой для писателя причиной гибели своей героини становится та духовная миссия, которую, как он считает, возложили на Марину Мнишек европейские политики и католические прелаты – склонить Московию

к Риму, изменить традиционную для России православную веру. Именно это ставит ей в вину ее бывший сподвижник, а позже монах Никита Долгорукий: *«Ну, как же, а расстрига Отрепьев, через кого ты царицей нарекалась, а вор тушинский, а обет твой, что дала врагам веры православной, что в латинство мерзкое народ русский обратишь, землю северскую, искони московскую, не обещала ли Сигизмунду за содействие тайное?»* [8, с. 62]. Вместе с тем писатель стремится как бы оправдать свою героиню, запутавшуюся в смутном времени среди своих и чужих страстей. Однако вкладывает он эти оправдательные рассуждения в уста всегда жалевшего ее боярина Олуфьева: *«Марина менее других в лукавстве повинна. Если и признала тушинского царька Дмитрием, свое право на трон через его имя не выводила – народом и боярами царицей московской была признана, ею и остаться хотела, правду закона в том видела»* [8, с. 41]. Интересно при этом отметить жесткость позиции того же Олуфьева к другим участникам смуты: *«А Сапега, о московском престоле подумывая, за два года кому только не изменил, с кем не союзничал, сколько крови христианской пролил, сколько земель на Руси разорил, но дошел-таки до Кремля, уютом и роскошью царских покоев наслаждался. Там и помер... Никому из них не дано было смерти доблестной на поле ратном»* [8, с. 30]. Но женская судьба всегда оценивается Л. Бородиным по иным критериям. За женщиной писатель оставляет всю красоту мира и способен прощать ей почти все. О героине повести «Женщина в море», Людмиле, автор устами героя говорит, что *«Людмила по самым серьезным критериям человек хороший, что дурное в ней наносно, что нужно только соответствующее стечение обстоятельств, чтобы выявилось добро ее природы...»* [6, с. 359]. Сочувственное отношение к женщине в повести отмечает и современный критик А. Немзер: *«Марину Бородин судить не может. Потому что одна осталась – да и одна и была. Потому что расплатилась горше всех... Потому что – женщина»* [14, с. 107]. Однако повесть заканчивается сказанием о Маринке-разбойнице, где она предстает злодейкой и где ей уготована позорная смерть от рук Добрыни Никитича. Так выражена народная точка зрения на самозванцев, к которым народ причислил и Марину Мнишек.

В повести «Царица смуты» Л. Бородин продолжает художественное исследование нацио-

нальной и народной типологии, столь ярко и интересно начатое им в повести «Третья правда» и других произведениях. Как подмечено исследователем творчества Л. Бородин, герои словно бы поставлены в ситуацию нравственного выбора: *«Внимание к обостренным пограничным ситуациям, когда человеческая жизнь может перемениться, для Бородин очень характерно. Он словно ставит своих героев в эти ситуации, проверяя их на излом, и оттого проза его так напряжена»* [9, с. 4].

Наиболее любимым героем писателя, знакомым по другим произведениям, является тип размышляющего человека, интеллигента, как бы случайно вовлеченного в события. Таким героем в повести стал боярин Олуфьев, который является приверженцем идеи государственного устройства. Образ боярина Олуфьева – сквозной образ, герой фигурирует в сюжете от первой до последней страницы повести. Его «голос» в повествовании становится ведущим и по стилю сближается с «голосом» автора, что дает основание видеть в его размышлениях и оценках выражение авторской позиции. В сюжете он играет роль свидетеля, очевидца и в меньшей степени участника драматических событий. Именно Олуфьев осознает сущность происходящего как «подмену, обман»: *«...смута, разве ж она не с того началась, что всяк во имя свое подвигался к делу, а дело общее, государственное в подмену ушло...»* [8, с. 29]. Порядок в обществе, устанавливаемый веками: *«...царю скипетр, боярину служба, смерду покорность...»* [8, с. 29] – рассыпался по бревнам в когда-то крепком государственном «доме». Боярин отчаялся найти *«среди нечистых людей чистого дела»*. Смута повредила многие представления, понятия, закружила судьбы людей в такие хитросплетения, из которых чистым душой выйти было трудно.

Будучи человеком чести, Олуфьев остается с той, кто более других пострадал в смуте, да к тому же с женщиной, по закону называемой московской царицей. В Марине боярин видел, прежде всего, жертву, которой пользуется то одна сторона, то другая, предавая ее в зависимости от положения дел. *«Женщины не видел в ней, но зла в душе не имел, потому что все-таки женщина, а с женщиной не воюют»* [8, с. 30]. Служа верой и правдой московской царице, он постепенно приходит к мысли, что дело ее неправо, но уйти не может. Другие бояре вовремя переметнулись

на сторону нового царя. Он же просит пощады у изменников, пусть даже не из корысти поменявших хозяев, не будет. *«Когда б иные, незнанные и неповинные, как просто было бы вынуть саблю из ножен, положить у ног и отдаться на милость или кару»* [8, с. 93]. С. Земляной заметил в своей статье, посвященной прозе Л. Бородин: *«Суть трагедии в том, что безвинных – нет, а жизнь продолжать – нужно, разрывая роковую цепь предательства»* [11, с. 6].

У боярина не остается никакой другой «правды», кроме верности. Олуфьев живет в плену своих принципов, которые очень уместны и правильны в стабильное время. Время окончания смуты – время компромиссов, гибкости, лояльности во всеобщее благо, так как *«...из грязи и греха вновь родившееся государство, что всегда правее смуты...»* [8, с. 42].

Мятущийся человек без особых целей в жизни – таков боярин Олуфьев. И жизнь для него не жизнь, а наказание. А. Солженицын оценил поведение Олуфьева как «выятое»: *«Не верится и в его выдающуюся воинственность, якобы многожды проявленную и в прошлом, и нереально видится его бесцельная и безнаградная (“отцовская”) верность Марине, еще и при вялом поведении его»* [15, с. 155].

Л. Бородин стремится соотнести меру вины обстоятельств и личности в смутные периоды российской истории: *«В лице Олуфьева я хотел отобразить трагедию людей, которые во время смуты оказываются вовлеченными в поток, откуда выбраться им уже очень трудно... Сможет ли он противостоять ей, пристанет ли к какому-то берегу – это зависит не только от его личных качеств, но и от стечения множества обстоятельств»* [5, с. 106]. Но писатель осознает, что самым достоверным критерием становится народная оценка, а в народной памяти Олуфьев так и остался «Маринкиным боярином».

Своеобразным антагонистом Олуфьева является атаман Заруцкий. Тип бунтаря представлен в его образе. Его казачье войско больше напоминало разбойничью шайку стремлением к добыче и воле. Все, кто знал эти особенности казачества, не преминул ими воспользоваться, сыграв очень точно свою «партию»: *«...раздираема душа казацкая двумя началами: воровством и жаждой удали доблестной. На том и другом, как на зурне, искусно играть можно – и кто только не поиграл»* [8, с. 86].

Н. Бердяев отмечал большое значение казачества во время смуты: *«Казачья вольница была очень замечательным явлением в русской истории, она наиболее обнаруживает полярность, противоречивость русского народного характера. С одной стороны, русский народ смиренно помогал образованию деспотичного, самодержавного государства. Но, с другой стороны, он убежал от него в вольницу, бунтовал против него»* [2, с. 15].

Мечта Заруцкого – это казачье государство, целью которого должно стать завоевание народов, способных платить дань. Заруцкий также представляет в повести мысль «государственную», но своеобразную. Он во главу государства ставит казачество – социальный слой, еще не оформивший свои взгляды на государство. Заруцкий использует имя Марины и ее сына как идеологическую составляющую своего плана по созданию казачьего государства. Мечта о казачьем государстве продолжала волновать казачество и в годы гражданской войны XX века. Существует точка зрения на то, что смутное время и есть гражданская война: *«“Смутное время” (“смута”) – термин, обозначающий события конца XVI – начала XVII века в России. Эпоха кризиса государственности в России, трактуемая рядом историков как гражданская война»* [3, с. 1115]. Но участников смуты XVII века и гражданской войны XX века отличает то, что казачье царство атамана Заруцкого границами не очерчено и как бы совпадает со всей Русью. Государство казаков в гражданской войне ограничено Донской областью, Кубанью.

Особый тип национального характера представлен в образе Никиты Долгорукого. Молодой Долгорукий искренне верит в царя Дмитрия и законность его власти, играет активную роль в царской судьбе. В повести он появляется трижды, каждый раз знаменуя новый этап не только в своей судьбе, но и в судьбе Марины Мнишек. Первая встреча с Мариной произошла слякотной осенью, когда царица вынуждена была возвращаться в Польшу. Именно из уст Никиты Долгорукого царица узнала о «спасении» царя Дмитрия. При второй встрече с Мариной в Астрахани он, ставший монахом, кается за себя и за всех людей, кто уверил Марину в обоснованности ее притязаний на московский престол: *«Все мы виноваты пред тобой, Марья Юрьевна, все, кто бесами попутанные, правили тебе на погибель*

русского царства и тем тебя в неправде укрепляли» [8, с. 62].

Третья встреча происходит в финале повести. Марина повержена и заточена в стенах башни. Но воля ее не сломлена, она отвергает помощь королевича Владислава. Ведь за нее нужно отречься ото всего, за что она боролась и что считала справедливостью. Никита Долгорукий указывает ей на ее самое уязвимое место – сына. Марина, оказавшись в подобном положении, *«первей прочего обязана жизни способствовать, и грех наитягчайший жизнь дитя в зависимости от удачи ставить...»* [8, с. 106]. Монах уверяет ее в необходимости спасти жизнь сына, ведь не подписав отречения, тем самым утвердил и себе, и наследнику смертный приговор. Монах принимает боль Марины, как свою собственную, шепчет молитву за заблудшую в гордыне грешную душу.

Сквозные персонажи в сюжете повести представляют три мировоззренческие позиции и дают разные оценки смуте и ее участникам: оценка интеллигента народной смуты (боярин Олуфьев), точка зрения народа, вовлеченного и активно участвующего в смуте (казаки) и позиция христианская, несущая идеи соборного покаяния и прощения (Никита Долгорукий). Все позиции включают в себя идею государственности, так как, по точному наблюдению И.А. Ильина, *«Россия при ее объеме и составе не будет существовать под слабой государственной властью... Русская государственная власть или будет сильной, или ее не будет вовсе»* [12, с. 55]. Однако только христианское понимание государства может стать самым мощным объединительным началом для народа. Смута была *«не только социальным движением, не только борьбой за политическую власть, но огромным движением национально-религиозной самозащиты»*, – писал П.Б. Струве [16, с. 136]. И это вполне справедливо для характеристики нашего смутного времени. Л. Бородин является сторонником просвещенного консерватизма, считая православие и твердую государственность теми двумя идеями, на которых должно произойти единение нации. В одном из интервью писатель сказал: *«У меня нет сомнений в том, что без возрождения православия не произойдет национальная консолидация. Потому что православие – это та почва, на которой создавалась, развивалась и продолжало существовать Российское государство»* [7, с. 10].

Библиографический список

1. Басинский П. Он пугает – мне страшно // Литературная газета. – 1994. – 9 ноября. – С. 4.
2. Бердяев Н.А. Русская идея. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 400 с.
3. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1999. – 1456 с.
4. Бородин Л. В смутное время нужно делать ставку на идею: Беседа Л. Виноградова с писателем Л. Бородиным // Православие.ru. (www.pravoslavie.ru/guest/borodin.htm).
5. Бородин Л. «Выжить надо, коль Смуте конец...». Беседа редактора журнала «Родина» С. Антоненко с писателем Л. Бородиным // Родина. – 2005. – №11. – С. 103–107.
6. Бородин Л. Женщина в море // Повесть странного времени. – М.: Современник, 1990. – 410 с.
7. Бородин Л. Человек из другой команды: Интервью М. Рубанцевой с писателем Л. Бородиным // Российская газета. – 1993. – 6 февраля. – С. 10.
8. Бородин Л. Царица смуты // Москва. – 1996. – № 5. – С. 18–107.
9. Варламов А. Не палачи, не жертвы: О прозе Леонида Бородина // Литературная газета. – 1992. – 13 марта. – С. 4.
10. Дружинина В.И. Встреча времен в рассказах Л. Бородина / О.А. Бердникова, В.И. Дружинина // Тема войны в литературе XX века: межвуз. сб. науч. тр., посвященный 60-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. – С. 153–162.
11. Земляной С. Пастыри смутного времени // Независимая газета. – 1997. – 2 августа. – С. 6.
12. Ильин И. За национальную Россию // Слово. – 1991. – № 4. – С. 51–55.
13. Лазуткина М.Г. Формирование художественного образа самозванца Лжедмитрия I в русской литературе XVII–XIX веков: Дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1994. – 216 с.
14. Немзер А. Поражение справедливости // Москва. – 1996. – № 5. – С. 168–169.
15. Солженицын А. Леонид Бородин – «Царица смуты»: Из литературной коллекции // Новый мир. – 2004. – № 6. – С. 149–158.
16. Струве П.Б. Интеллигенция и революция // Вехи: Интеллигенция в России: сб. ст. 1909–1910. – М., 1991. – С. 136–152.

Л.Р. Закирова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ДЕТАЛИ В «СОВРЕМЕННЫХ РАССКАЗАХ» ФАТИХА АМИРХАНА (1886–1926)

Литературное произведение, являясь предметом творчества и результатом познания определенным индивидуумом окружающей его действительности, обладает уникальной культурологической ценностью. Внешний мир и внутреннее состояние персонажей предстают перед читателями в виде определенной концепции, идеи и позиции, свойственной как для автора произведения, так и для его современников. Художественная деталь или мельчайшая изобразительная подробность (элемент пейзажа и портрета, отдельная вещь, поступок, психологическое движение), с одной стороны, сама по себе является мельчайшим образом, с другой стороны – деталь практически всегда составляет часть более крупного образа. В то же время художественная деталь представляет собой минимальную часть текста, в пределах которой возникает элемент образного отражения действительности. Таким образом, исследование художе-

ственных деталей произведения является важной составляющей анализа его изображенного мира, художественной речи и композиции, образующих стиль того или иного писателя.

А.Д. Сайганов, характеризуя творчество Ф. Амирхана, татарского писателя, публициста и общественного деятеля начала XX в., и определяя его место в истории литературы, отмечает: «Ф. Амирхану были хорошо известны все основные средства и способы типизации и индивидуализации человеческих образов-характеров: портрет, речевая характеристика, деталь, жесты и др. Одним из первых в современной ему татарской литературе он понял и раскрыл огромное значение психологического анализа как средства индивидуализации литературных и сценических типов»¹. Однако в настоящее время отсутствуют работы, посвященные анализу деталей портрета, пейзажа, психологического состояния, деталей-вещей в произведениях Ф. Амирхана.

«Современные рассказы» – задуманная Ф. Амирханом рубрика в еженедельной газете «Эльислах» (1907–1909 гг.), под которой с октября 1908 г. по февраль 1909 г. были опубликованы следующие его рассказы: «Праздники» (октябрь 1908 г.); «Любовь как позор» (ноябрь 1908 г.); «Как способствовать прогрессу нации» (ноябрь 1908 г. – январь 1909 г.); «Постарел!» (февраль 1909 г.). Кроме того, в одном из самых первых номеров газеты, в октябре 1907 г., был напечатан не вошедший в эту рубрику, но соответствующий ей в идейно-тематическом плане рассказ «Сон в канун праздника». Также отдельными книгами в серии «Современные рассказы» вышли в свет такие рассказы Ф. Амирхана, как «Татарка» (1909) и «Обед во время уразы» (1911). Принимая во внимание общий идейный замысел, содержание и хронологию указанных произведений, обратимся к анализу имеющихся в них художественных деталей.

Важным составляющим художественного мира Ф. Амирхана является портретная детализация персонажей, внешний вид которых не остается без внимания практически ни в одном произведении автора. Прежде всего, по портретным деталям мы можем воссоздать облик определенных слоев общества начала XX века. В рассказе «Праздники» Вали-абзый, мусульманин преклонных лет и среднего достатка, в праздники носит следующую одежду: новехонькие белые штаны и рубаха, вышитые портянки, новые ичиги, выходной чапан, сделанный на заказ чалма, шуба с опушкой из выдры, которую для праздничных визитов к друзьям-приятелям он меняет на лисью шубу. У его сына – молодого человека с тщательно выбритой по случаю праздника головой – «новенькая черная тюбетейка, на плечах казакин с длинным разрезом позади, из-под воротника выступает мягкий воротник рубашки, на ногах ичиги с блеском, поверх них длинные брюки до щиколоток» (19)². А Габдельмажит – сын покойного друга Вали-абзый – «носил длинные усы, костюм европейского покроя. <...> Жена и сестры Габдельмажита не прятали от мужчин своих лиц, появлялись на улицах в шляпках и танцевали на вечерах. <...> Поэтому старики осуждали эту семью и постоянно сплетничали о ней» (21). Для Вали-абзый кажется возмутительным «общество молодых людей с небритыми головами без тюбетеек, девушек и женщин с маленькими калфаками» (22). Перед тем, как пойти на литературный

вечер, Габдельгаллям, сын Вали-абзый, «в укромном местечке надел под казакин белый воротничок, хранившийся в тайне от отца» (26). На вечер, описываемом Ф. Амирханом с точки зрения Габдельгалляма, он видит «татарина в шляпе», «девушку с маленьким калфаком», «молодого человека без тюбетейки», «симпатичных молодых людей с небритыми головами», «девушек без жемчугов, белил и румян, <которые> спокойно разговаривали с мужчинами и весело смеялись», молодых людей, одетых в «куртки с медными пуговицами», нарядного молодого человека с красиво поблескивающей булавкой в галстук (26–27). Из всего увиденного он делает вывод о том, что «здесь сплошь одни русские и им подобные» (27). Детали портрета, в том числе костюм, – это дополнительный источник отрицательных эмоций Салиха – героя рассказа «Любовь как позор». По его мнению, распутному, но внешне привлекательному («красивые глаза и красивые усы»), из-за досадной случайности облаченному в *студенческую форму* молодому человеку Фариду вряд ли бы сказала, что его любовь – позор для нее. Его ложная любовь не только не унизит Фариду, она «была бы счастлива и горда этой любовью и, возможно, отдала бы за нее всю свою душу» (31).

Детали-вещи, как и детали костюма, используются, прежде всего, в качестве знаков принадлежности персонажа к какой-либо социальной, религиозной группе или общественному движению. Имам читает наставления *по старой рукописной книге* (18). Стараясь соответствовать своему положению, Вали-абзый и Габдельгаллям в праздничный день разъезжают по улицам *в хорошем экипаже и на сытой лошади* (20). Непривычные для стариков *картины с изображением живых существ, рояль, русские куличи на столе вместо традиционных татарских пирогов* в мусульманский праздник – детали домашнего интерьера Габдельмажита – сторонника новой жизни (22). Вали-абзый чувствует себя оскорбленным тем, что при нем молодой человек вынимает из кармана *сигарету* и закуривает (24). Как видим, вещи не остаются без внимания участников действия и становятся источником характеристики одного героя другим и выражением определенной оценки их социально-этического положения. В рассказе «Постарел!» *альбом с фотоснимками* разных лет, где герой запечатлен в соответствии со своими возрастными идеалами, а также *аттестат зрелости* – итог достижения намечен-

ной цели – играют важную сюжетно-композиционную роль, будучи объектом продолжительных раздумий Мустафы (42–46).

Для изображения специфики того или иного интерьера Ф. Амирхан опирается не только на зрительное восприятие действительности, но использует присущие познанию такие формы чувственного восприятия, как слух, обоняние, и последующую за данным восприятием соответствующую физиологическую или психоэмоциональную реакцию. Так, эмоциональная атмосфера в татарском клубе, в представлении героя рассказа «Сон в канун праздника», помимо прочих атрибутов культурного просвещения складывается из восприятия присутствующими разнохарактерной музыки: «Певцы волновали слушателей своим искусством – *в глазах людей светились радость и счастье*. <...> <Скрипача> публика слушала, не решаясь перевести дыхание. Всех сидящих в зале захватило одно сильное чувство – *из глаз невольно катились слезы*. ... Я, забывшись, погрузился в мир печали, ощущал ее всем своим существом» (13). «В танцевальном зале раздались звуки рояля. Нежная мелодия звала на грациозный танец. ... Весь зал дышал молодостью, счастьем» (14). А мечеть-тюрьма с тяжелым, тошнотворным запахом представлена следующим образом: «К концу проповеди воздух в мечети был такой *тяжелый*, что *кружилась голова*, и *учащенно стучало сердце*, а *запах благовонного масла с примесью резкого запаха кожи, исходившего от новых ичиг, бил в нос и вызывал тошноту*» (15). Таким образом, зрительно воспринимаемые объекты интерьера, а также коллективный портрет находящихся в нем людей, дополняются не изобразительным или предметным рядом, а деталями различных чувственных ассоциаций.

В связи с художественной детализацией интерьера, портрета, вещей совершенно иной представляется жанровая организация сатирического рассказа «Обед во время уразы», по форме как бы ориентированная на сценическую постановку, где основной текст четко поделен между действующими лицами (95–96). Создавая это произведение, как, впрочем, и некоторые другие рассказы и повести, Ф. Амирхан, по-видимому, находился под воздействием возрастающей популярности театра в Казани начала XX в. А драматический род литературы, как известно, особенно тесными узами связан со смеховой сферой, сатирой, юмором. Действие в данном рассказе

воссоздается с максимальной непосредственностью, оно протекает будто перед глазами читателя. Автор в большей степени оказывается в тени своих героев, передоверяя им богатые возможности диалогического общения. Образы вещей и героев возникают как на основе авторского (побочного – как в драме) текста в виде ремарок и реплик в сторону, так и в монологах и диалогах персонажей. Ощущается наличие минимального авторского повествовательного комментария, а монологическое начало речи прослеживается в диалогических репликах, так, как если бы они были адресованы зрителям (99). Немалую роль в данном рассказе играют высказывания, которые выходят за рамки взаимного общения персонажей и обращены напрямую к «публике», в том числе сольное и хоровое исполнение песен действующими лицами. Место действия до предела редуцировано и события разворачиваются лишь в одной комнате. В интерьере минимум вещей: *стол, скамейки, самовар, окно с занавеской*. На фоне веселого общего обеда молодые люди обсуждают важные вопросы современности: «начало учебы в русских школах, последнее произведение Л. Андреева <противника бесчеловечности жизни, бесцельного, пошлого существования, сторонника революции как стихийного бунта>, татарскую учительскую школу, последний рассказ одного из татарских писателей и многое другое» (99).

Наиболее подробно перечисляется роскошная еда для обеда, организуемого радикально настроенной по отношению к исламским традициям молодежью во время мусульманского поста: «*Стол заполняется булками, слойками, пирожками из кондитерской, икрой, рыбой (шпротами, сельдью) в круглых жестяных банках, сырами, консервами, сливочным маслом, молочными конфетами, шоколадом, конфетами в коробках, сотовым медом...*» (97). Эти подробности создают разительный контраст звучащему в финале комментарию автора: «Увидев лица этих сытых и довольных, идущих твердой, здоровой походкой и весело разговаривающих и смеющихся господ, хочется спросить:

– Неужели вы забыли о том, что именно сейчас немало мусульман находятся без еды и питья?» (104).

Ф. Амирхану не импонирует антирелигиозный настрой радикальной «просвещенной» молодежи, хотя нередко ее внешне неприятные действия, детали речевого поведения изображаются

просто как констатация факта, и позиция автора неясна. Ярким примером этому служат портретные детали в рассказе «Праздники». Вот как изображает Ф. Амирхан психологическое состояние молодого человека, сына ахуна, носителя так называемых передовых идей, после словесной перепалки с Вали-абзый: «Молодой человек засмехался как-то вызывающе, резко, и лицо его озарилось от чувства вызванного <к Вали-абзый> оскорбления. Казалось, беседа доставила ему радость, и он полностью был удовлетворен ею» (24). Даже если предположить, что такая характеристика молодого человека дается от имени Вали-абзый, то и тогда образ молодого «интеллигента» не вписывается в общепринятые этические нормы. Примечательно здесь следующее сочетание: «озарялось от чувства оскорбления», если учесть те позитивные ассоциации, которые первоначально вкладывались в значение слова «свет» в средневековой тюрко-татарской литературе. Мастерство такого рода детализации заключается в неопределенности авторской позиции, что дает читателю право додумывания, сотворчества, импровизации. Неслучайно, вслед за этим эпизодом Ф. Амирхан переходит к деталям внутреннего состояния неуверенного в себе и не понимающего новой жизни Габдельгалляма, который был свидетелем беседы его отца, Вали-абзый, и сына ахуна. «Его одолевали противоречивые чувства. Хотя ему очень не нравилось это неприличное общество, поведение этих людей, однако нравов учения отца он слышал не раз, и они ему уже порядком надоели. Сын ахуна был *как будто и прав и неправ*» (25). Далее автор как бы «подслушивает» мысли героя во всей их естественности, непреднамеренности и необработанности и воспроизводит внутренний монолог Габдельгалляма: «Подумать только, какие у него белые зубы, такие белые, что даже зло берет. Та смуглая девушка с темными веснушками, наверно, любит его. Конечно, любит. Какой он счастливый, этот молодой человек! Но упаси бог, упаси бог, ведь ему уготован ад! Нам, мусульманам, это не годится...» (25). Дальнейший анализ деталей внутреннего монолога, а также несобственно-прямой внутренней речи в рассказе «Праздники» дает основание утверждать, что Габдельгаллям – первый в ряду героев «перепутья» в творчестве Ф. Амирхана.

Пристальное внимание к злободневным событиям, сугубо современным ситуациям и реалиям является важной чертой поэтики Ф. Амир-

хана. Всякое детальное описание рождает у автора целый комплекс общественных эмоций. Злободневность – черта газетного или журнального фельетонов, памфлета, сатиры. В газетной статье факт важен сам по себе, а не как непременно художественно преобразованный. В рассказы Ф. Амирхана попадают вещи, не несущие на себе след художественной переработки действительности. Для автора очень важно и показательно с точки зрения достоверности описываемых событий и характеристики героев упоминание таких нетрансформированных реалий как, *благотворное масло из магазина Утягановых* (18), *здание купеческого собрания* – место проведения литературного вечера (26), популярная ежедневная газета «Русское слово» (9), газета «Тард-жеман», которую выписывает сторонник передовых взглядов (34), *номер гостиницы «Сарай»* – место встречи тайного общества (34), *город Киев*, где обучался русскому языку один из героев (44). В исследуемых рассказах содержится множество оценок, наблюдений, изложений так называемых передовых идей – зачастую в самой прямой, публицистической форме. В рассказах, выполненных в близком к публицистике жанре или связанных с ним генетически, встречаются имена просветителей и религиозных реформаторов, которые своей деятельностью отвечали на требование эпохи и пытались приспособить жизнь татарского общества к современной российской действительности. Так, читатель находит сведения о видном представителе мусульманского духовенства России того времени Абдрашиде Ибрагимове (Рашид-Кади) (34, 36, 44), турецком писателе, общественном и религиозном деятеле Ахмде Мидхадде (44). В рассказах «Обед во время уразы» и «Как способствовать прогрессу нации» молодежь упоминает и по-своему интерпретирует взгляды таких всемирно известных мусульманских реформаторов конца XIX – начала XX веков, как Мухаммад Абдо (99) и Джамал ад-дин аль-Афгани (36). В рассказе «Татарка» названия реально существовавших мечетей, медресе, географические названия являются символами исламского мира: *медресе «Жамигыль-Азгар» в Египте, стамбульская мечеть Айа-София, Индия, Серендиб, Курса, Булгары, Мекка* (56).

Детализация свойственна не только художественным произведениям, но и публицистике Ф. Амирхана. Такие статьи, как «Праздник и праздник!» и «На литературном вечере» наличием

в них художественных деталей (портретных, интерьерных, даже психологических) напоминают рассказы «Сон в канун праздника» и «Праздники». Вот как, например, документально и в то же время художественно подробно представлены посетители Купеческого собрания 5 ноября 1907 г., в день праздника курбан-байрам, в опубликованной в тот же день статье «На литературном вечере»: «Здесь можно было увидеть татар — представителей всех слоев: учащуюся молодежь *без головных уборов*, прогрессистов *с белыми воротничками и в тюбетейках*, в праздники готовых заплакать от скуки в медресе *желтолицых шакирдов*, приказчиков, вынужденных весь год, за исключением этих двух праздничных дней, *стоять в лавке по четырнадцать часов в сутки, ковыляющих в зубах* людей из Сенного базара, добровольных шпионов, пришедших лишь за тем, чтобы выведать, кто и чьи дети присутствуют здесь, а потом при необходимости ходить и поругивать их на Сенном базаре, не знающих принятых в таком общественном месте порядков людей средних лет *в войлочных ботах*, а также господ, надевших *фески* лишь по случаю праздника; можно было заметить даже нескольких особо примечательных *седобородых стариков*»³. Пафос рассказа «Праздники» сродни агитационному стилю статьи «Праздники и праздники»: «Разве у нас нет своего национального или религиозного праздника? У нас есть свои национальные и религиозные праздники! Почему же я не доволен ими? Вот сегодня у нас праздник, но чем этот день отличается от других? Я сегодня посетил двадцать мест, выпил двадцать чашек чая, чем только не набил желудок. Это праздник? Не могу ли я делать это в другие дни? Возможно, старики меня обвинят, скажут, обрусел. Но кто здесь виноват? Сделайте праздники отдыхом, прекращайте заниматься скучными повседневными делами! И татарская молодежь начнет ожидать свои праздники и отдыхать на них так же, как она отдыхает на чужих праздниках»⁴.

Публицистичность, порой фотографичность, художественная необработанность действительных реалий давали основание недоброжелателям и даже друзьям Ф. Амирхана упрекать его в использовании их в качестве прототипов в рассказах. Так, в феврале 1909 г. Ф. Амирхан пишет в письме другу Ризвану Алуши: «Написал рассказ «Праздники». Кто бы мог подумать, после публикации один байский сынок говорит: «Меня

написали» и не дает обещанных «Эльислаху» денег»⁵. С. Рамиев и Ф. Агиев считали, что в рассказе «Любовь как позор» Ф. Амирхан осмелял их любовь, на что, однако, автор возражал: «Писать и изображать совершенно ни на кого похожие типы, подобных которым нет в мире... Это значит, писать о несуществующем в жизни, о «живых трупах»»⁶.

Современный читатель, искушенный в восприятии различных форм подачи художественного образа, оценивая художественное предназначение «современных рассказов» Ф. Амирхана, склонен относить их в большей степени к беллетристике, нежели к классике, поскольку они не обладают сколько-нибудь выраженной художественной оригинальностью, но затрагивают проблемы, отвечающие духовным и интеллектуальным запросам татар начала XX в., а возможно, и их потомков. В этой связи представляется обоснованным следующее мнение А.М. Левинова: «Следствием непонимания разницы между тенденциозностью *открытой и скрытой*, когда стирается грань между *искусством*, сила идейного и эмоционального воздействия которого должна корениться в художественном образе (системе образов) при обязательном участии творчества читателя (зрителя), и *публицистикой*, вся сила воздействия которой должна заключаться в ясной, точной, отчетливо выраженной, основательно мотивированной мысли, является дидактизм. «Инфекция» дидактизма, прямая идейная атака на читателя, зрителя переносится из одного вида искусства в другой»⁷. Однако в начале XX века татарская публицистика, которой также были свойственны вышеперечисленные признаки, являлась наиболее приемлемым способом распространения идей просветительства, а литература, в некотором смысле, не могла не воспользоваться действенными формами воздействия на различные слои населения.

Анализ художественных деталей в рассказах «Сон в канун праздника», «Праздники», «Любовь как позор», «Как способствовать прогрессу нации», «Постарел», «Татарка», «Обед во время уразы», позволяет сделать вывод о том, что детали внешнего мира (быт современников, исторические факты, портреты и др.) и внутреннее состояние персонажей (мировоззрение и миропонимание, психика, религиозные переживания и др.) являются составной частью определенной концепции, свойственной Ф. Амирхану, а имен-

но: наличие разноречивых и противоречивых идей, отражающих движение по пути изменения общества, влияние просветительства на процесс разделения общественной мысли и ослабления влияния религии. Множество предметов мира (детали портрета, в том числе костюма, детали вещи, отвечающие «на злобу дня», оттенки психологического состояния) в произведениях татарских писателей до Ф. Амирхана не встречаются. Художественные детали в рассказах автора способствуют раскрытию процесса переоценки молодежи начала XX века культурного наследия и традиций татарского народа, а также выработке нового отношения к инациональным ценностям. Конфликт эпохи заключается, по мысли Ф. Амирхана, в закате религиозного сознания и выходе в обновленную, просвещенную жизнь и национальное искусство.

Библиографический список

¹ Сайганов А.Д. У истоков эстетики реализма. Эстетика Фатиха Амирхана и ее место в развитии

татарской реалистической литературы. — Казань: Таткнигоиздат, 1982. — С. 83.

² Здесь и далее в круглых скобках указаны ссылки на текст рассказов Ф. Амирхана в кн.: *Әмирхан Ф. Әсәрләр: Дүрт томда. I том. Хикәяләр.* — Казан: Тат. кит. нәшр., — 1984. — 480 с. Перевод на русский язык рассказов «Праздники», «Сон в канун праздника», «Как способствовать прогрессу нации», «Татарка» — Г. Хантемировой в кн.: *Фатих Амирхан. На перепутье. Рассказы и повести.* Пер. с тат. Г. Хантемировой. — Казань: Тат. кн. изд., 1979. — 336 с. Перевод прочих цитат — наш.

³ *Әмирхан Ф. Әсәрләр: Дүрт томда. IV том.* — Казан: Тат. кит. нәшр., 1986. — С. 8.

⁴ *Әмирхан Ф. Әсәрләр: Дүрт томда. III том.* — Казан: Тат. кит. нәшр., 1989. — С. 80–81.

⁵ *Әмирхан Ф. Әсәрләр: IV том.* — С. 265.

⁶ Там же.

⁷ *Левидов А.М.* Проблема объективации действительности и творчество читателя // А.М. Левидов. Автор — образ — читатель. 2-е изд. — Л., 1983. — С. 127.

С.Э. Козловская, Н.В. Шмидт

ЭСХАТОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА В ТВОРЧЕСТВЕ А. БЛОКА И А. АХМАТОВОЙ

В блоковском творчестве второго периода мы сталкиваемся с «демоническим» пространством, в котором собирается все зло мира, проявляются все пороки и болезни цивилизации. Именно таков образ города, воссозданный в цикле «Город» (1904–1908). Обитателю города трудно удержаться от бесчисленных соблазнов и грехов, он несет проклятие и погибель. Город становится блудницей, клоакой и гнищем, вызывая ассоциации то с Вавилоном, то с Геенной огненной.

С одной стороны, город предстает в одноименном цикле Блока как универсальный символ, архетип культурно-исторического бытия. А с другой стороны, сам город становится семиосферой, которая порождает систему новых смыслов. Блок, размышляя над метафизической природой города, приходит к выводу, что город несет в себе симптомы «заката Европы», эсхатологические предвестия конца исторического времени.

Не случайно цикл открывается стихотворением с эсхатологическим названием «Последний

день». В книге «Земля в снегу» (1908) это стихотворение было напечатано с эпиграфом из «апокалипсического» стихотворения В.Я. Брюсова «Конь Блед», в котором городская тема интерпретирована в подобном ключе. Сюжет стихотворения спроецирован на апокалипсическую ситуацию наступления «последних сроков» (ср.: «Люди! Вы ль не узнаете Божией десницы?»), при этом местом действия становится грешный, блудный Петербург. В его обличье проступают архетипические черты обреченных городов прошлого — Вавилона, Содомы и Гоморры. Показательно, что Блок использует ту же мифологическую логику, которая использована в Библии: город погибает за грехи его обитателей: «Женщина-блудница — от ложа пьяного желанья — / На коленях, в рубашке, поднимала руки ввысь... / Высоко — над домами — в тумане снежной бури, / На месте полуденных туч и полуночных звезд, / Розовым зигзагом в разверстой лазури / Тонкая рука распластала тонкий крест»¹.

Эсхатологическое пространство города органично вписывается Блоком в Петербургский миф,

тем более что урбанистическая тема оказывается одним из его неотъемлемых компонентов. Так, В.Н. Топоров выделял в Петербургском мифологическом комплексе два взаимосвязанных мифологических сюжета: сюжет о творении города *ex nihilo* и сюжет его апокалипсического разрушения. Блок сосредотачивает внимание именно на втором аспекте Петербургского мифа. Эту мысль, в частности, подтверждает стихотворение «Петр», где возникает фантазмагорический сюжет (идуший еще от Пушкина) оживления статуи Петра – «Медного Всадника»².

Это фантастическое оживление в контексте стихотворения обретает демонические коннотации и трактуется как «освобождение змея», которое в стихотворении понимается как возвращение к первоначальному хаосу. Причем сам ритуал, воссозданный в блоковском тексте, напоминает страшную сатанинскую «мессу». Ср.: «Сойдут глухие вечера, / Змей расклубится над домами. / В руке протянутой Петра / Запляшет факельное пламя. <...> Там, на скале, веселый царь / Взмахнул зловонное кадило, / И ризой городская гарь / Фонарь манящий облачила!» (2, 141). В сущности, сам Петр трактуется как «демонический хранитель» города, своего рода его «злой гений». Ср.: «Он будет город свой беречь, / И, залез перед денницей, / В руке простертой вспыхнет меч / над затихающей столицей» (2, 142).

Таким образом, Петербург, описываемый в этом цикле, предстает как город, в котором грань между реальностью и «иными мирами» истончается. В силу этого в пространство города могут проникать разного рода демонические силы. Грешная природа города принципиально не совместима со святостью. Ср., в стихотворении «Вечность бросила в город...»: «В этот город торговли / Небеса не сойдут» (2, 148).

Постоянными атрибутами и своего рода метонимическими знаками городского пространства в цикле «Город» становятся такие урбанистические образы, как «фабрики», «кабаки» / «рестораны», «проститутки» и т.д., которые знаменуют состояние греховности, «падшести» современного мира.

При этом знаменательно, что зачастую город в лирике Блока изображается в «закатное время». Ср.: «Стены фабрик, стекла окон, / Грязно-рыжее пальто, / Развевающийся локон – / Все закатом залито» (2, 149). Подобные образные ряды ассоциируются не только со шпенглеровским «Закатом Европы», но и становятся предвестием гря-

дущего Апокалипсиса. Ср.: «Город в красные пределы / Мертвый лик свой обратил, / Серокаменное тело / Кровью солнца окатил» (2, 149).

Одна из самых сущностных характеристик города в творчестве Блока – это его «омертвелость». Здесь в облике города явственно проступают черты города мертвых, «некрополиса». Поэтому городском пространстве блоковского цикла проступает чрезвычайно архаичная мотивная структура: городские дома уподобляются гробам, а обитатели таких домов оказываются мертвецами. Ср.: «Заборы – как гроба. В канавах прееет гниль. / Все, все погребено в безлюдье окаянном. / Стучим. Печаль в домах. Покойники в гробах...» (2, 150).

Образ «грешного» города инспирирует появление традиционного мифологического мотива очищения, интерпретируемого Блоком в апокалипсическом ключе – как *уничтожение* города. Так, в стихотворении «Гимн» возникает тема своего рода «пирокатарсиса» (очищения огнем), предполагающем гибель «пыльного города» в солнечном огне, персонификацией которого является образ «небесного кузнеца». Отметим, что подобная корреляция является довольно архаической. В древних мифологиях кузнец всегда связан с силами небесного огня – грома и солнца (ср., например, образ Тора). Однако если в архаических мифах (античных, скандинавских и др.) кузнец выполняет функцию «демиурга», то у Блока солнечно-огненная сила, явленная в образе кузнеца, напротив, обладает разрушительной силой. По сути дела, в этом стихотворении нарисована достаточно частая для Блока картина последней битвы солнца с тьмой, понимаемая самим поэтом в эсхатологическом ключе: «В пыльный город небесный кузнец прикатил / Огневой переменчивый диск. / И по улицам – словно бесчисленных пил / Смех и скрежет и визг. <...> Всем раскрывшим пред солнцем тоскливую грудь / На распутьях, в подвалах, на башнях – хвала! / Солнцу, дерзкому солнцу, пробившему путь, – / Наши гимны, и песни, и сны – без числа!.. / Золотая игла! / Исполинским лучом пораженная мгла! / Опаленным, сметенным, сожженным дотла – / Хвала!» (2, 327). Не отсюда ли образ «мирового пожара» в поэме «Двенадцать», в которой должна погибнуть старая культура и погрязшая в грехе цивилизация?

Таким образом, пространство города осмысливается Блоком мифопоэтически. И специфика его «городского мифа» заключается в том, что он

становится едва ли не основным «механизмом» передачи авторских эсхатологических предчувствий и интуиций. Это связано с тем, что в городе, по Блоку, происходит концентрация пространства, времени, энергии, человеческих масс и сил. Город – это гибельное пространство, некая черная дыра, притягивающая и засасывающая в себя всё. И одновременно город – это пространство, устремляющееся вверх (ср.: «Поднимались из тьмы погребов...»). В городском пространстве концентрируются все не только материально-предметные, но и семиотически-временные характеристики бытия. Вот почему образ *города* у Блока «пророчествует» об обреченности цивилизации. Это эсхатологическое видение истории, несомненно, восходит к концепции Ф. Ницше о «вечном возвращении», суть которого состоит в том, что аполлонический цикл одряхлевшей культуры сменяется разрушающим дионисийским варварством. И Блок, будучи, как и всякий настоящий поэт, «камертоном своего времени», уже в 1900-х годах услышал «музыку революции» и понял, что старая культура обречена на неминуемую гибель.

В разработке урбанистической эсхатологии Ахматова выступает как преемник и продолжатель блоковской традиции. Эсхатологические мотивы в творчестве Ахматовой появляются на десять лет позже, чем у Блока: впервые они появляются в ее творчестве в канун Первой мировой войны – в книге «Белая стая» (1917), развиваются в «Anno Domini» (1922)³ и особенно усиливаются в стихах 1930–1940-х гг.

Симптоматично, что эти мотивы реализуются у Ахматовой прежде всего на материале стихов, посвященных городу. Так, в ряде стихотворений «Белой стаи» («Как ты можешь смотреть на Неву...», «Древний город словно вымер...», «Как площади эти обширны...», «Город сгинул, последнего дома...») город предстает как некое «гибельное» / «пустое» / «темное» пространство. Ср.: «Как площади эти обширны, / Как гулки и круты мосты! / Тяжелый беззвездный и мирный / Над нами покров темноты.<...> Вот черные здания качнутся, / И на землю я упаду...»⁴

Если в раннем творчестве Ахматовой город был для лирической героини «блаженной колыбелью», (ср.: «Был блаженной моей колыбелью...»), т.е. моделью «макрокосма», то теперь город как бы «развоплощается», становится пространством смерти. Деструктивное начало, про-

низывающее городские стихи «Белой стаи» и «Anno Domini», символизирует крушение неких гармонических основ бытия⁵.

Вот почему в ее творчестве возникают библейские отсылки к Содому и Гоморре, как к мифологическим прототипам, которые служат архетипическими ключами к современности. Однако Ахматова сосредоточивает внимание не на самих симптомах грядущего падения грешного города, персонификации России (как это мы наблюдали у Блока), а на мироощущении лирической героини и – шире – своих соотечественников, попавших под «мельничные жернова» истории.

С блоковской концепцией «городской эсхатологии» Ахматову сближает то, что она, как и Блок, полагает, что городская цивилизация терпит бедствие за грехи. И несчастья, обрушивающиеся на город, – справедливое возмездие, ниспосланное свыше. Но Ахматова, в новых исторических условиях сосредоточивает внимание на другом – на модели поведения соотечественников, которые стоят перед страшным выбором, предложенным историей – остаться в «краю глухом и грешном» или покинуть Россию.

Так, героиня стихотворения «Лотова жена» стоит перед выбором: покинуть греховный город и спастись или остаться в нем и погибнуть. Она выбирает второе: покидая родной город, бросает на него последний взгляд (в семиотическом плане это означает, что мысленно она в нем остается!), за что и платит жизнью. Эпиграф к этому стихотворению («Жена же Лотова оглянулась позади его и стала соляным столбом») отсылает к известному эпизоду Книги Бытия, повествующему об исходе праведников из грешного города. Но если в библейской интерпретации «мотив оглядки» символизирует причастность к греху тех, кто, имея возможность спасения, тем не менее не может порвать с грешной жизнью (ср.: «Спасай душу свою, не оглядывайся назад... чтобы тебе не погибнуть» Быт., 19:17: покинуть родной, но погрязший в грехе город – и тем самым спастись, или оглянуться назад – и погибнуть. Ахматова в этом стихотворении объясняет поступок своей героини самыми сокровенными побуждениями: «... Не поздно, ты можешь еще посмотреть / На красные башни родного Содома, / На площадь, где пела, на двор, где пряла, / На окна пустые высокого дома, / Где милому мужу детей родила» (с. 153). Из контекста стихотворения ясно, что для Ахматовой семиотически отождествляет понятия дома, города и родины⁶.

Тот же выбор стоит и перед лирической героиней (воплощающей мироощущение своего поколения и своих соотечественников, уже сделавших выбор) в стихотворениях «Когда в тоске самоубийства...», «Петроград, 1919», «Я с тобой, мой ангел, не лукавил...», «Слух чудовищный бродит по городу...», «Не с теми я, кто бросил землю...», «Все расхищено, предано, продано...». Эта неразрешимая трагическая ситуация – «гибели» героини вместе с родным городом становится метасюжетом «Anno Domini». Характерный апокалипсический антураж Петрограда – «глухой чад пожара» (с. 147) – становится прямым следствием роковых исторических обстоятельств. Но не менее показательны и образы преодоления этих обстоятельств ценой собственной гибели как добровольной жертвы.

Эсхатологические мотивы в стихах Ахматовой 1930–1940-х гг. еще более усугубляются: сбываются самые мрачные пророчества поэтессы. Ахматова остро ощущает распад самих основ жизни, что символически воплощается в системе лейтмотивов, структурно-содержательным стержнем которых становится мотив превращения города в «мертвое» пространство. Эти лейтмотивы достигают апогея в ее «блокадных» стихах и в «Реквиеме», когда автор наиболее остро воплощает ужас онтологического разрушения лада и гармонии жизни (феномена города-космоса), что выражается посредством образа смерти, тотально царящей в городе («...И глядит из всех окон смерть»).

С мотивом гибели города тесно связаны демонические трансформации, явленные в образе города-тюрьмы / могилы, ада. Дом-тюрьма в «Реквиеме» осмысливается не только как категория «частного» или общественно-политического бытия, а как некий глобальный символ (ср.: «Перед этим горем гнутся горы, / не течет великая река...», (с. 196)). Именно поэтому в поэме происходит разрушение старой модели городского пространства и появление новой. Эта реорганизация пространственной модели мира заключается в том, что его центр и периферия меняются местами: тюрьма, всегда бывшая знаком границы и маргинальности (напомним, что тюрьмы всегда строились на окраине города) становится теперь страшным организующим цент-

ром; в то время как бывший пространственный центр – собственно город – оказывается на периферии: «И ненужным привеском болтался / Возле тюрем своих Ленинград» (с. 197). При этом, поскольку родной город всегда у Ахматовой ассоциировался с домом, с малой родиной, то подобные трансформации претерпевает и Ленинград, обретая смысловые обертоны тюрьмы и лагеря. Ср. отождествление лагерей и сылок с Ленинградом в стихотворении «Немного географии»: «Не столицей европейской / ... / – Душной сылкою енисейской, / Пересадкою на Читу, На Ишим, на Иргиз безводный, / На прославленный Атбасар / Пересылкою в лагерь свободный... / Показался мне город этот...» (с. 255).

Итак, городская эсхатология Блока и Ахматовой отражает новый виток «петербургского мифа», традиция которого заявлена в многочисленных реминисценциях из «Медного всадника», пронизывающих «городской текст» как Блока, так и Ахматовой. Эсхатологический миф оказался неким структурно-семантическим стержнем творчества величайших русских поэтов XX века, той смысловой призмой, сквозь которую эти поэты увидели настоящее и будущее России.

Примечания

¹ Блок А. Собр. соч.: В 8 т. Т. 1–2. – М.; Л., 1960. – С. 140. В дальнейшем ссылки на это издание даются в тексте с указанием тома и страницы.

² Ср.: Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Труды по знаковым системам. Т. XVIII: Семиотика города и городской культуры. – Петербург; Тарту, 1984. – С. 31.

³ О причинах их появления и специфике воплощения см.: Кихней Л.Г. Поэзия Анны Ахматовой: Тайны ремесла. – М., 1997. – С. 40–72.

⁴ Ахматова А. Соч.: В 2 т. – М., 1990. – Т. 1. – С. 90. В дальнейшем ссылки на 1 том этого издания будут даваться в тексте статьи с указанием страницы.

⁵ См.: Павловский А.И. Анна Ахматова: Жизнь и творчество. – М., 1991. – С. 49.

⁶ Ср. коррелятивное рассмотрение этих образов в следующей работе: Прокофьева В.Ю. Пространственные образы ДОМ, ГОРОД, СТРАНА в поэзии А. Ахматовой // Эйхенбаумовские чтения. Материалы межвузовской научной конференции. – Воронеж, 2000. – С. 43–44.

И.А. Маклаков

РОМАННЫЙ КОМПОНЕНТ ЭПОПЕИ ДЖ. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»

Творчество Джона Роналда Руэла Толкина (1892–1973) представляет собой культурный феномен, занимающий особое место в современной литературе. Произведения писателя, и в первую очередь «Властелин Колец», всегда привлекали пристальное внимание читателей и исследователей. Диапазон мнений читателей необычайно широк: от полного неприятия до восторженного поклонения. Книга, сюжет которой, казалось, указывал прямой путь к детскому читателю, побила все рекорды популярности среди взрослых, тираж ее достиг астрономических цифр. Ее читали дети и академики, хиппи и домохозяйки, выходили ее многочисленные «пиратские» издания. Шел настоящий «толкиновский бум». Ныне это одна из известнейших книг середины XX века с прочно закрепившейся репутацией классического произведения.

Трудно сегодня назвать точную цифру, но по некоторым данным к концу XX века продано более 50 миллионов экземпляров «Властелина Колец», и книга стала одной из самых продаваемых в столетии. Сюда следует добавить примерно 40 миллионов экземпляров «Хоббита» и более двух миллионов посмертно изданного «Сильмариллиона». Произведения Толкина переведены на более чем 30 языков, включая японский, эстонский, греческий, финский, вьетнамский и другие языки. Более того, в Англии, например, книги Толкина спрашивают в библиотеках примерно 20000 раз в год, что превышает по популярности таких «классических» авторов, как Шекспир, Диккенс и Остин, чьи произведения неизменно пользуются в этой стране большим спросом, а слово «хоббит» вошло в «Оксфордский словарь английского языка».

После публикации более полного наследия писателя (монументального «Сильмариллиона», эссе «О волшебных историях», сказки «Лист работы Мелкина», писем Толкина, его литературоведческих исследований и др.) все очевиднее становится своеобразие его художественного метода.

Не менее пестрая картина открывается при анализе выводов исследователей творчества писателя. Прежде всего, разногласия проявляются при определении жанровой природы «Властели-

на Колец». Для одних это мифологическое произведение, другие видят в нем роман-аллегория, третьи – философский роман и т.д. Проблема заключается в том, что «Властелин Колец» – это сложное, многоплановое произведение, уникальное для литературы нового времени. Анализ отдельных аспектов этого явления сегодня уже не актуален. Необходим комплексный подход к его исследованию. Такой подход, на наш взгляд, возможен в контексте западноевропейских литературных традиций на основе логики исторического развития литературных жанров. Подобного комплексного анализа произведений Толкина еще не проводилось. Этот вопрос сегодня остается еще в большей степени открытым.

При этом именно такой, комплексный, подход позволяет «примирить» существующие сегодня позиции, определяющие «Властелин Колец» то как миф или эпос, то как роман, позиции, отражающие лишь отдельные аспекты произведения и нарушающие его целостность. Именно комплексный подход позволяет предположить, что источниками образности Дж. Толкина в эпопею «Властелин Колец» можно считать древнюю мифологию, эпос и средневековый рыцарский роман. При этом писатель следует логике развития мировой литературы: от мифа к эпосу и далее – к рыцарскому роману. Его героический эпос «Властелин Колец», с одной стороны, корнями уходит в мифологию (в собственную, созданную Толкином – «Сильмариллион», – а через нее в реальную), а с другой стороны, уже содержит определенные романские элементы.

Нами уже предпринимались попытки анализа мифологических и эпических компонентов «Властелина Колец» в контексте предложенного нами комплексного подхода. Целью данного исследования является рассмотрение его романной составляющей.

Эпопею «Властелин Колец» нельзя назвать романом в полном смысле этого слова по нескольким причинам. Во-первых, содержание эпопеи Толкина не соответствует в полной мере жанровому содержанию романа как такового. Толкин рассказал историю о том, как маленький хоббит, пройдя через страдания и смерть, спас не

только свою Хоббитанию, но и весь огромный мир Средиземья. История ширится, вплетает в себя новых героев, целые народы и земли, старинные предания. Победа Фродо невозможна без предельного напряжения всех светлых сил мира, но и мир не может спастись без упорного и отчаянного странствия маленького хоббита. В центре повествования весь мир, взятый на переходе их одного состояния (эпохи) в другое, мир на переломе, вбирающий в себя судьбы всех героев и их выборы. Поистине энциклопедический размах темы, характерный для древнего эпоса, но не для романа.

В основе истории – борьба Добра и Зла, каждое из которых имеет свое конкретное воплощение. Кроме того, герои эпоса представлены Толкином в соответствии с эпическими традициями. Автор рассказывает об их подвигах, но не дает их психологическую мотивировку. Герои Толкина не эволюционируют, а раскрывают в решающие моменты свою сущность. Сложные внутренние движения души героев не прослеживаются. Акцент делается на внешнем, а не на внутреннем, хотя это внешнее и предстает в весьма необычном обличье.

Автор не исследует внутренних причин, лежащих в основе того или иного выбора героев. Для него очевидно, что героев ведет Судьба, что является еще одной характеристикой эпоса, но не романа.

И еще одна существенная черта романа почти полностью отсутствует во «Властелине Колец»: изображение личной жизни героев. О том, что это книга без любви, писали многие исследователи. Толкин избегает углубления в личную интимную жизнь своих персонажей (любовь Фарамира и Эовин, женитьба Сэма на Розии – явно второстепенные мотивы, они едва намечены, почти не разработаны). И даже любовь одного из главных героев, Арагорна, к эльфийской принцессе Арвен – линия, мимо которой невозможно было бы пройти, – вынесена Толкином за пределы текста, в приложение. На огромном пространстве «Властелина Колец» сделано лишь два-три глухих намека на их чувства, и потому свадьба героев в VI книге выглядит несколько неожиданной. Бильбо, Фродо, Гэндальф, Пиппин, Гимли, Леголас одиоки. Толкин лишил текст своего произведения самого «романного» из элементов романа.

Мы не найдем в книге Толкина ни изощренности стиля, ни разработанного образа повествователя, ни временных инверсий – словом, ни одного из тех достижений, которыми гордится роман XX века. Текст «Властелина Колец»

носит на себе явный отпечаток эпического стиля: объективность, вещественное отображение жизни, монументальность, эпическое спокойствие и героичность.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что «Властелин Колец» Дж. Толкина не содержит базовые элементы современного романа.

Однако комплексный подход, в контексте которого мы работаем, позволяет нам обнаружить в этом произведении основные характеристики средневекового рыцарского романа, который являлся собой некий переходный этап от эпоса к современному роману.

Средневековый роман соотносится с эпико-героической традицией более конкретным образом, чем роман античный, особенно в том, что касается героя и его активности. Средневековый роман выражает благородный аспект в истории этого жанра. Все благородное отделено различными способами от низкой реальности. Средневековый роман не имеет целью подражание природе. Герои в нем представляют собой не живые характеры, а художественные конструкции, с помощью которых разрешаются этические проблемы, устанавливается равновесие личного и социального с некоторой оглядкой на героический эпос. Средневековый роман пытается объединить эпические идеалы с интересами пробуждающейся и эмансипирующейся личности.

Рыцарский роман трансформировал архаические мифологемы в приключения. Рыцарь, совершающий подвиги во имя личной славы, напоминает сказочного героя, добывающего принцессу и полцарства. Хтонические демоны превращались в «черных» или «красных» рыцарей, враждебных герою, феи – в обольстительных девушек, а райский остров – в волшебный замок. Но на самом деле ситуация оказывается еще более сложной: получение мифологического наследия в романе амбивалентно. Средневековый роман, допускающий поэтический вымысел, действительно удаляется от мифологии официальной, сакральной, религиозной, национальной, зато, в некоторой степени, заменяет ее персональной романической мифологией. Эта последняя создается переработкой профанной материи, то есть мифологии иностранной, апокрифической. Например, античная мифология в романе христианской Византии, кельтская – во французском романе. Сюда может примешиваться также мифология гностическая, алхимическая

и тому подобное. На путях такого синтеза создана вся мифология «Повести о Граале».

Композиция средневекового романа сохраняет чаще всего следы переходного процесса – перехода двух ступеней (или степеней) в виде двух больших звеньев цепи. В первой части, напоминающей героическую сказку, герой испытывает приключения, ведущие его к осуществлению сказочной цели (например, добывание в сказке невесты и полцарства), но во второй, чисто романтической, разворачивается внутренняя коллизия. Она отражает конфликт между «внутренним» человеком и его социальной ролью. Эта коллизия должна быть описана и получить гармоническое разрешение.

При этом все исследователи выделяют «квест» как основную характеристику средневекового рыцарского романа.

Рыцарский «поиск» (quest) составляет некую структурную раму, он объединяет личное самовыражение рыцаря, его исключительные индивидуальные качества и выполнение некой героической миссии; пространственное перемещение совпадает с внутренним движением, испытанием и реализацией.

Роман также не только развлекал; он заменял историю, повествуя о временах стародавних и легендарных; он был как бы «научно-популярным» чтением, сообщая сведения, например, по фортификации или географии; он, наконец, давал уроки морали, рассказывая о случаях высочайшего нравственного совершенства. Поэтому в средневековом романе мы находим не только причудливость вымысла, прихотливую игру символами и аллегориями, организованными в стройную и строгую иерархическую систему, но и бескомпромиссность моральных требований, их суровую однозначность, оставляющую, однако, индивидууму некоторую свободу выбора и сочетающую в себе категорическую императивность с большой долей терпимости и даже какой-то беспечной уверенности в изначальной доброте человека. Роман отразил иллюзии и мечтания людей средневековья, их надежду на торжество справедливости, их наивную веру в чудо, совершающееся не только в макрокосме – окружающем человека мире, но и микрокосме – человеческой душе.

Рыцарский роман отразил определенный этап самосознания рыцарства, содействуя выработке и закреплению этой идеологии. Но отметим и другое: куртуазный роман, участвуя в фор-

мировании рыцарского миросозерцания, отразил далеко не все его черты и в наивысших своих проявлениях не ограничился его рамками. Вот почему при исходной элитарной направленности рыцарский роман адресовался к более широкой аудитории, чем узкие придворные или монастырские кружки; он отразил более многообразные интересы и настроения, более пеструю и сложную систему миросозерцания, чем только пристрастия и взгляды верхушки общества. Это предопределило долгую жизнь этого жанра.

Наш анализ показывает, что в своем произведении Дж. Толкин активно разрабатывает традиции средневекового рыцарского романа, и, прежде всего, романов артуровского цикла. Считается, что первые романы этого цикла появились около середины XII века во Франции, точнее в англо-нормандской культурной среде, где старые традиции «жест» счастливо соприкоснулись и с возрождающимся интересом к античной литературе (к Гомеру, но в позднеантичных и средневековых латинских пересказах, к Вергилию, Овидию, Стацию), и с приносимыми крестоносцами увлекательными рассказами о неведомых странах, о людях иной расы и иной веры, о диковинных животных, загадочных приключениях, пугающих и манящих. Соприкоснулись с идущими из Прованса культом дамы, идеалами «куртуазности» – набором требований, которым должен отвечать истинный рыцарь (в этот набор входили не только смелость и верность, не только благочестие и справедливость, но и щедрость, добродушие, веселость, умение не только держаться в седле, но и танцевать, не только владеть копьём и мечом, но и лютней. Здесь впервые в истории культуры средневековья был поставлен вопрос об эстетическом воспитании, которое, служа целям воспитания этического, уже эмансипировалось от последнего). Соприкоснулись, наконец, с пленительными преданиями кельтского фольклора, никогда не умиравшего в породившем их народе, несмотря на все нашествия иных племен, несмотря на печальный исход борьбы кельтов с англосаксонскими завоевателями, заставившими валлийцев либо пересечь пролив и осесть в Бретани, либо с трудом удерживаться в Корнуэльсе. Это трагическое сопротивление вызвало к жизни, уже, очевидно, с V века, цикл сказаний об Артуре, вожде одного из островных кельтских племен, наиболее удачливом из военачальников, боровшихся с иноземцами. Постепенно,

от века к веку, Артур превращался из главаря небольшого отряда смельчаков в вождя всех кельтских племен, а затем – в главу всего западного мира.

Мотивы рыцарского романа (и, прежде всего, произведений об Артуре) Толкин искусно вплетает в текст «Властелина Колец». Так, сюжетная структура его произведения строится на архитипическом мотиве «квеста», опасного путешествия, приключения, который лежит в основе рыцарского романа. Рыцари Круглого стола ведут поиск Святого Грааля, герои Толкина ищут Кольцо Всевластья.

Как показывает наше исследование, Святой Грааль и Кольцо Всевластья в определенной степени синонимичны и олицетворяют (Грааль – в рыцарском романе, Кольцо – у Толкина) духовный аспект странствий.

Странствие в рыцарской литературе имеет важный символический смысл, так как ведет к некоему посвящению через череду испытаний.

То же самое и с героями Толкина. Они пускаются в путешествие, в конце которого преобразуются духовно, преодолевая целую серию испытаний и огромные пространства, которые также становятся преградой на их пути.

Линейное пространство служебно по отношению к действию, но Толкин делает мотивами действия особенности самого пространства.

Странствия приводят героев Толкина в Лоса атоена, благословенные земли, история живописания которых восходит к артуровским легендам. Лоса атоена подробно и с любовью описано Толкином во «Властелине Колец».

Подобно рыцарям Круглого стола члены Братства Кольца стремятся к благой цели. Члены этого сообщества у Толкина – представители разных свободных народов Средиземья. В общей борьбе рушится разъединения и недоверие, укрепляются общие нравственные ценности.

В описании своих героев Толкин следует рыцарскому идеалу. Они красивы, светлокожи и светлокудры, благородны, смелы, с безупречной родословной. Даже хоббиты у него набирают в росте и русеют. А у Пиппина, Бильбо и Фродо в жилах течет голубая кровь.

Понятие «священной войны», столь характерное для рыцарского романа, связаны у Толкина с нолдор и спутниками Арагорна. Для писателя суть этой войны – в извечном противоборстве Добра и Зла. Кроме того, священная война у Толкина – это и война внутренняя. Она, например, привела к гибели Боромира.

Идеи вассальной преданности разрабатываются Толкином в связи с образом Арагорна, великодушного государя, чье величие возрастает день ото дня.

Поиск приключений, выбор пути, в том числе и нравственного, – один из главных мотивов рыцарского романа. У Толкина история главного героя, Фродо, – это история «выборов», нравственных решений, которые и определяют его нравственный рост, раскрытие его характера. Героизм Фродо – героизм освобождения духа, героизм служения общим духовным интересам, которые есть и личные интересы каждого.

Как в рыцарском романе, так и у Толкина особое значение приобретают, наряду с духовными символами и силами природы, рукотворные предметы. Здесь следует упомянуть, прежде всего, символический смысл оружия (меч, секира и т.п.), который толкуется им в лучших традициях романов артуровского цикла.

Кроме того, подробно рыцарскому роману, который повествует о феодальной повседневности, Толкин также подробно описывает утомительные переезды по местным дорогам, длительные морские путешествия, битвы и поединки, придворные празднества.

Подобно персонажам средневекового романа, герои Толкина побеждают волшебство, снимают колдовские заклятья, разрушают магические чары. Они совершают это и силой оружия, и силой своего духа. Фантастика и у Кретьена де Труа, и у Вольфрама фон Эшенбаха, и у Дж. Толкина поднимает человека над обыденностью жизни, делает его сопричастным чуду, возвышает и возвеличивает его.

Таким образом, мы видим, что роман Дж. Толкина «Властелин Колец» тесно связан с основами западноевропейской литературы.

Ставя перед собой задачу выразить свои чувства касательно добра и зла, красоты и безобразия, осмыслить их, писатель конструирует свой собственный мир в лучших традициях мифологии, эпического жанра и средневекового рыцарского романа.

Необходимо отметить, что эпос Дж. Толкина – это не эклектическая смесь, а система, в рамках которой заимствованные мотивы и тенденции ассимилировались и изменились. При этом автор не столько следует древней традиции, сколько возрождает ее, создает заново, соединяя архаичные элементы с более поздними повествовательными приемами.

Признавая существенное и разностороннее влияние древней культуры на творчество Толкина, нельзя согласиться с теми исследователями, которые считают это влияние единственно важным и видят в Толкине лишь искусного стилизатора и интерпретатора древних легенд. Используя в своих произведениях древние литературные мотивы, образы и символы, писатель создает своеобразную ассоциативную канву, позволяющую читателю глубже проникнуть в философский смысл его творчества. Именно такая форма позволяет рельефнее выявить философское содержание эпопеи – извечная борьба Добра и Зла.

Толкин считал, что он создал «вторичный мир», открывающий своей фантастичностью людям некую скрытую правду о первом.

Главное зло по Толкину – власть и власть абсолютная, разрушающая человека, опустошающая его душу.

Роман Толкина был бы ложью, если бы он был бы об эльфах и волшебниках, но это миф о человеке.

Главная правда толкиновского мифа – это правда о том, что в человеке до сих пор очень мало человеческого, а притязания на божественность обесценивают и то человеческое, что в нас остается. Строго говоря, его «люди» – это сверхчеловеки, а потому и нелюди. Это люди, добившиеся власти и развращенные ею абсолютно, до потери если не человеческого облика, то самоиронии, главным, чем оправдывается человек в этом мире.

Толкин заслужил бы прозвание человеконенавистника, подобно Свифту, но только он изобразил и нормальных, симпатичных людей, назвав их хоббитами. «Норма» в этом мире – безвластие, частная жизнь со всеми ее плюсами и минусами (минусы, кстати, оттого, что и в самой уединенной норке все-таки кое-какая борьба за власть идет).

Хоббиты – блаженны, ибо блаженны не имеющие власти, блаженны не имеющие того, что вообще-то полагается иметь человеку.

Это роман не о проблематике тоталитарной власти, а о проблеме власти как таковой, и не о проблемах диктаторов, а о проблеме обычного человека. Трагизм Хоббитании в том, что хоббиты превращаются в обычных людей – они становятся выше ростом (прежде всего, благодаря одержанным победам), а вскоре и шерсть на ногах исчезнет, и будут обычные люди, со всеми их пороками, в том числе и властолюбием.

Власть склонна развращать человека, абсолютная власть развращает абсолютно. Блаженны не имеющие власти, не стремящиеся к ней. Более всего блажен тот, кто, имея власть и власть абсолютную, отказался от нее. Искушение властью, по Толкину, одно из самых страшных и непреодолимых. В каждом из нас сидит свой «дракон» – дракон честолюбия и властолюбия, дракон жажды власти над подобными себе. Убить в себе этого дракона способен только очень сильный духом человек.

С.М. Маланова

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ПРОЗЕ

Языковая игра как отступление от нормы, как одно из важнейших средств создания комического эффекта, активно исследуется в современной лингвистике. Современные писатели все чаще используют этот прием в своем творчестве. Тенденцию к обыгрыванию единиц всех языковых уровней мы находим во многих современных русских и зарубежных произведениях. Так, языковая игра представляет собой универсальное явление в произведениях современных прозаиков: Т. Толстой, М. Шишкина, Л. Петрушевской, М. Вишневецкой. Прием языковой игры активно используется и современными французскими авторами, в част-

ности, писателями «Цеха Потенциальной Литературы» УЛИПО Р. Кено и Ж. Переком. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты приема языковой игры на материале произведений этих писателей, а именно роль единиц фонетико-графического, морфологического уровней в реализации приема языковой игры, а также значимость средств словообразования в создании языковой шутки.

В нашем исследовании в качестве базового мы используем определение языковой игры, предложенное В.З. Санниковым. Он полагает, что «языковая игра основана на знании системы единиц языка, нормы их использования и способов

творческой интерпретации этих единиц. <...> Кроме этого более определенно выделяется тот вид языковой игры, целью которого является создание комического эффекта, – языковая шутка» [4]. Между явлениями языковой шутки и языковой игры нет четкой границы. Языковая игра – понятие более широкое, по сравнению с языковой шуткой. Кроме того, не всегда языковая игра предполагает собой некий производимый ею комический эффект. В нашей работе мы используем оба термина.

Языковая игра (ЯИ) охватывает все стороны языка, ресурсы всех языковых уровней, но далеко не в одинаковой степени. Так, прием ЯИ использует единицы «низших языковых уровней» (фонетического, графического) реже, чем единицы, лексического, грамматического уровней. Кроме того, выделяются так называемые шутки с общекомическим механизмом, которые относятся не к отдельному уровню языка, а связаны со стилистическими особенностями целого текста, с прагматическими и семантическими аспектами коммуникации.

Как мы уже отмечали выше, единицы «низших» уровней языка (фонетика, графика) используются в языковой игре в меньшей степени, по сравнению с единицами других уровней. Тем не менее в современной русской прозе мы находим примеры обыгрывания графического аспектов языковых знаков.

Так, в романе Т. Толстой «Кысь» фонетико-графические трансформации, реализуются в словах из реальности до Взрыва: *могозин, аружые, оневерсетецкое абразование, осфальт, энтелегенции, тродицью, ринисанс, фелософия, мет, шадевыры, мозей* и другие. Для жителей Федора-Кузьмича эти слова звучат необычно и чудно. Ведь разрушение культурно-социальных, бытовых норм повлекло за собой изменение в языке. Исчезли слова, обозначающие те или иные явления действительности. Таким образом, ассимиляция наименований реалий современной нам культурной жизни в говоре жителей романа «Кысь» с характерными для него просторечно-диалектными тенденциями и приводит к фонетико-графическому искажению этих языковых единиц, воспринимаемых Бенедиктом и ему подобными как иноязычные, чужие.

В произведениях французского писателя школы УЛИПО Р. Кено языковая игра на фонетическом уровне представлена целым арсеналом язы-

ковых средств. В романах «Голубые цветочки» и «Зази в метро» она реализуется за счет: **подстановки буквы и звука** (*youi* вместо *oui*, *hun* вместо *in*, **выпадения буквы и звука** (*exact* → *gzakt*, *expliquer* → *espliquer*, *exclamer* → *esclamer*, *aimé* → *amé* и др.), **подстановки или (и) замены букв и звуков** (*catolique* вместо *catholique*, *Fior* вместо *Dior*), **фонетической транскрипции** – излюбленного приема Р. Кено. Во многих текстах отдельные слова, фразы пишутся, как слышатся: *Singermindepré (Saint-Germain-des-Prés)*, *kekchose (quelque chose)*, *ottchose (autre chose)*, *bloudjinz (blue jean)*, *le ouisqui (whisky)*. Для французского языка, в котором существует огромный разрыв между орфографией и произношением, это равносильно нормативному взрыву.

Языковая игра на уровне графики доминирует в романе Ж. Перека «Исчезание». Во-первых, в романе нет ни одной гласной «е». Во-вторых, отсутствие этой самой употребительной буквы приводит к существенным графическим изменениям. Мы не раз сталкиваемся с неправильным написанием: *bordj* вместо *borde*), *britannial* вместо *britannique*, *calmir* вместо *calmer*, *lacunal* вместо *lacunaire*, *imago* вместо *image* и другие.

Единицы морфологического уровня особенно широко используются в современной прозе с целью создания комического эффекта. Подобно Л.В. Щербе с его знаменитой фразой «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрёнка», современные отечественные писатели подчеркивают огромную роль грамматических средств.

Так Л. Петрушевская создала целый сборник рассказов («Пуськи Бятые») – с грамматикой без лексики. Ниже приведен фрагмент одного из них.

Калуша как забирит:

– *Калушата! Калушаточки! Сяпайте на напушку!*

Калушата вымзились из бурдысьев:

– *Йоу? [3].*

Слова, используемые для построения данного высказывания, лишены определенного лексического значения, так как большую часть текста составляют единицы с вымышленными корнями. Однако в данном текстовом фрагменте используются реальные словообразовательные и формообразующие аффиксы (*на-*, *-очк*, *-ат*), реальные служебные слова (*на*, *из*, *по*), что способствует адекватному восприятию текста и его интерпретации.

В романе Т. Толстой «Кысь», в повестях М. Вишневецкой «Вот такой гобелен» и «Архи-

тектор запятая не мой» обыгрывается морфемный состав слова. Расчленение словоформы, воспринимаемой нами в качестве наименьшей текстовой единицы, служит средствам комического: **всякий – який, не ВРАСТЕНИК** [5]; *М-да! Поколение Next! Как говорит Полторацкий Некст-ати; Я и так, я и этак: пол есть пол-, значит, пол человека – это полчеловека... Пол плюс пол-пол-учается целое* [1].

В творчестве писателей-улипистов единицы морфологического уровня также активно участвуют в языковой игре. Так, у Р. Кено в тексте оригинала романа «Голубые цветочки» вместо лексемы **grimace** мы имеем **grimoisse**, а вместо **angoisse** – **angace**. Таким образом, элементы **-ace** и **-oisse** в словоформах **grimace** и **angoisse** меняются местами, производя комический эффект: *Et s'il n'avait rien obtenu pour nous, murmure Malplquet qui grimoisse d'angace* [7]. (А что, если он ничего не получил на нашу долю? – плаксиво бормочет де Плакси. – Хэ, жизнь – копейка! [2]).

Другим типом обыгрывания статуса словоформы является **аномальное опущение основы слова** или ее части. Этот тип ЯИ мы находим как у русских, так и у французских писателей. Например, в романе Т. Толстой «Кысь» вместо единицы «**беспокойство**» используется словоформа «**беспокой**». А в романе «Зази в метро» Р. Кено в результате усечения лексем «**probable**», «**croyable**» получают словоформы «**probab**», «**croyab**».

Прием **грамматической ошибки** – один из наиболее часто встречающихся видов языковой игры на морфологическом уровне. Например, в романе «Кысь» обыгрывается грамматическая категория падежа: вместо окончания **-ей** (для существительных третьего склонения, мн. числа, родительного падежа) используется окончание **-ев**: «**Трудностей семейных не боитесь?**», «**Пушкина моего я люблю просто до невозможностей** <...>» [5]. А вот еще примеры обыгрывания семантики аффиксов: *блестяще знающий грамоте, погоды нехорошие*. Такое грамматическое искажение типично для диалектно-просторечной речи и отражает общую стилистическую концепцию романа. Один из способов передачи народной речи в романе «Кысь» проявляется именно в обыгрывании морфемной структуры слова, в частности в использовании диалектно-просторечных суффиксов возвратной формы глаголов **-ся**, **-си** (напассесси, боисся); диалектно-просторечных суффиксов депричастий (объемишсь) и другие.

В произведении Р. Кено «Зази в метро» в диалогах мы встречаем грамматические искажений, типичных для просторечия, см. например: **je nous le sommes réserve**. «Грамматическая конкуренция» между **je** и **nous** привела к тому, что говорящий использовал форму вспомогательного глагола «être» для косвенного дополнения «nous», а не для подлежащего «je». В «Голубых цветочках» прием грамматической ошибки строится по этому же принципу: «**Je vous remerciens, je vous prions**» [7].

Современные французские и русские авторы активно используют единицы словообразования в языковой игре. ЯИ в области словообразования проявляется в образовании новых слов различными способами: **префиксальным** (*суперхаосно*, *медовый полумесяц*, *проинтуичить* [1], *антикафельный* [6], *minibanjo* (минибанжо), *microhistoire* (микроистория), *ultramatinale* (сверхранний) [7], *l'automancipation* (неумение править), *archimort* (мертвый) [9]), **суффиксальным** (*грибыши*, *грибышатник*, *ложница*, *виллица*, *костылики* [5], *о'кэйчик* [6], *мотыльково* [1], *unescale* (ООНа), *zaziques* (зачисские) [7]), **суффиксально-префиксальным** (*отцицеронить* [6], *поджопник* [5], *antacidrolinique* (антисидроленист) [7]).

В целях усиления комизма и большей выразительности довольно часто в ЯИ используется словообразовательный прием **контаминации** – «сплава» двух слов или его частей. Так, в романе «Кысь» мы находим следующие примеры «сращения»: **кель** (клен и ель), **курдычит** (курлычит и талдычит), **червыри** (червь и ковырять), **пуденциал** (потенциал и уд) [5].

В произведениях Р. Кено «Голубые цветочки» и «Зази в метро» комизм повествованию придают такие новообразования, как: **calembourder** (calembour (каламбур) + bavarder (болтать)), **bouddhoir** (boudoir (будуар) + Bouddha (Будда)), **iroquoiselle** (iroquoise (ирокезка) + oiselle (простушка)) [7], **econocroque** (economie (экономика) + escroquer (мошенничать)), **metrolleybus** (metro (метро) + trolleybus (троллейбус)), **cacocalo** (cacao (какао) + coca-cola (кока-кола)), **frigolo** (fric (деньги) + gigolo (жиголо)), **squeleptique** (squelette (скелет) + sceptique (скептический)) [8] и другие.

В современных русских и французских произведениях имеются новообразования, полученные путем сложения основ слов. В русской прозе мы встречаем такие неологизмы, образованные путем **сложения**, как правило, в сочетании с аффиксацией, как: **канарейка-гриль**, **неудобос-**

мотримый, пустолежный, зверообразный, худозвонище [5], *китайцеобразный, времяхранилице* [6], *деловито-скороговористый, присосаться-вложиться* [1].

Во французской прозе способ сложения в целях усиления комического эффекта активно реализуется в новообразованиях типа: *americanophile* (американофил), *lessivophile* (стиркофил), *graffitotomane* (писун), *flicmane* (мурморен) [8], *iledefrancouese* (Ile-de-France), *chapechuter* (шнырять) [7]. Многочисленны образования на базе сложения нескольких слов. См., например: *Doukipudonktan* (*Дактожтуттаквонит*), *salonsalamanger* (гостинностоловая) [8].

Значительное место в современных произведениях занимают новообразования на базе заимствованных слов. Интеграция иностранных слов в систему французского языка придает комизм повествованию в романе Р. Кено «Голубые цветочки». Помимо внедрения и ассимиляции в тексте романа англицизмов (например, от английского глагола to пар- красть, образованы слова *adultenapping* (похищение человека), *guidenapping* (похищение гида), *guidenappeur* (похититель гида), *guidenapper* (похищать гида), писатель на основе иноязычных компонентов создает свой собственный «неовавилонский язык», в котором интегрируются элементы из итальянского, английского, французского языков. См., например, фрагмент диалога с использованием единиц этого языка:

- *Bon debut, replique Cidrolin.*
- *Capito? Egarrirtes... lostes.*
- *Triste sort.*
- *Campigne? Lontano? Euss... smarriti...* [7].
- *Нашел с чего начать! – заметил Сидролен.*
- *Начхать? Пуркуа? Ми есть заблудяги... или, как это...заблудыги.*
- *Очень печально.*
- *Кемпинг, пожалюста! Бите... кемпинг пасаран? Но пасаран?* [2].

В тексте русских произведений могут присутствовать как отдельные иноязычные элементы в составе слова, например, *книжный магазин «Пушкинг»* [3], так и целые слова, образованные на базе иноязычных слов, в частности английских: *суперхаузно* (от англ. house – дом), *некст-ати* (от англ. next – следующий) [1], *окэйчик* [6].

В данной статье мы отразили лишь некоторые аспекты языковой игры в современной французской и русской прозе. Мы показали, что для создания комического эффекта действительно исполь-

зуются ресурсы всех языковых уровней, однако не в равной степени. Одноуровневые языковые единицы, принадлежащие к разным языкам, могут быть материалом для различных типов ЯИ. Это обусловлено тем, что в системах французского и русского языка те или иные элементы языковой системы имеют разный вес: французскому языку свойственен огромный разрыв между фонетическим уровнем (произношение) и графическим (орфография). Таким образом, ЯИ акцентирует этот огромный разрыв, активно используя единицы фонетико-орфографического уровня. Что же касается обыгрывания морфемной структуры слова, то лексические единицы русского языка обладают более сложной морфемной структурой, чем французского, поэтому в ЯИ обыгрываются различные типы морфем (корневые, аффиксы, флексии) и выражаемые ими грамматические значения. Во французском же языке обыгрывание морфемной структуры связано с обыгрыванием корневой морфемы, трансформациями прежде всего на уровне фонетико-графическом, а не грамматическом. В сфере словообразования комический эффект преимущественно создается за счет использования приема контаминации и словосложения во французской прозе, и реже с помощью аффиксов (как правило этот интернациональные префиксы). В отечественных произведениях заметно проявляется тенденция к аффиксальному способу словообразования. Общей же для обеих литератур является тенденция к ассимиляции иноязычных элементов и единиц.

Библиографический список

1. Вишневецкая М. Архитектор запятая не мой. – М.: Симпозиум, 2004. – С. 5–37, 201–293.
2. Кено Р. Упражнения в стиле. – СПб., 2001. – С. 64–453.
3. Петрушевская Л. Дикие животные сказки. Морские помойные рассказы. Пуськи Бятые. – М.: Эксмо, 2004. – 448 с.
4. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – С. 15.
5. Толстая Т. Кысь. – М.: Эксмо, 2005. – 365 с.
6. Толстая Т. Река Оккервиль. – М.: Эксмо, 2003. – 462 с.
7. Queneau R. Les Fleurs bleues. – Paris: Gallimard, 2000. – 276 с.
8. Queneau R. Zazie dans le metro. – Paris: Gallimard, 2000. – 189 с.
9. Perec G. Disparition. – Paris: Gallimard, 1989. – 316 с.

М.В. Медвидь

БЫТ, БЫТИЕ И ВЕЧНОСТЬ В ВОРОНЕЖСКОЙ ЛИРИКЕ ОСИПА МАНДЕЛЬШТАМА

Для Осипа Мандельштама, публициста, литературного критика, переводчика, прозаика и поэта-философа начала XX века, поиски дома, попытки его обретения стали долгим жизненным путешествием. Дом в его творчестве из категории пространственной, материальной превратился «в категорию энергетическую, в некую субстанцию человеческого сознания, и эта категория – вечная»¹. Идея дома явилась для Мандельштама во многом той главной мыслью, которая определила содержание творчества поэта, его смысловое наполнение.

Во время воронежской ссылки (июнь 1934 – май 1937 гг.) вопрос о месте жительства, о доме для Осипа Мандельштама словно отпал сам собой. Все снимаемые комнаты в этот период были лишь прибежищем, ночлегом. Можно предположить, что Мандельштам, задолго до ареста и ссылки писавший брату о том, что мечтает о квартире «из 2-3 комнат», что ему «хочется жить настоящим домом» и его «утомляет комнатная жизнь»², теперь окончательно откажется от этих стремлений. Но если до воронежской ссылки поэт еще соединял носимую им сакральную идею дома и стремление обрести полноценное жилье, то Воронеж окончательно развел эти два движения души. И чем неотвратимей Мандельштам будет терять последние возможности закрепить в жизни, чем бездомнее и бесправнее он будет становиться, тем яснее и полнее будет воплощаться в его творчестве идея дома. Именно в лирике периода ссылки идея дома окончательно оформится и утвердится.

Мы ограничимся сейчас лишь попыткой проследить, как менялось отношение поэта к окружающему его пространству, к быту в этот период и как он определял собственное бытие.

Осип Мандельштам, всегда тяготившийся неподвижностью, прикованный к «насиленной земле» в ссылке, в лирике этого периода как никогда стремится, по словам Надежды Мандельштам, «преодолеть пространство одной лишь силой зренья»³. Он совершает в своих стихотворениях «неначинающиеся путешествия» вслед за мыслью, воздухом, небом, птицами. В.А. Свительский в работе «О поэтической логике «Воронеж-

ских тетрадей» говорит о трагической и пространственной динамике воронежской лирики Мандельштама. Первая заключается «в преодолении этой несвободы и переживании ее»: «Спор с несвободой происходит через творчество и состоит в небывалом поэтическом освоении непривычной реальности, художественном «приручении» ее, проникновении в ее до сих пор неведомый смысл, открываемый, а может, привносимый в нее поэтом». Пространственная же динамика «Воронежских тетрадей» во многом «строится на соотношении разных емкостей пространства, доступных личности, – от самой малой и узкой, которую дают неволя и смерть, до беспрельности освобождающего простора»⁴. Очевидно, что эта пространственная динамика является прямым следствием динамики трагической, когда принятие ситуации позволяет видеть все в целом, когда «одной лишь силой зренья» можно преодолевать любые пространства, и наоборот, осознание собственного заточения, несвободы сводит к минимуму доступное пространство.

Воронежские стихи открываются стихотворением, первая строка, которого служит определенной самоидентификацией поэта: «Я живу на важных огородах...» (1935)⁵. Здесь местом жительства признается все Черноземье воронежского края. Пригвожденность к этой земле, ее вынужденность будет неоднократно подчеркиваться в воронежском цикле. Это стихотворение можно разделить на две смысловые части. Первая половина (до второй строки второго катрена) рисует «место жительства» весьма абстрактно: «важные огороды», «далеко убегающая гать», ветер и «степные окраины» – описывается весь доступный глазу простор. Однако дальше называется более конкретное место жительства:

...За стеной обиженный хозяин
Ходит-бродит в русских сапогах.
И богато искривилась половица –
Этой палубы гробовая доска.
У чужих людей мне плохо спится,
Только смерть да лавочка близка⁶.

Так пространство сужается, замыкается в стенах чужого, тоже вынужденного жилья. Просторные равнины и холмы воронежской земли вызывают попеременно то принятие, то отталкивание

поэта. Он приветствует жирную, черную до синевы землю («Ну здравствуй, чернозем...», «Чернозем», 1935), но чувствует «упор насильственной земли» («Лишив меня морей, разбега и разлета...», 1935), свою к ней пригвожденность («Да, я лежу в земле, губами шевеля...», 1935). В этой воронежской земле он черпает силы, она вдохновляет его:

...И в голосе моем после удушья
Звучит земля – последнее оружие –
Сухая влажность черноземных га!

В. Мусатов пишет о том, что «главным в «Чернозем» становилось вслушивание в таинственную, скрытую работу почвы, которая гонит из себя стебель и колос. Таящаяся в земных глубинах сила диктует волю к творчеству, волю к бытию». Именно здесь «Мандельштам манифестировал свободу творческого общения с миром вопреки своей участи невольника»⁷.

Провозглашенная в «Стансах» готовность к изменению себя, желание принять новую жизнь («Но как в колхоз идет одиночник, // Я в мир вхожу – и люди хороши...»), получают продолжение в стихотворении «От сырой простыни говорящая...»: «Измеряй меня, край, перекраивай, – // Чуден жар прикрепленной земли!..» (Любопытно, что «жар прикрепленной земли» соотносится с «насильственной жаркой могилой», обретенной Ольгой Ваксель, увезенной в Осло мужем-дипломатом.)

Это измерение и «перекраивание» на новый лад, на новый размер – дань признанию в любви к красноармейской шинели, с ее простым и величественным покроем, родственным «волжской туче» (см.: «Стансы»). Перестройка, «перекраивание» процессы болезненные, но они осмысливаются Мандельштамом, как необходимые:

...Проклятый шов, нелепая затея,
Нас разлучили. Как же быть? Пойми:
Я должен жить, дыша и большевея,
И, перед смертью хорошея,
Еще побыть и поиграть с людьми!..

Необходимо прийти в себя после болезни, помутнения рассудка, удушья, и почувствовать жизнь во всей ее полноте. Вообще вся «Первая воронежская тетрадь» Мандельштама – это мучительный противоречивый процесс самоопределения, нахождения опоры, пусть вынужденной, но необходимой. Сжиться с землей, ощущаемой домом, – значит почувствовать себя дома. Земля станет постоянной темой стихов поэта.

Амбивалентное отношение к земле не снимается во «Второй воронежской тетради». С одной стороны:

Земля бежит наверх. Приятно
Глядеть на чистые пласты
И быть хозяином объятной,
Семипалатной простоты,

с другой – простор земли, давший голосу силу после удушья, теперь «медленный, одышливый». В окружающем пространстве нельзя дышать, в нем нет движения, оно замкнуто, безысходно. Поэт согласен скорее принять «берега зубчатые Камы», вернуться к полноводной реке, по которой плыл в Чердын (первоначальное место ссылки на Урале). Поэт называет себя «стремнин осадистых завистником», на век или на миг готовым вернуться к «кругам, краям и ямам» реки («О, этот медленный, одышливый простор!..», 1937 г.).

Дом привидится Мандельштаму во сне, описанном в стихотворении «Ночь. Дорога. Сон первичный...» (1936). В нем соединились воспоминания о зимней поездке в Тамбов, реке Цне, летней поездке в Воробьевский район. Среди дороги, снегов, «полей совхозных», «солнц подсолнечника» и хлеба неожиданно возникает дом, перечисляемый, как нечто, самой собой разумеющееся, в общем ряду сновидений. В примыкающем к этому стихотворению «Шло цепочкой в темноводье...» (1936) вновь возникает образ дома – уникального, воздвигаемого на наших глазах:

...Смотришь: небо стало выше –
Новоселье, дом и крыша –
И на улице светло!

Это дом, который теряет привычные жилтому пространству границы, когда не понятно (да и не важно), где он заканчивается и где начинается. Здесь внутреннее пространство «дома» расширяется, буквально сливаясь с внешним пространством «улицы». Этот образ дома принципиально иной, чем, например, дом в «яме» у «обиженного хозяина». Но по закону противоречия это настроение сменяется другим, обреченно-пессимистическим:

Я около Кольцова
Как сокол закольцован –
И нет ко мне гонца,
И дом мой без крыльца.
К ноге моей привязан
Сосновый синий бор.
Как вестник без указа,
Распахнут кругозор...

Дом, в котором Мандельштамы снимали очередную комнату, осел и буквально врос в землю, так что «дом без крыльца» – жизненная реальность. Но именно эта особенность, а также параллель с жизнью поэта А. Кольцова, задала весь тон сти-

хотворения. Мандельштам чувствует себя затворником, каторжником⁸, без надежды на помилование и освобождение. Ожидание гонца тщетно, поскольку его нигде встретить – нет крыльца. Обозреваемые бескрайние степи так же не дают надежды, в них никого не высмотришь, поэтому утомленный этой безнадежностью «распахнутой кругозор» (см. «Повязку бы на оба глаза!») становится «вестником без указа».

Безнадежные равнины, на которых не на чем зацепиться глазу, перед которыми встаешь один на один (с «нищенкой-подругой») будут навсегда и безоговорочно приняты Мандельштамом как то, что суждено судьбой, как великое чудо. Перед глазами будет «утюжить, плоится без морщин // Равнины дышащее чудо» («В лицо морозу я гляжу один...»), и на вопрос: «Что делать нам с убитостью равнин, // С протяжным голодом их чуда?» (стихотворение «Что делать нам с убитостью равнин...») ответом может быть только одно:

...В роскошной бедности, в богатой нищете
Живи спокоен и утешен –
Благословенны дни и ночи те,
И сладкогласный труд безгрешен...

Признание неповторимой уникальности, и, следовательно, бесценности каждой человеческой жизни, являющееся для Мандельштама приоритетным на всем протяжении творчества, будет звучать в воронежских стихах с новой силой. Пар от дыхания в морозный день, подобно запотевшему от дыхания стеклу (см. «Дано мне тело – что мне делать с ним...», 1909), может служить самым неоспоримым доказательством бытия человека, его самооценности («Люблю морозное дыханье...», 1937):

Люблю морозное дыханье
И пара зимнего признание:
Я – это я, явь – это явь...

«Узора милого не зачеркнуть», пар от дыхания на морозе, как и след от мальчишеских салазков, катящихся с горки, – значим, хоть и не долговечен. Здесь Мандельштамом безоговорочно признается ценность того, к чему стремишься, и того, что имеешь. Так, «молодые воронежские холмы» насильственной земли будут объявлены наследниками других, недоступных, «всечеловеческих, ясных в Тоскане». Мальчик, «своих салазков государик», заражает своей радостью и свободой, и потому благословляется:

И я – в размовке с миром, с волей –
Заразе саночек мирволлю –
В серебристых скобках, в бахромах –

И век бы падал векши легче
И легче векши к мягкой речке –
Полнеба в валенках в ногах...

Ребенок в написанном чуть раньше стихотворении «Рождение улыбки» назван В. Мусатовым «знаком радостного открытия мира, удивления и восхищения им»⁹. С одной стороны, Мандельштам в жажде движения, в жажде неба («Где больше неба мне – там я бродить готов»), с другой – мальчик, набирающий полные валенки снега и... неба.

В стихотворении «Куда мне деться в этом январе?...» (1937) ощущение «закольцованности», привязанности к одному месту достигает максимума. Открытый, «высоко занесшийся» (см. «На доске малиновой, червонной...») над рекой город – это настоящая ловушка для Мандельштама. В пространство стихотворения попадают замкнутые двери, замки, лестницы, скрепки, переулочки, улицы, углы, водоканал во тьме ямы, деревянный короб колодца... И среди этого лабиринта города мечется герой, задыхающийся и теряющий опору в сознании собственного заточения и одиночества. И это уже совсем другой город, нежели, например, маленький, игрушечный Батум, по которому бегаешь, «как по комнате», где «воздух всегда какой-то парной, комнатный», и не Тефлис, знакомый и уютный, «уходящий в молодежь, стареющее лето». В Воронеже воздух «мертвый», здесь жизнь растерялась и сошла на нет.

Знаменитое «Не сравнивай: живущий несравним...» (1937 г.), в котором «с ласковым испугом» идет принятие вынужденного равнинного края, безусловно сопоставимо со стихотворением 1910 года «Из омута злого и вязкого...», в котором «счастье жестокой обиды» (как и «ласковый испуг» в 1937 г.) говорит о соглашении с ситуацией. Мандельштам 1910 года, «каждому тайно завидующий» и «в каждого тайно влюбленный», «дышит запретной жизнью». Этой же «запретной жизнью», в борьбе «за воздух прожиточный», дышит Мандельштам и в Воронеже.

Уже неоднократно отмечалось, что многие стихи Мандельштама конца 1936 – начала 1937 годов стали «неожиданными прорывами света», «удивительно чистым взлетом голоса»¹⁰, «экстатическими прозрениями»¹¹. Так Ю. Левин пишет, что последние стихи Мандельштама это «...особое нравственно-эстетическое отношение, связанное с удивлением перед простотой и красотой жизни <...> с ощущением контакта, причастности, “родства со всем, что есть”...». Далее ис-

следователь отмечает, что «... в марте один за другим идут стихи о небе, со все большей приобщенностью к нему, — мы как будто присутствуем при чуде вознесения...»¹². Именно в этот период возникают образы воздвигаемого дома («Шло цепочкой в темноводье...»), «раздвижного и прижизненного дома» («Я скажу это начерно, шепотом...»), «наполненного музыкой дома» («Может быть, это точка безумия...»). А. Ахматова напишет о поразительной свободе воронежской лирики Мандельштама, когда «простор, широта, глубокое дыхание появились в стихах Мандельштама именно в Воронеже, когда он был совсем не свободен»¹³.

Для Ю. Левина «самое «причастное небу» — это два варианта стихотворения «Заблудился я в небе — что делать?...»¹⁴. М. Гаспаров отмечает, что в них «поэт захлебывается счастьем, голова его кружится при взгляде ввысь, и он просит Бога... *выпить здравье* просветленного неба...»¹⁵. Любопытно, что последние воронежские стихи Мандельштама можно соотнести с последней книгой С. М. Соловьева «Возвращение в дом отчий» (1916), которая стала закономерным следствием становления мировоззрения поэта, избравшего для себя священническое поприще. В. А. Скрипкина в работе, посвященной этой поэтической книге, приводит слова И. Анненского, сказавшего о ранних стихах С. Соловьева, что в них «много воздуха», и попутно замечает: «... прочитав послание “Епископу Дионисию”, хочется добавить: “и много света”»¹⁶. Тем же воздухом и светом, «чистотой, безгрешностью, восторженностью, смиренностью, умилением»¹⁷ дышат стихи Осипа Мандельштама последней воронежской тетради. Он «размышляет о свете, о чистоте предметов, его окружающих, которые он любил и раньше: хлеб, снег, дети, пространство, время. Благодарность и величие природы, «сладкозвучный труд» в поэзии...»¹⁸. Одухотворенные, по-библейски просветленные стихи С. Соловьева рисуют «отражение «божественного неба» в земной юдоли»¹⁹, а «дом отчий», в который возвращается поэт, — это церковь, духовные истоки. Мандельштам, в состоянии приобщения к небу, видит свет Троицы, он словно разделяет «дантевское ликование, когда, по выходе из ада, перед Данте открывается картина прекрасного синего неба и моря, окружающего остров — гору Чистилища»²⁰. Но и ад, и чистилище, и рай — все они находятся здесь, рядом, в земном пространстве, лишь выстраивая вертикаль. Осознание этого —

самая величайшая и простейшая тайна. О ней — только шепотом:

Я скажу это начерно, шепотом,
Потому что еще не пора:
Достигается потом и опытом
Безотчетного неба игра...

И под временным небом чистилища
Забываем мы часто о том,
Что счастливое небохранилище
Раздвижной и прижизненный дом.

Глубочайшее просветление Мандельштама, его надежда и одновременно уверенность, кажутся граничащими с безумием («Может быть это тоска безумия...»), но именно они открывают перспективу, в которой есть место для «будущего» и «вечности». Эти надежда и уверенность основаны на утверждении Мандельштама, которое было провозглашено еще в статье «О собеседнике» (1913): усомниться в единственно возможном для поэта «более или менее далеком, неизвестном адресате», «провиденциальном собеседнике» поэт не может, не усомнившись в себе: «Только реальность может вызвать к жизни другую реальность». Воздух и полет, которых лишено общение с современником, присущи только истинной поэзии, которая «есть сознание собственной правоты». Это сознание правоты, а также убежденность в существовании источника («Поэт не гомункул, и нет оснований приписывать ему свойства самозарождения») сближает Мандельштама с Данте, полагавшим, что «человеческое искусство — это внучатое создание искусства Бога»: «Восходя на небо для того, чтобы созерцать Троицу, Данте собирается постичь ее свойства: власть, высочайшее знание, милостивую любовь, — которые сливаются в одно могучее, интеллектуальное и исполненное щедрой любовью видение»²¹. Это тот «авторитет» (см. «Разговор о Данте») Мандельштама, а ранее «далекий адресат» (см. «О собеседнике»), проявлением которого и становится «отклик неба». Это и есть залог «будущего» и «вечности», причина надежды и уверенности: «Поэма самой густолиственной своей стороной обращена к авторитету — она всего широкошумнее, всего концертнее именно тогда, когда ее голубит догмат, канон, твердое златоустово слово. Но вся беда в том, что в авторитете или, точнее, в авторитарности мы видим лишь застрахованность от ошибок и совсем не разбираемся в той грандиозной музыке доверчивости, доверия, тончайших, как альпийская

радуга, нюансах вероятности и уверования, которыми распоряжается Дант...».

Идея, отчасти поданная в статье «О собеседнике» и развитая в «Разговоре о Данте», звучит в работе «Пушкин и Скрябин» («Скрябин и христианство») 1915 года. Мандельштам пишет о христианском искусстве, «основанном на идее искупления», и поэтому во всех своих проявлениях ставшем бесконечно разнообразным «подражанием Христу» – «вечным возвращением к единственному творческому акту, положившему начало нашей исторической эры». Искусство, творчество, поэзия – это свободное и благодарное общение с Творцом («Радостное богообщение, как бы игра Отца с детьми, жмурки и прятки духа!») отпущенного на волю, свободного художника. Однако И. Сура́т в статье «Смерть поэта. Мандельштам и Пушкин» пишет следующее: «Надо сказать, что взгляд на искусство как на радостную игру с Творцом не всегда был так актуален для Мандельштама, как в юности»²². Действительно в «Четвертой прозе» (1930) читаем: «Дошло до того, что в ремесле словесном я ценю только дикое мясо, только сумасшедший нарост». Здесь «дикое мясо» – это не только «след пережитой боли». «Дикое мясо» – это то же «виноградное мясо» творчества из стихотворения «Батюшков» («Словно гуляка с волшебной тростью...», 1932), предельная открытость и обнаженность, радость и мучение поэтического слова. Что же касается «ремесла словесного», поставленного в зависимость от пролитой поэтом «крови горячей» – принесенной личной жертвы («Ах, ничего я не вижу, и бедное ухо оглохло...», 1930), а также «привкуса несчастья и дыма» в его творчестве и других примеров, приведенных И. Сура́та, то все это, на наш взгляд, не отменяет мандельштамовскую идею общения с Творцом, его стремление к авторитету. Напротив, это именно те «пот и опыт», которыми и достигается «безотчетного неба игра».

Итак, поэзия, как дар высшей любви, как дарованное сознание правоты, является «общими узами с обществом людей и ответственностью за сохранение жизни на земле»²³, которая и есть «раздвижной и прижизненный дом», «наполненный музыкой дом» человека, стоящего на пороге «будущего» и «вечности»:

Чистых линий пучки благодатные,
Направляемы тихим лучом,
Соберутся, сойдутся когда-нибудь,
Словно гости с открытым челом,

Только здесь – на земле, а не на небе,
Как в наполненный музыкой дом, –
Только их не спугнуть, не изранить бы –
Хорошо, если мы доживем...

Сопоставление последних стихотворений двух поэтов позволило сделать вывод об определенном сходстве мировоззренческих изменений, произошедших в важный жизненный период и у С. Соловьева, и у О. Мандельштама. Возвращением в «отчий дом» было для С. Соловьева обращение к духовным истокам и принятие сана. Последняя книга стихов явилась закономерным итогом его жизненных поисков. В случае О. Мандельштама воронежские стихи 1937 года можно было бы назвать творческим итогом, наивысшей точкой развития идеи дома, если бы не дальнейшие трагические события его биографии, утраченные стихи и т.д., что дает основание говорить об открытом характере его творчества. Его незавершенность, оборванность на полуслове – трагедия и одновременно достояние отечественной и мировой культуры.

Примечания

¹ Максимова Е. Символика «Дома» – «Анти-дома» // Аврора. – 1994. – №9–10. – С. 73.

² Письмо цитируется по: Мандельштам О.Э. Собрание сочинений. В 4 т. / Сост. и комм. Мандельштамовского общества. Т. 4. – М.: Арт-Бизнес-Центр, 1997. – С. 30, 31.

³ Мандельштам Н.Я. Вторая книга / Предисл. и примеч. А.А. Морозова. Подг. текста С.В. Василенко. – М.: Согласие, 1999. – С. 544.

⁴ Свительский В.А. О поэтической логике «Воронежских тетрадей» // Жизнь и творчество О.Э. Мандельштама: Воспоминания. Материалы к биографии. «Новые стихи». Комментарии. Исследования. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – С. 465–479, с. 472.

⁵ Все стихотворения цитируются по: Мандельштам О.Э. Собрание сочинений. В 4 т. / Под ред. Г.П. Струве, Б.А. Филиппова. – М.: TERRA, 1991.

⁶ Вариант строки: «И своя-то жизнь мне не близка».

⁷ Мусатов В.В. Лирика Осипа Мандельштама. – К.: Ника-Центр, Эльга-Н, 2000.

⁸ Гаспаров М.Л. Примечания // Мандельштам О.Э. Стихотворения. Проза / Сост. Ю.Л. Фрейдина, предисл. и комм. М.Л. Гаспарова. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – С. 636.

⁹ Мусатов В.В. Лирика Осипа Мандельштама. – К.: Ника-Центр, Эльга-Н, 2000. – С. 506.

¹⁰ *Аверинцев С.С.* Судьба и весть Осипа Мандельштама // *Аверинцев С.С. Поэты.* – М.: Школа «Языки русской литературы», 1996. – С. 226, 268.

¹¹ *Левин Ю.И.* Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 138.

¹² Там же. – С. 137.

¹³ *Ахматова А.А.* Листки из дневника (О Мандельштаме) // *Ахматова А.А. Сочинения.* В 2 т. Т. 2. – М.: Правда, 1990. – С. 169.

¹⁴ *Левин Ю.И.* Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – С. 137.

¹⁵ *Мандельштам О.Э.* Стихотворения. Проза / Сост. Ю.Л. Фрейдина, предисл. и комм. М.Л. Гаспарова. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – С. 642.

¹⁶ *Скрипкина В.А.* «Возвращение в дом отчий»: отражение этической и эстетической пози-

ции в последней книге С.М. Соловьева // *Художественный текст и культура V. Материалы международной научной конференции 2–4 октября 2003 г.* – Владимир: ВГПУ, 2004. – С. 273.

¹⁷ «Сохрани мою речь...». Вып. 3. Ч. 1. / Сост. О. Лекманов, П. Нерлер, М. Соколова, Ю. Фрейдин. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – С. 97.

¹⁸ Там же. – С. 97.

¹⁹ *Скрипкина В.А.* «Возвращение в дом отчий»: отражение этической и эстетической позиции в последней книге С.М. Соловьева. – С. 275.

²⁰ «Сохрани мою речь...». Вып. 3. Ч. 1. – С. 97.

²¹ Там же. – С. 85.

²² *Сураг И.* Смерть поэта. Мандельштам и Пушкин // *Новый мир.* – 2003. – №3. – С. 155–173.

²³ «Сохрани мою речь...». Вып. 3. Ч. 1. – С. 86.

И.Ю. Моисеева

ПОЗИЦИОННЫЙ АСПЕКТ ДИСКРЕТНОСТИ И КОНТИНУАЛЬНОСТИ НА УРОВНЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА*

Понимание природных факторов, определяющих устройство и функционирование текста как самоорганизующейся системы, позволяет глубже понять и текст, и человека, приблизить нас таким образом к пониманию материального мира.

Данная работа посвящена экспликации процессов самоорганизации синтаксического пространства текста. Под самоорганизацией понимается «процесс самопроизвольного возникновения в открытых сильно неравновесных системах новых структур с более высокой сложностью и большей энергией, чем старые». Применительно к тексту, как линейнопредставленному объекту, необходимо говорить о некоторых надсинтаксических процессах, регулирующих объединение в целостность отдельных предложений и групп предложений, характеризующихся отдельными локализациями упорядоченности, представленные в виде симметрии и противостоящие хаотическим участкам системы [8, с. 131].

Элементы структурной самоорганизации текста – это статически понятые компоненты динамической формы и статичные аспекты синергетического процесса, направленного на поддержание устойчивого режима функционирования текста.

Целью нашего исследования является изучение структурного межуровневого изоморфизма синтаксического пространства (на материале стихотворений О. Мандельштама).

Существование структурного изоморфизма между уровнями текста (в рамках его «уровневой» модели) выражается во фрактальной (самоподобной) организации текста. Однако, как таковой, структурный изоморфизм даже в рамках «уровневой» модели текста может и не наблюдаться. Об этом, на наш взгляд, пишет Ю.М. Лотман, вводя в филологическую терминологию категорию «дополнительности»: «...между отдельными структурными уровнями может возникать отношение дополнительности. Например, было отмечено, что в пределах определенных поэтических структур ослабление ограничений, наложенных на ритм, сопровождается усилением требований к рифме...» [6, с. 84]. Или более конкретная формулировка: «Можно сказать, что в отношении эквивалентности формальные и семантические элементы естественного языка, входя в поэтическую структуру, выступают как дополнительные множества: совпадение одних влечет за собой несовпадение других» [6, с. 89].

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

Размер предложения – один из значимых первичных текстовых параметров, в котором специфически преломляется много факторов: семантическая и синтаксическая сложность, установка на простоту / затрудненность восприятия, уровень владения языком и пр. [1, с. 101–102].

Размер предложения в тексте рассматривается как композиционный фактор текста, поскольку колебания в изменении размера предложения на протяжении целого текста отражают ритмико-синтаксическую динамику повествования. Ритм, в широком значении, есть «закономерная повторяемость тождественных или аналогичных компонентов через равные или соизмеримые интервалы» [2, с. 43].

В ряде исследований размер предложения соотносился с индивидуальными и функциональными стилями и с такими более частными аспектами, как особенности организации авторской речи и речи персонажей в художественном тексте [3; 5; 9; 10]. Г.А. Лесский рассматривает размер предложения как функцию от его структуры. Сравнивая среднюю длину предложения и распределение простых и сложных предложений в текстах, автор приходит к выводу о существовании прямой зависимости между средним размером предложения в тексте и количеством сложных предложений в нем [5, с. 106]. Т.В. Джурюк связывает размер предложения с тематическими, композиционными и стилистическими качествами текста, с его структурой. Изменение величины структуры ведет к увеличению или уменьшению величины, при этом однозначного соответствия между простой структурой и малой длиной или сложной структурой и большой длиной нет [3, с. 185]. Мерой размера предложения у большинства исследователей остается количество слов, имеющее гиперпаскальное распределение. При этом сами слова берутся суммарно без разбивки на разряды, и не учитывается их длина и ритмический вес. Предпринимались отдельные попытки проследить распределение размеров предложения в тексте [4]. В работе О.Н. Касаткиной изучалась динамика синтаксического объема предложения в 7 позиционных интервалах на материале четырех Евангелий. Исследование выявило особую композиционную значимость отдельных интервалов. Так, например, наблюдается значительный рост размеров предложений в зоне ГЦ (гармонического центра), что свидетельствует об усилении действия языковой континуальности (недискретности). Изучение от-

клонений синтаксической границы предложений от исследуемых позиций в евангельском тексте позволило рассмотреть Евангелия Нового Завета как самоорганизующуюся систему с двумя циклами в интервалах Абсолютного начала (0,146) и Гармонического центра (0,618) с максимальными отклонениями внутри предложения от теоретической позиции. Зона начала (0,382) и Гармонический центр конца (0,944) являются фазовыми переходами, которые отмечены минимальными и умеренными отклонениями внутри предложения от теоретических позиций. Таким образом, автор приходит к выводу, что Евангелия Нового Завета – самоорганизующаяся система, имеющая тенденцию стабилизации синтаксической структуры к концу евангельского текста [4, с. 13].

Результаты распределения относительной длины предложения (ритм размеров предложения) инвариантного текста И.С. Тургенева «Стихотворения в прозе» вдоль позиционной оси, полученные К.И. Белоусовым [1, с. 105–107], свидетельствуют о неоднородном характере: выделены композиционные области, характеризующиеся разным поведением размера предложения:

- 1) (0; 0,13) – резкий рост значений размеров предложения и стабилизация на «средних значениях» (развертка текста);
- 2) (0,13; 0,55) – тенденция превышения средних размеров предложения;
- 3) (0,55; 0,84) – тенденция уменьшения средних размеров предложения;
- 4) (0,84; 1) – резкое падение значений размеров предложения («свертка» текста).

Таким образом, размер предложения как физический параметр интересен тем, что он выступает средством дискретизации / континуализации текста, а динамика размеров предложения, воплощающая борьбу этих тенденций, отражает *процесс формообразования текста* [1, с. 102–103].

Несмотря на определенные результаты по динамике размеров предложения как средства дискретизации / континуализации текста, отражающее *процесс его формообразования*, остается без внимания рассмотрение механизмов проявления дискретности и континуальности на уровне синтаксической организации текста (синтаксического текстового пространства).

Исследование синтаксического текстового пространства в контексте дискретности / континуальности проводилось на материале стихотворений и О.Э. Мандельштама [8]. Для обозначе-

Таблица 1

Частотность употребления разнообъемных элементарных синтаксических структур

Размер простейшей структуры	Стихотворения О. Мандельштама
1-компонентная	328 (0,522)
2-компонентная	121 (0,193)
3-компонентная	85 (0,135)
4-компонентная	39 (0,062)
5-компонентная	23 (0,037)
6-компонентная	16 (0,025)
больше 6 компонентов	16 (0,025)
всего	628 (1)

Примечание. В таблице отражены два ряда значений: одно значение, выраженное в натуральных числах, характеризует количество встретившихся структур в выборке, другое значение (в рациональных числах) отражает частотность появления каждой структуры.

ния компонентов структурных моделей, отражающих механизм построения предложения, нами используется цифровая символика: цифрой «1» обозначается подлежащее; «2» – сказуемое; «3» – дополнение; «4» – определение; «5» – обстоятельство; «6» – отдельная группа (конструкции, не являющиеся самостоятельными предложениями и не входящие в структуру предложения). В данном случае кодирование состоит в том, что каждой из 6 «букв» (цифр) нашего «алфавита» сопоставляется какая-то последовательность от 1 до $+\infty$ элементарных структурных моделей – кодовое обозначение соответствующей «буквы». Для задания кода надо перечислить n таких последовательностей, которые составляют 6 имеющихся «буквам». Применение числовой символики упрощает создаваемые модели, поскольку мы не используем дополнительные средства конкретизации компонентов предложения (буквенные и численные индексы). Таким образом происходила сегментация всей выборки.

Проанализировав выборку из 30 стихотворений, мы выделили 628 неповторяющихся элементарных структур. Затем с помощью компьютерной программы полученные последовательности упорядочены, что позволило выявить сходство и различие синтаксической фактуры текстов для получения *репертуара* разнообъемных элементарных структур.

Результаты распределения встречаемости разнообъемных элементарных структур отражены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что реализация языковой парадигмы в процессе развертывания сценария текста носит симметрично/асимметричный характер. Наблюдается наиболее частотное упот-

ребление 1, 2 и 3-компонентных моделей, которые в сумме «покрывают» 85% употребления всех структур в выборке стихов О. Мандельштама. При увеличении длины цепочек синтаксического звена от однокомпонентных до 3-компонентных наблюдается максимальная симметризация динамики повторяемости структур синтаксического пространства текста. Развитие структурообразующих процессов в синтаксических цепочках от четырех и более компонентов происходит по асимметричному сценарию свертывания языковой парадигмы: повторяемость практически уменьшается до минимума, и вероятность наполнения схемы одними и теми же элементами падает до нуля. Можно предполагать, что увеличение композиции в длину приводит к большему уточнению отражаемой ситуации и усложняет структуру композиции.

Как видно из полученных результатов, наиболее частотной оказывается 1-компонентная структура, на нее приходится более половины всех встретившихся структур. Так как в основе каждой синтаксической структуры лежит принцип иерархизации – подчинения главному компоненту звена второстепенных (между которыми также могут быть установлены иерархические отношения), 1-компонентная структура и ее доминирование представляется весьма интересным.

Данная структура по своей природе, отрицающая всяческую иерархизацию, подчинение, направлена на обособление компонента, вычленение его из фона, его актуализацию (речь идет только о структурах, входящих в синтаксическую организацию предложения) – (основным средством здесь выступает инверсия). Инверсия, конечно, не означает обязательного обособления

компонента в одиночную структуру (Ср. Я / памятник себе воздвиг нерукотворный... – Я / воздвиг себе нерукотворный памятник. Запись синтаксических цепочек предложений: 1-3324 и 1-2343. В этом примере инверсия происходит внутри *одной* группы – группы сказуемого). Актуализация компонента, «выталкивание» его из иерархической системы в независимое состояние, дает ему больше шансов стать стержневым для предложения и войти в набор ключевых слов текста (Выдвинутая гипотеза о соотношении ключевых слов с 1-компонентными структурами нуждается в специальном изучении).

Если сопоставить встречаемость всех типов однокомпонентных структур (в отдельную структуру теоретически может выделяться подлежащее (1), сказуемое (2), дополнение (3), определение (4), обстоятельство (5), и остальное (6)), то можно отметить, что встречаются все шесть возможных типов 1-компонентных структур (см. табл. 2). Из таблицы 2 видно, что подлежащее обособляется в отдельную структуру гораздо чаще сказуемого, что имеет простое объяснение: подлежащее гораздо реже имеет при себе зависимые слова. Так, количество структур, в которые включается подлежащее («1») или сказуемое («2») примерно одинаково (структур с «2» всего на 19% больше). Если сравнить встречаемость структуры, состоящей *только* из компонента «1», с употребимостью структур, в которые обязательно входит «1» (подлежащее с зависимыми словами), то можно отметить, что однокомпонентная структура «1» частотней в 1,9 раза любой другой структуры с компонентом «1». В то же самое время однокомпонентная структура «2» встречается в 2,8 раза реже более протяженных структур, имеющих в своем составе компонент «2».

Однокомпонентные структуры обладают еще одним важным свойством – они выражают минимальную величину синтаксической дискретно-

сти. Любая структура, состоящая более чем из одного компонента, уже не только дискретизирует текст, но и участвует в его континуализации. Действия дискретности и континуума – противоположные, но взаимосвязанные тенденции, в полной мере обнаруживающие себя в тексте. Но если «строевая» единица дискретности существует – это однокомпонентная структура, то «строевой» единицы континуума нет, т.к. такая структура должна вместить в себя все предложение и весь текст. Можно лишь говорить, что чем объемней структура, тем более проявляется в ней тенденция континуализации.

Понимая таким образом механизмы проявления дискретности и континуальности на уровне синтаксической организации текста (синтаксического текстового пространства), мы можем сопоставить дискретность / континуальность синтаксическую с физической. Как отмечалось, распределение дискретности / континуальности физического пространства текста устанавливается в ходе позиционного маркирования границ предложений в порядке их следования в тексте. Выделенным интервалам присваивается значение, равное величине размера предложения, располагающегося в данном интервале. Затем все значения из абсолютных переводятся в относительные (максимальное значение равно «1» и принадлежит самому протяженному предложению текста). После этого вычисляются средние значения распределения дискретности / континуальности всей выборки.

Характеристики дискретности / континуальности синтаксического пространства текста выявляются на основе протяженности сукцессивной цепочки элементарных структур. После того, как синтаксическое пространство текста записывается в виде последовательности элементарных структур, с помощью метода позиционного анализа границы этих структур маркируются на по-

Таблица 2

Встречаемость всех типов 1-компонентных структур в выборках стихотворений О. Мандельштама

Типы 1-компонентных структур	Стихотворения О. Мандельштама
1 (подлежащее)	0,363
2 (сказуемое)	0,174
3 (дополнение)	0,021
4 (определение)	0,015
5 (обстоятельство)	0,088
6 (остальное)	0,338

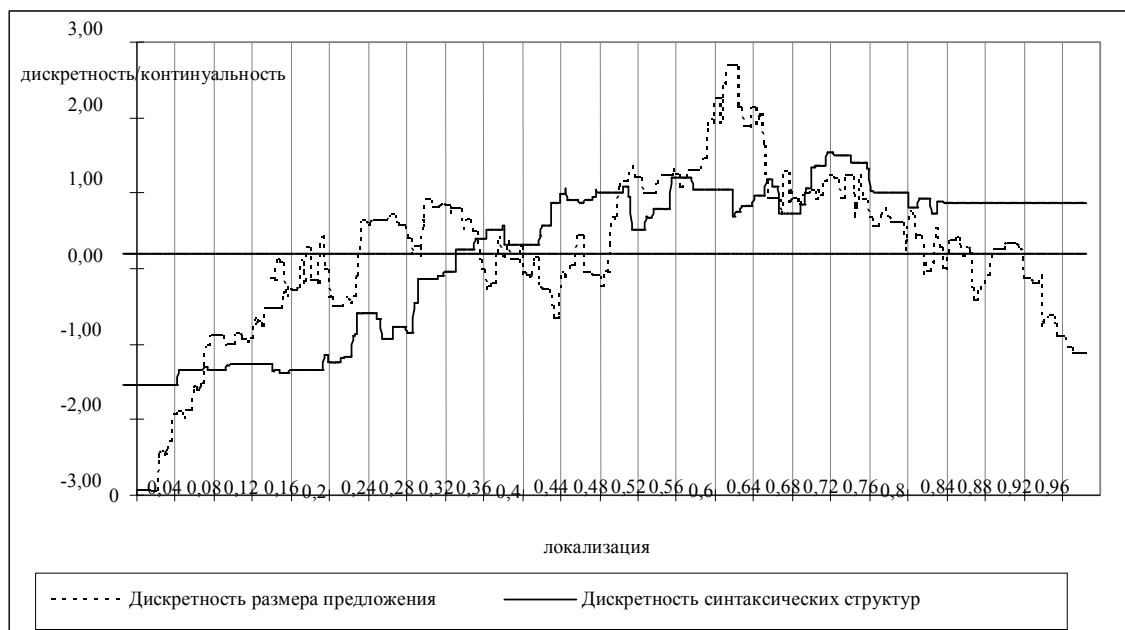


Рис. Дискретность / континуальность текста на уровне размера предложения и синтаксических структур (выборка из 30 стихотворений О. Мандельштама).

Все значения центрированы, т.е. распределены относительно средних значений по выборке, принимаемых за «0»

зиционной оси (0, 1) подобно тому, как фиксируется локализация границ предложения физического пространства. Каждому сегменту отрезка (0, 1), которое занимает та или иная элементарная структура, присваивается значение, равное количеству графических слов в данной структуре. Затем значения из абсолютных переводятся в относительные и усредняются на основании данных всей выборки.

В результате за каждой координатой сукцессивной разбивки текста закрепляются два значения дискретности / континуальности физического и синтаксического пространств. Полученные данные по выборкам стихотворений О. Мандельштама можно представить графически (см. рис.).

На рисунке видно, что распределение дискретности / континуальности синтаксического и физического пространств текста стихотворной выборки О. Мандельштама характеризуется отсутствием структурного изоморфизма (рис.). Коэффициент корреляции Пирсона вычисляется по программам STATICA 5.0 и равен 0,26. Синтаксическая дискретность последовательно убывает (растет континуальность), затем, начиная с координаты 0,44, входит в стабильное состояние с небольшими флуктуациями. Физичес-

кое пространство в аспектах дискретности / континуума имеет более сложную пространственно-временную организацию. Заметим, что на материале анализируемой выборки выделяется область начала текста (0–0,45); в гармоническом центре также отмечается максимальное действие континуума.

Для художественного произведения континуальность означает большее, чем просто синтаксическая усложненность, – континуальность является, по нашему мнению, средством имитации континуальности реального мира. Континуум есть «диалектическое слияние раздельной системы со сплошными и непрерывными переходами одного ее момента в другой» [6, с. 23]. Действительность непрерывна, и для писателя (поэта) создание универсума художественного текста возможно, в первую очередь, при условии моделирования непрерывности. Только двигаясь по континууму, можно создать иллюзию бесконечности ограниченного пространства.

В таком контексте дискретность / континуальность имеют художественные и коммуникативные функции. Вхождение в художественную действительность начинается с максимальной дискретности материи текста, которая постепенно и целенаправленно преодолевается, на

первый план выдвигается континуальность, которая достигает максимальных значений в области гармонического центра – наиболее оптимальной для восприятия. И то обстоятельство, что в изучаемой выборке в данном интервале находятся наиболее протяженные предложения и, по преимуществу, наиболее сложные элементарные синтаксические структуры не является случайностью (аналогичное явление наблюдалось в работе К.И. Белоусова при изучении «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева [1, с. 105–109]). В области гармонического центра сосредоточиваются структурные компоненты того или иного текстового пространства, наиболее значимые с точки зрения *цельнооформляющей* функции (континуальность и цельность с необходимостью взаимосвязаны). В зоне конца, напротив, наблюдается процесс усиления действия дискретности текстовой материи, что свидетельствует о подготовке воспринимающего сознания к выходу из художественной действительности.

Итак, изучение структурного изоморфизма между уровнями текста в большинстве случаев ограничивается либо созданием / использованием «изоморфного» языка описания данных уровней (*фонема, морфема, лексема...*), либо сопоставлением *фрагментов* структур тех или иных уровней. Обычно в практике анализа текста структурный изоморфизм усматривается в тех случаях, когда одни и те же текстовые значения передаются единицами, относящимися к разным уровням текста. Модельное же изучение уровней текста и его структур с позиций а) *целостности предметных областей текста* (к которым относятся и текстовые уровни); б) *общности методов*, с помощью которых можно было бы единообразно подходить к изучению разных текстовых реальностей и в) *единства языка описания* – еще только зарождается.

Библиографический список

1. Белоусов К.И. Текст: пространство, время, темпоритм. – Новосибирск: Сибирские огни, 2005. – 248 с.
2. Волкова Е.В. Ритм как объект эстетического анализа // Ритм, пространство, время. – Л.: Наука, 1974. – С. 73–85.
3. Джурюк Т.В. Размер предложения как один из параметров характеристики индивидуально-авторского стиля немецкоязычных писателей начала XX столетия (на материале произведений Ф. Кафки, И. Койн, Т. Манна, К. Тухольского) // Квантитативная лингвистика: исследования и модели: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. А.А. Поликарпова [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – С. 182–194.
4. Касаткина О.Н. Соотношение глубинного и поверхностного уровней текста Евангелий Нового Завета: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2005. – 20 с.
4. Лесский Г.А. О зависимости между размером предложения и характером текста // Вопросы языкознания. – 1963. – Т. 12. – №3. – С. 92–112.
6. Лосев А.Ф. В поисках построения общего языкознания как диалектической системы // Теория и методология языкознания: Методы исследования языка. – М.: Наука, 1989. – С. 5–92.
7. Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.
8. Мандельштам О. Всемирная библиотека поэзии. Избранное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
9. Москальчук Г.Г. Структура текста как синергетический процесс. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 296 с.
10. Пушкина Е.С. Теоретико-экспериментальное исследование структурно-семантических параметров текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2002. – 24 с.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО-ВРЕМЯ В РОМАНЕ НАБОКОВА «МАШЕНЬКА»

Преамбула. Цель данной статьи – исследование художественного пространства-времени романа Набокова «Машенька». Его структура является отражением набоковской концепции многомирия, последовательно разработанной в дальнейшем романном творчестве писателя.

Роман «Машенька» Владимира Набокова – подлинное произведение искусства, которое стало первым крупным опытом Набокова в прозе. Хотя сам Набоков и считал Машеньку сырым, несовершенным произведением, тем не менее, роман обладает рядом достоинств, которые вызывают интерес читателей. Роман отличают особенности, которые позволяют отделить его от последующих произведений писателя: например, здесь не сгущен до непримиримости конфликт между толпой и мыслящей, творческой личностью. Кроме того, «Машенька» – одно из самых «прозрачных», реалистичных произведений Набокова. О том, что первый роман Набокова написан в манере, отличающейся от последующих произведений писателя, упоминает Зинаида Шаховская (под псевдонимом Жака Круазе): «Да простота как будто все более делается врагом Набокова, по мере того как он удаляется от первой своей книги «Машенька» [3, с. 470]. Несмотря на небольшой объем произведения, его художественное содержание отличается богатством, стиль характерными для Набокова блеском и изысканностью, а на первый план выходит проблема роста творческой личности во взаимодействии с мирами зримым и потусторонним. Потому перед нами именно роман, причем не просто дебютный опыт писателя в этом жанре, а произведение, несущее в себе первоэлементы всего будущего русскоязычного романного творчества писателя.

Структура художественного пространства-времени романа уже образно обозначена в первой сцене произведения, где случайно в лифте, в результате поломки, оказываются зажатými в тесном пространстве Алферов и главный герой произведения Лев Глебович Ганин. Замкнутое, герметичное пространство лифта, неизвестность будущего тесно связаны с образом русской эмиграции, где, как в тесном лифте, оказались замурованы представители самых разных слоев русского общества, выброшенных за пределы Родины революционной бурей. Именно представите-

лями русской эмиграции населен пансион госпожи Дорн – место, где обитает Ганин. Люди эти не только различаются своей социальной принадлежностью, но и возрастом.

В совокупном хронотопе романа «Машенька» можно увидеть две главные составляющие части. Во-первых, это замкнутый мир настоящего – то есть та реальность, в которой живет Ганин, реальность призрачная. Недаром обитатели пансионата сравниваются с тенями, да и сам Ганин имеет совсем другую фамилию (живет по фальшивому паспорту). Этот мир ненадежен, зыбок. Составной частью хронотопа настоящего является описание Берлина, где властвуют законы реального времени, а пространство четко структурировано на улицы, проспекты, площади. Здесь живут обыватели, чья бюргерская жизнь с ее мелочными заботами не менее призрачна, чем эмигрантская рутина. И тут мы видим зарождение значимого для художественного мира романов «Король, дама, валет», «Дар» буднично-бытового, городского хронотопа Берлина.

Во-вторых, выделяется хронотоп прошлого – особая пространственно-временная система, где нет пошлости, заданности, призрачности. Мир прошлого, наоборот, очень реален, конкретен. Автор подчеркивает это подробнейшими описаниями места и времени свиданий Ганина с Машенькой. Связующим звеном между двумя хронотопами (прошлого и будущего) является главный персонаж «Машеньки» Ганин. Именно в его памяти прошлое приобретает такое яркое наполнение. Здесь, в этой антитезе двух систем художественного пространства-времени, четко проявляется ведущий для романного хронотопа Набокова образ двоемирия, а точнее многомирия, то есть иерархической системы множества пространств и множества времен, связанных воедино.

Дело в том, что наряду с этой системой противоположных друг другу миров, существует таинственный потусторонний мир, проявляющийся в снах, страхах, неожиданных предощущениях чего-то таинственного и неизбежного. Мир по-

тустороннего – вне времени и пространства, вне прошлого, настоящего и будущего. Он трансцендентен, недоступен для человеческой воли и понимания. В нем и гибель и освобождение, а возможно, и возврат в желанную реальность прошлого. С темой перехода из одной системы пространственно-временных координат в другую тесно связан образ переселения души из одной реальности в другую через перерождение, воскресение. Недаром Ганин, узнав о возможности встречи с Машенькой, словно перерождается: энергии прошлого делают его деятельным. Это перерождение осуществляется на благодатной почве прошлого, но для будущего, для лучшей жизни. Следующее «перевоплощение» Ганина происходит на вокзале, когда он, сбросив пути ненавистного пансиона, словно освобождается от прошлого, и стремится шагнуть в будущую жизнь уже без Машеньки, которая и символизирует всю прошлую жизнь Ганина. Для Ганина – это путь к свободе, к освобождению от замкнутости. Но контрапункт «перевоплощения» действует и в прошлом, недаром встреча с Машенькой происходит после тифа. Причем, если встреча с Машенькой – это важнейший временной маркер «перевоплощения» души Ганина, то пространственным маркером возрождения души главного героя становится топоним с «говорящим» названием Воскресенск, в окрестностях которого и происходит история отношений Ганина и Машеньки. Таким образом, хронотоп «Машеньки» определяют два основных пространственно-временных феномена – «перевоплощения» как сменны мыслящим субъектом системы координат, так и «вечного возвращения», циклического путешествия из одной реальности, в другую.

Необходимо сказать, что многомирие в набокских произведениях реализуется чаще всего как сочетание разных видов двоемирного противопоставления. Например, здесь в «Машеньке», по принципу двоемирия противопоставляется вся объективная реальность с прошлым, настоящим и будущим и мир инобытия, потусторонности. Точно также мы видим двоемирную антитезу в противопоставлении субъекта и объекта, Человека и Мира. Впрочем, и в рамках объективной реальности противопоставлены пространственно-временные системы прошлого и настоящего. Таким образом, концепция многомирного Бытия реализуется в многочисленных дуальных оп-

позициях. Казалось бы, призрачный пансион – описан предельно конкретно, а прошлое парадоксально реалистично, поэтому невольно соглашаешься с мыслью Ю. Левина который выделяет одну из важнейших дуальных оппозиций в романе: «Представляется, что основной темой романа на самом абстрактном уровне является оппозиция «существование-несуществование» (с акцентом на втором члене)... В «Машеньке» (как и в других ранних романах) эта тема еще проводится внутри романного пространства, реализуясь в событийной сфере в оппозиции «реальное/нереальное», а в сфере внутренней жизни и поведения персонажей – в оппозиции «реализованное/нереализованное», воплощающихся, соответственно, в темах «степеней реальности» и «отказа от реализации» [4, с. 365].

Здесь зарождается самый большой пространственно-временной концепт Набокова – онтохронотоп, как выражение плюралистической природы Сущего. Отсюда и извечная борьба Набокова против тоталитарных, унифицирующих тенденций в жизни, ошибочно воспринимаемая как стремление к элитарности, как холодная замкнутость художника. Многомирие, поливариантность бытия, по Набокову, есть ведущая эстетическая установка, которая со временем стала априорной формой художественного познания писателем мира. Одержимость прошлым, поэтизация юношеской любви возвышает Ганина духовно, проявляет наиболее тонкие творческие струны его души. В этой одержимости прошлым временем, с его преходящими формами и звуками, с его тонким ароматом и ностальгией, с его идеальным любовным переживанием, и кроется секрет пронзительного лиризма «Машеньки». Художественное время становится важнейшим средством создания образов персонажей, детерминируя сюжетную линию произведения (недаром, когда прошлое зримо начинает претворяться в настоящее, Ганин порывает со своим образом жизни и покидает пансион и Берлин). Об этой функции хронотопа говорил и М.М. Бахтин: «Хронотоп как формально-содержательная категория определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен» [1, с. 235]. В пансионе время остановилось, хотя и продолжает идти в строгом соответствии с установленным цивилизацией порядком: за понедельником наступает вторник, за апрелем май (хронотоп настоящего, в целом,

моделирует реальное время и реальное пространство). Перед нами образ пространства без будущего, и до поры, до времени Ганину уютно в этом убежище. Но когда прошлое из опозитизированной, претворенной воображением реальности, превращается в грубую возможность встречи, оно разрушается, изменяет своей творческой природе, что оказывается неприемлемым для главного героя произведения. Потому он и идет на неожиданный с первого взгляда шаг, уезжая от возможной встречи с Машенькой. Шаг, который может быть воспринят невнимательным читателем как малодушие, бегство. Но, по мысли автора, Ганин ведет себя как художник, творец, боящийся, что грубая реальность может разрушить гениальную художественность творческого замысла.

Что касается художественного пространства произведения, то оно очень герметичное, то есть каждый его структурный элемент четко отделен от других, поскольку каждый персонаж — это целый мир, и каждый Чужой для других, что в целом характерно для экзистенциального мышления. Здесь впервые проявляется такая важная особенность набоковского художественного метода, как субъективность в изображении действительности, подчеркнутый интерес к индивидуальным, а не коллективным формам сознания. Именно человеческое сознание с его живой памятью, и творческим потенциалом, по Набокову, становится главным условием сохранения связи времен и единства личности человека. Об этой важнейшей роли сознания в творчестве Набокова пишет один из самых чутких биографов и комментаторов Набокова Брайан Бойд: «Здесь его интерес к психологии переходит в философский интерес к сознанию — главный предмет всего его творчества» [2, с. 13].

Действительно, каждый субъект в этом произведении, любое одушевленное создание в «Машеньке» — это целый мир, микрокосм, неповторимо отражающий внешний, большой мир: «А по улицам, ставшим широкими, как черные блестящие моря, в этот поздний час, когда последний каба́к закрывается и русский человек, забыв о сне, без шапки, без пиджака, под старым макинтошем, как ясновидящий, вышел на улицу блуждать, — в этот поздний час, по этим широким улицам, расхаживали миры друг другу неведомые, — не гуляка, не женщина, не просто прохожий, — а наглухо заколоченный мир, полный чудес и преступлений. Пять извозчичьих пролеток стояли вдоль бульвара рядом с огромным барабаном уличной

уборной, — пять сонных, теплых, седых миров в курчских ливреях и пять других миров на больших копытах, спящих и видящих во сне только овес, что с тихим треском льется из мешка» [5, с. 43]. Конечно, здесь мы видим своеобразное продолжение романтического мировидения, с его взглядом на человека, как на уникальный, неповторимый мир. При этом герметичность художественного пространства-времени, подобно череде расширяющихся горизонтов, ограничивает свободу главного героя. Это замкнутость собственной личности, закрытость мирка пансиона госпожи Дорн, затхлая атмосфера русской эмиграции, и, наконец, отгороженность временными и пространственными границами Германии двадцатых годов от невозвратимой России прошлого, которая, словно Атлантида, погрузилась в пучину прошлого.

Примечательно, что в «Машеньке» культура, мировоззрение той или иной страны приобретают в устах «пошлого» Алферова интересное осмысление в пространственных геометрических терминах: «Я советую вам здесь остаться. Чем тут плохо? Это, так сказать, прямая линия. Франция скорее зигзаг, а Россия наша, та — просто загогулина. Мне очень нравится здесь: и работать можно, и по улицам ходить приятно. Математически доказываю вам, что если уж где-нибудь житьельствовать...» [5, с. 33]. Такое сравнение целых стран с геометрическими линиями позволяет кратко и ёмко охарактеризовать психологию ее представителей. Прямолинейность, склонность к шаблонному мышлению у немцев превращается в художественный образ линейного пространства, изысканность французов, их страсть к творчеству воспринимается как зигзаг, и, наконец, хаотичность русской психологии, русского мышления наглядно представлена образом загогулины. При этом здесь важен даже не столько сам образ мысли тех или иных народов, сколь их способ упорядочивать свое жизненное пространство, что наглядно проявляется в строительстве городов и деревень, прокладке дорог, архитектурных особенностях домостроительства (приверженность немцев к готике, прямой линии, изящество и пышность французской архитектуры). Здесь впервые закладываются столь характерные для Набокова размышления о самых важных сущностных отличиях в национальных психологиях, национальных мировидениях. Становится очевидной, колоссальная семантическая насыщенность пространственных образов у Набокова — психология целого народа выражается через один лишь образ.

Герметичность пространства произведения в определенной мере перетекает и на временную составляющую хронотопа произведения. Каждый герой «Машеньки» живет по своим особым часам, но тем не менее есть общее свойство времени: его трагическая необратимость. Но время в произведении трагически необратимо. Автор не раз подчеркивает эту характеристику времени романа. Ничего нельзя обратить вспять: воды времени текут лишь в одном направлении, от рождения к смерти. Такова ведущая экзистенциальная сема в творчестве писателя, проявившаяся впоследствии во всем метатексте Набокова. Люди, окружающие Ганина, изображаются как тени (Набоков так и называет однажды пансион – «дом теней»), они безжизненны, напоминая скорее образы из черно-белых кинофильмов двадцатых годов. Даже сам Ганин, для заработка, снимается в фильмах, в качестве статиста. Отсюда зарождается важная для Набокова символика двойничества, поэтика зеркала, отражения, которая со всей очевидностью проявится в таких романах писателя, как «Отчаяние», «Дар» и «Приглашение на казнь». В этом можно увидеть также начало изображения Набоковым тривиального человеческого мира, который постепенно от романа к роману будет терять черты бесплотности, становится все более и более агрессивным, эволюционируя от людей-манекенов романа «Король, дама, валет» к жутким марионеткам «Приглашения на казнь». Так развиваются, противопоставляясь друг другу на протяжении всего русскоязычного периода, две амбивалентные категории набоковских героев: творцы и пошлое, «кукольное» окружение. И впервые это сущностное противопоставление мы видим именно в «Машеньке». Ганин – возможно, будущий писатель, человек творческой, артистической судьбы. Это, отчасти, раскрывает и тайну того, почему же всё-таки он отказывается от встречи с Машенькой. Дело в том, что Ганин, по-видимому, задумал книгу о своей жизни, о своем чувстве. Автор напрямую ничего об этом не говорит. Тем не менее, ряд символических деталей в конце произведения раскрывает эту зашифрованную авторскую мысль: «А за садиком строился дом. Он видел желтый деревянный переплет, – скелет крыши, – кое-где уже заполненный черепицей (перед нами образ книги, уже задуманной Ганиным. – Д.М.). Работа, несмотря на ранний час, уже шла. На легком переплете в утреннем небе синели

фигуры рабочих. Один двигался по самому хребту, легко и вольно как будто собирался улететь. Золотом отливал на солнце деревянный переплет, и на нем двое других рабочих передавали третьему ломти черепицы. Они лежали навзничь, на одной линии, как на лестнице, и нижний поднимал наверх через голову красный ломоть, похожий на большую книгу... Эта ленивая, ровная передача действовала успокоительно, этот желтый блеск свежего дерева был живее самой живой мечты о минувшем. Ганин глядел на легкое небо, на сквозную крышу – и уже чувствовал с беспощадной ясностью, что роман его с Машенькой кончился навсегда» [5, с. 106]. Ганин, как истинный художник, не может разрушить готовый замысел своей книги, своего первого произведения вторжением в него реальной, нынешней Машеньки. Потому-то он и «сбегает» с вокзала. «Законсервированное» в книгу прошлое (или, может быть, более близкий Набокову образ поиманной и высушенной бабочки) может не только сохраниться навеки, но и превращается, обработанное разумом творца, в произведение искусства. Впрочем, здесь перед нами видна дальнейшая трансформация старого барочного представления «мир как книга» в модернистское «текст как мир», и далее в постмодернистское «мир как текст». Это свидетельствует о «пограничности» набоковского художественного идиостиля, о его относительной принадлежности к тому или иному «мэйнстриму» в мировом литературном процессе.

Таким образом, в романе «Машенька» мы видим такое художественное пространство-время, которое своей герметичной замкнутой структурой, ограничивающей физически свободу человека (в трехмерном, социально и политически стратифицированном пространстве и необратимом времени), способствует, тем не менее, свободе в сфере воображения, где через творческое осмысление прошлого происходит преобразование наличной реальности и духовный рост личности. Такое строение хронотопа произведения позволяет говорить о том, что уже здесь, в первом романе писателя, в полной мере проявляются многие существенные концепты творчества автора. Именно здесь зарождается жанрово - стилевое своеобразие романного творчества писателя.

Библиографический список

1. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М., 1975.

2. *Бойд Брайан*. Владимир Набоков: русские годы. – СПб., 2001.

3. *Круаде Жак (Зинаида Шаховская)*. Набоков, или Рана изгнания // Набоков В.В. Романы.

Рассказы. – М., 2003.

4. *Левин Ю.* Заметки о «Машеньке» В.В. Набокова // В.В. Набоков: pro et contra. – СПб., 1997.

5. *Набоков В.В.* Романы. Рассказы. – М., 2003.

М.В. Панкратова

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ ОБРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ РУССКИХ

В научных работах, посвящённых вопросам интерференции, как правило, рассматриваются проблемы соотношения интонационного оформления высказываний, относящихся к различным функциональным стилям речи, в исследуемых языках [4]. Независимым синтаксическим конструкциям в составе высказываний, в том числе и обращению, не уделялось достаточного внимания с точки зрения их интонационного оформления. Актуальность рассмотрения данного вопроса объясняется тем, что не редко носители языка указывают на «необычную», «стрannую» интонацию, сопровождающую именно те единицы речи, которые характеризуются высокой дискурсивной репрезентативностью. К ним, наряду с формулами речевого этикета, следует отнести и обращение.

Изучение интерференции является довольно сложной задачей, прежде всего, из-за вариативности интонационных систем как английского, так и русского языка, а также по причине того, что спектр допустимых к использованию в речи интонационных средств в одной и той же коммуникативной ситуации в ряде случаев весьма широк. Вместе с тем, последовательное изучение интонационных особенностей английской речи носителей русского языка позволило выявить случаи выхода за пределы нормы.

Анализ «отрицательного языкового материала» – конкретных звуковых реализаций английской речи русских, предпринятый в исследовании, имел своей целью выявление характерных им особенностей интонационного оформления РЕО, определение различных тонетических ошибок путём соотнесения с эталонным вариантом, реализованным носителями британского варианта английского языка. Тонетические и тонемные ошибки русских в английской речи создают иностранный акцент, а также могут нарушать эмоционально-модальную функцию интонации, что ведёт к искажению смысловой стороны высказывания.

Поскольку акцент, являющийся результатом интерференции, имеет системный характер, в настоящей работе анализируются такие основные просодические характеристики англоязычной речи носителей русского языка, как диапазоновые, уровневые, мелодические, громкостные, ритмические, темпоральные и паузальные.

С точки зрения Г.М. Вишневской [2, с. 79–80], в системе нарушений мелодической нормы на уровне воспроизведения речи можно выделить две основные группы ошибок:

1) по *качеству* мелодических типов (искажение мелодической конфигурации на одном или нескольких структурно-функциональных участках интонационной группы);

2) по *дистрибуции* (неверное употребление того или иного мелодического тона в ситуации высказывания).

Экспериментальным материалом послужила аудиозапись английской речи русских, составившая 25 минут звучания. В качестве дикторов были привлечены студенты старших курсов факультета Романо-германской филологии ИВГУ в количестве 10 человек. Аутентичный языковой материал, озвученный носителями британского варианта английского языка, проживающими на территории Великобритании, составил 45 минут непрерывного звучания.

Инструментальный анализ экспериментального материала, проведённый с помощью звукоанализирующей компьютерной программы Praat (версия 4.3), заключался в сопоставлении эталонного варианта (ЭВ), реализованного носителями британского варианта английского языка, и интерференционного варианта (ИВ) в произнесении носителей русского языка. Проведённый анализ показал, что первый тип интонационных ошибок, главным образом, проявляется в искажении мелодического рисунка синтагмы по направлению движения терминального тона, диапазону, высотному уровню звучания.

Следует подчеркнуть, что в ходе анализа не была поставлена цель выявления *количества* несоответствий интонационного оформления фраз, относящихся к эталонному и интерференционному вариантам. В центре нашего внимания находились всевозможные *просодические ошибки*, допускаемые в английской речи русских. Сопоставление данных аудитивного (с привлечением фонетистов-экспертов) и акустического (инструментального) видов анализа выявило интонационные несоответствия ЭВ и ИВ.

Представленные ниже графики показывают особенности *конфигурации* сложного тона High Fall + Low Rise в контактоустанавливающих репликах, содержащих формулу приветствия и речевую единицу обращения, в произнесении носителей английского языка, в сопоставлении с графиками тех же самых фраз, реализованных русскоязычными билингвами, где

■ — график частоты колебаний основного тона;

■ — график интенсивности звучания.



Рис. 1. Hello, Mr Laker. (ЭВ)



Рис. 2. Hello, Mr Laker. (ИВ)



Рис. 3. Hello, Guy. (ЭВ)



Рис. 4. Hello, Guy. (ИВ)

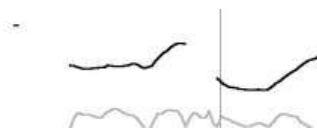


Рис. 5. How are you, Sarah? (ЭВ)

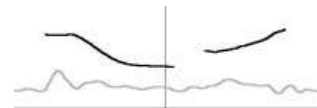


Рис. 6. How are you, Sarah? (ИВ)

Графики *эталонного варианта* (рис. 1, 3, 5) произнесения отражают конфигурацию нисходяще-восходящего терминального тона, характеризующуюся глубоким понижением и низким повышением, что создаёт *эффект рельефности звучания*.

На рисунках 2 и 4 изображена конфигурация восходяще-нисходящего терминального тона в речевых реализациях русских. Как правило, в соответствующих речевых ситуациях в английском языке используется нисходяще-восходящий тон. Русские дикторы либо заменяли его на восходяще-нисходящий, либо применяли данный тон, но его конфигурация значительно отличалась от эталонного варианта: нисходяще-восходящий тон в английской речи русских не имеет рельефности мелодического контура. Это объясняется тем, что нисходяще-восходящие тоны не характерны для мелодики русского языка, поэтому их реализация в английской речи русских сопровождается большими трудностями.

Рассмотренные образцы фатической коммуникации свидетельствуют о значительном несоответствии интонационных характеристик ЭВ и ИВ. Как правило, свойственная данным английским фразам нисходяще-восходящая интонация либо вовсе не передаётся русскоговорящими билингвами, либо передаётся, сопровождаясь при этом неверной реализацией таких основных просодических характеристик, как диапазоновые и регистровые (уровневые).

Интонационное оформление РЕО в начальной позиции в ИВ также имеет свои отличия от ЭВ. ИВ фиксирует наличие восходяще-нисходящего тона (Rise-Fall), который в ходе аудитивного анализа фраз, реализованных носителями английского языка, фонетистами-экспертами в звучащем экспериментальном материале выявлен не был.



Рис. 7. *Dad, ...* (ЭВ)



Рис. 8. *Dad, ...* (ИБ)

Восходяще-нисходящий тон, как известно, употребляется в эмоционально-окрашенной английской речи и передаёт «довольно широкий диапазон значений в зависимости от ситуации и характера лексического состава высказывания: иронию, насмешку, подзадоривание, сарказм, вызов, упрёк и даже благоговение и восхищение» [3, с. 53]. В русском языке есть свой аналог этого тона, который представлен интонационными конструкциями 3 и 7 [1], используемыми в эмоционально-нейтральной речи. Поскольку РЕО в составе рассматриваемых фраз выполняют фатическую функцию, т.е. направлены на установление канала связи, говорить о каком-либо дополнительном прагматическом значении не приходится. Следовательно, использование билингвами восходяще-нисходящего терминального тона в реализации английских фраз продиктовано не эмоционально-модальными коннотациями, а интерферирующей системой родного языка. Данная тонетическая ошибка происходит на уровне дистрибуции, то есть состоит в неверном употреблении терминального тона в ситуации высказывания.

Таким образом, свойственные английской разговорной речи высокий нисходящий и нисходяще-восходящий тоны не находят полноценного отражения в английской речи носителей русского языка. Они либо подменяются низкоуровневыми тонами, либо интонационными конструкциями родного языка. Но при этом на некоторых участках мелодического контура возможны и интонационные соответствия двух вариантов (рис. 9, 10)



Рис. 9. *Mark, this is Sheila Morgan.* (ЭВ)



Рис. 10. *Mark, this is Sheila Morgan.* (ИБ)

Рисунки 9 и 10 показывают конфигурацию ровного терминального тона в первой синтагме высказывания, соответствующей РЕО, как в ЭВ, так и в ИБ. Ровный терминальный тон, как правило, характерен для незаконченных синтагм и очень тесно связан с последующей синтагмой. Поскольку обращение в рассматриваемых примерах является незаконченной синтагмой, употребление данного тона органично с интонационной точки зрения. Вторая же синтагма имеет значительные несоответствия: в ЭВ ядерным тоном является нисходящий тон высокого уровня, тогда как в ИБ постепенно нисходящая шкала завершается резким понижением. Резкое падение тона в ИБ усиливает общий акустический эффект интерференции.

Ровный терминальный тон часто встречается в ИБ исследуемых фраз. Причём в коротких высказываниях ровное движение тона распределяется по всему мелодическому контуру.



Рис. 11. *Thanks, Tim.* (ЭВ)



Рис. 12. *Thanks, Tim.* (ИБ)

Изображённые графики (рис. 11, 12) отражают преимущественно конфигурацию ровного терминального тона во всей фразе, реализованной русскоязычными билингвами.

Ещё одной важной особенностью ИБ является ограниченность в выборе интонационных средств. Так, английская речь носителей русского языка, как правило, тяготеет к использованию нисходящих и ровных шкал, тогда как речевые образцы, реализованные носителями английского языка, гораздо вариативнее в интонационном плане (рис. 13, 14).



Рис. 13. *What do you do, Mark?* (ЭВ)



Рис. 14. What do you do, Mark? (ИБ)

График ЭВ (рис. 13) демонстрирует конфигурацию скользящего мелодического движения в предтерминальной части (шкале), плавно переходящего в восходящий тон низкого уровня.

Интонационное оформление РЕО, стоящих в изолированной позиции и реализующих вокативную функцию, также имеет ряд специфических черт. Представленные графики 15–18 демонстрируют следующие несоответствия в ЭВ и ИВ.



Рис. 15. Jeff! (ИБ 1)



Рис. 16. Jeff! (ИБ 2)



Рис. 17. Jeff! (ЭВ 1)



Рис. 18. Jeff! (ЭВ 2)

Графики конфигурации основного тона показывают использование в ЭВ сложного нисходяще-восходящего и высокого нисходящего тона, тогда как ИВ-1 представлен нисходящим тоном узкого диапазона, ИВ-2 – сложным восходяще-нисходяще-восходящим. Эффект волнообразного звучания в ИВ создаётся за счёт «распевного»

произношения фразы, что в целом свойственно фонетике русского языка.

Важно заметить, что интонация звательности, обладая общими универсально-типологическими свойствами, естественно, в первую очередь зависит от эмоционального состояния говорящего. По результатам акустического анализа было установлено, что ЭВ характеризуется более яркими интонационными контурами (использование сложных тонов, нисходящих тонов высокого уровня), интонационные же контуры ИВ гораздо «беднее» по вариативности и уже по диапозональным характеристикам, ниже по регистровым показателям.

Большие сложности у русскоязычных билингвов вызвало воспроизведение распространённых сложных обращений, представляющих собой стилистический приём антономасии. Незнание данного стилистического приёма студентами и неумение использовать его в речи определили отсутствие языковой компетенции и на уровне интонационного оформления данных РЕО. Аудитивный и акустический анализ выявил ряд принципиальных особенностей.

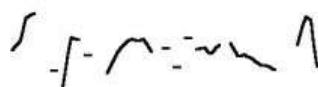


Рис. 19. Mr Smart-ass-noble-high- 'n-mighty ... (ЭВ)



Рис. 20. Mr Smart-ass-noble-high- 'n-mighty ... (ИБ)

Прежде всего, наблюдается отсутствие чёткой ритмической структуры в ИВ произнесения: наличие акцентной выделенности первого слова *Mr* и его отсутствие на последнем (рис. 20). ЭВ (рис. 19), наоборот, демонстрирует яркую интонационную проминантность финальной части обращения. Ритмическая структура ЭВ очень чёткая, представляющая собой сложную ритмическую группу. Нарушенный характер ритма в ИВ создаётся также за счёт присутствия короткой паузы после слова *Mr*. Нарушение ритмической структуры данных РЕО создаёт эффект иноязычного акцента.

Полученные в ходе сопоставительного анализа результаты, прежде всего, подтверждают основные признаки интонационной интерферен-

ции в английской речи носителей русского языка, обнаруживая их на таких репрезентативных единицах, как обращения.

Как правило, изучение фонетической интерференции проводится на материале крупных сверхфразовых единств. Проведённый анализ демонстрирует возможность изучения иноязычной интерференции (в фонетическом аспекте) и на более мелких синтаксических единицах, какими являются обращения, при условии того, что РЕО занимают относительно самостоятельный участок акцентно-мелодического контура и оформляются каким-либо терминальным тоном.

Результаты сопоставительного анализа *эталонного и интерференционного вариантов* произнесения экспериментальных фраз позволили сделать следующие выводы:

– *Конфигурация основного терминального тона* в ИВ по сравнению с ЭВ имеет значительные несоответствия. В английской речи носителей русского языка сложный нисходяще-восходящий английский тон заменяется восходяще-нисходящим в высказываниях, относящихся к области фатической коммуникации, где непременно присутствуют РЕО. Данная особенность является результатом интерференции русских восходяще-нисходящих интонационных конструкций (ИК-3, ИК-7) в английскую речь носителей русского языка.

– *Восходяще-нисходящие тоны*, используемые билингвами, часто создают эффект *волнообразного звучания*, не свойственного английской речи. Само движение основного тона в ИВ характеризуется плавностью, отсутствием рельефности.

– Английская речь русских интонационно менее выразительна речи носителей языка. В ней наблюдается отсутствие сложных тонов, высоких предтактов, характерных для английской речи. Как правило, английская речь русских тяготеет к использованию нисходящих и ровных шкал.

– В ИВ наблюдается нечёткая и неверная *ритмическая организации* речи, в том числе фраз, содержащих РЕО. Нарушение ритма происходит за счет неправильного *паузального членения фразы и неверной акцентной выделенности* слов.

Таким образом, в английской речи русских нарушение мелодической нормы происходит и по *качеству мелодических типов* и по *дистрибуции*.

Соответствующая корректировка интонационных несоответствий в английской речи русских может способствовать повышению уровня владения иностранным языком и сокращению интерферирующих признаков, которые особенно ярко проявляются в реализации фатической коммуникации.

Библиографический список

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1969.
2. Вишневецкая Г.М. Английская интонация (в условиях русской интерференции). – Иваново, 2002.
3. Давыдов М.В. Паралингвистические функции сверхсегментных средств английского языка в сопоставлении с русским: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1965.
4. Кубланова М.М. Языковая интерференция на уровне интонации: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004.

О.В. Пасечник

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПОЛИТИК» (на материале современных немецких СМИ)

Преамбула. В предлагаемой статье анализируются когнитивные механизмы метафорической репрезентации концепта «ПОЛИТИК» в современном немецком газетно-публицистическом дискурсе в аксиологическом, гендерном и геронтологическом аспектах.

В современных исследованиях политического дискурса большое внимание уделяется изучению языковых средств, обеспечивающих эффективность политического диалога. Интерес к данной проблематике, на наш взгляд, не случаен. Вопросы формирования высокой политической культуры не только политиков, но и всех членов социума находятся скорее не в сфере политики, а становятся проблемами чисто лингвистическими и культурными [1, с. 7].

Основная функция политического дискурса – прагматическая, то есть воздействие на адресата с целью его убеждения, переосмысление ранее существующих взглядов и представлений на политическую реальность. Как отмечает А.П. Чудинов, это «своего рода переконцептуализация политического мира в сознании читателей и слушателей» [5, с. 20]. Одним из основных языковых средств достижения этой цели является использование образных, метафорических наименований. Широкое применение метафоры в языке политики служит еще одним подтверждением того, что человеческое мышление, в том числе и политическое, метафорично. Современная когнитивная лингвистика предлагает концептуальный подход к изучению метафоры и рассматривает данный феномен как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира [1; 3; 4].

Целью данной статьи является изучение когнитивных механизмов метафорической репрезентации концепта «ПОЛИТИК» в современном немецком газетно-публицистическом дискурсе, выявление доминантных концептуальных признаков, актуализируемых метафорами, а также определение когнитивных классификаторов, способствующих вербализации тех или иных признаков концепта «ПОЛИТИК» в аксиологическом, гендерном, геронтологическом аспектах, в том числе и через призму доминантных метафорических моделей (зооморфных, антропонимических и теонимических и др.).

Метафорические образы современных политических деятелей составляют количественное превосходство (158 из общего числа политических метафор – 543) по сравнению с другими объектами метафорической репрезентации (государствами, политическими партиями и др.). Формируемый на страницах немецких СМИ образ политика позволяет составить мнение о нем, прежде всего, через призму используемой концептуальной метафоры. По нашим наблюдениям, в подавляющем большинстве случаев в немецкой прессе речь идет о политических деятелях стран, которые являются *стратегическими партнерами* в мире. Эти политики рассматриваются с позиций выгоды или невыгоды сотрудничества, или же выгоды или невыгоды финансовых инвестиций. Следующую группу политиков представляют *«конкуренты»* / *«квази» враги*. Наконец, не менее часто упоминаются *собственно немецкие политики*, рассматривающиеся с точки зрения целесообразности их пребывания в должности (оправдывает ли они ожидания избирателей, стремятся ли улучшить их жизнь) или целесообразности избрания тех или иных политических лидеров на второй срок.

Позитивное/негативное отношение к политике формируется на основе целого ряда факторов, одним из которых является его соответствие или несоответствие идеальной модели, идеальному образу политика.

В *мелиоративной оценочной перспективе* современные политические деятели характеризуются как *надежные руководители* («der Landesvater»), *доступные для народа* («der Menschenfischer»), *внушающие доверие* («gesetzter Opa»), *представляющие общие интересы* («der Eurokrat»), *ответственные и трудолюбивые исполнители* («der Bürohengst»), *умеющие проявлять настойчивость, решительность, героизм и самоотверженность* («das Ferment», «der Katalysator», «Chamberlain», «Rambo», «der Lautsprecher», «der Haudegen», «der Tsunami», «slawische

Jeanne d'Arc»), обладающие авторитетом и общемировым значением («der katholische Habermas», «der Löwe Gottes», «die Alphapersönlichkeit», «der Patriarch», «die Ikone», «der wissenschaftliche Papst», «das größte politische Kaliber»), проявляющие хладнокровность и выдержку в поведении и взглядах («der Mann an seelischer Hornhaut»), верные и преданные своему делу («der Polit-Junkie»). Созданию вербально-когнитивного позитивного имиджа политика в печатных немецких СМИ способствуют, как показывает анализ семантической структуры концептуальных метафор, многообразные корреляции концепта «ПОЛИТИК» с реалиями антропологической, зоологической, научной сфер, явлениями природы, теологическими и медицинскими понятиями, актуализирующими вышеперечисленные положительные признаки, присущие современным политикам.

Как показывают результаты анализа, *нейротипная оценка действий и взглядов современных политиков* эксплицитруется: а) в поддержке и родстве мыслей и поступков политиков, имеющих негативную репутацию в мире («Saddams Bruder im Geiste», «Arafats Schatten»); б) в умении разрушать то, что создавалось годами («der Totengräber»); в) в обладании абсолютной властью в собственных целях («der Despot auf Lebenszeit», «der letzte Diktator Europas», «Caligula», «Drakula», «der Machiavelli im Elysée-Palast»); г) в проявлении жестокости и агрессивности по отношению к своему народу и представителям других национальностей («der Scherger des Regimes», «der Falke im Pentagon», «die hoch technisierten Hunde», «Buhmann a la Bush», «der teuflische Saddam», «die Monster der Welt», «der Hassprediger», «der kubanische Bazillus», «der Terrorpate»); д) в изворотливости и хитрости; е) отсутствии морально-этических принципов («der große Zampanò», «der Überlebenskünstler», «der Reigen der Lügen», «ein verzweigter Clan der Banditenmacht», «der Politakrobat», «der kühle Kalkulierer») и др. Негативные признаки концепта «ПОЛИТИК» актуализируются благодаря использованию метафор, фокусом которых выступают лексические единицы с негативным значением. Определяющим фактором выступают и когнитивные классификаторы, имеющие первостепенное значение в процессе языковой объективации концепта «ПОЛИТИК». В данном случае ими являются доминантные признаки реалий, коррелиру-

ющих с медицинской, теологической, спортивной, анималистической сферами, а также с отрицательными чертами и характеристиками известных исторических личностей.

По нашим наблюдениям, использование концептуальных метафор в современном немецком газетно-публицистическом дискурсе прослеживается, главным образом, в формировании негативного образа современного политика, в выявлении его слабых сторон как в жизни, так и в политике (неограниченное использование должностных полномочий, злоупотребление властью, деспотичность и жестокость, несоблюдение норм морали и нравственности и т.д.)

Анализ семантики когнитивных метафор, вербализующих концепт «ПОЛИТИК», позволил прийти к выводу о том, что актуальность приобретает не только оценка образа того или иного политика, но и механизм создания образа мужчины или женщины-политика, выявление сходств и отличий в их образах.

Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражение в языке. Гендерная стереотипизация фиксируется в языке и тесно связана с выражением оценки, влияет на формирование ожиданий от представителей того или другого пола определенного поведения [2].

Общество на протяжении веков отшлифовало в качестве «женского» все пассивное, уступчивое, мягкое, гибкое, заботливое и т. д., в качестве «мужского» все активное, воинственное, прямолинейное, честолюбивое, волевое и т. д. В результате воспроизводится основной гендерный стереотип: восприятие женского как второстепенного, несовершенного и слабого, а мужского – сильного и первейшего. Этот факт составляет гендерную асимметрию общества и по сей день и отражается в языке.

Гендерные различия в образной репрезентации современных политических деятелей в немецком газетно-публицистическом дискурсе отражены в концептуальных метафорах, репрезентирующих современную женщину-политика, и полностью подтверждают факт превосходства мужчин-политиков на мировой политической арене.

Так, современная женщина-политик метафорически репрезентируется в современных немецких СМИ как: а) *заботливая бабушка* (Голда Меир, бывший премьер-министр Израиля –

«judische Großmutter»); б) *приемная дочь в значении политической смены поколений* (Рenate Кюнаст, партия «Зеленые» – «politische Ziehtochter»); в) *цыпленок в значении неопытности* (Таня Бракензик, депутат ландтага – «das Küken»); г) *катализатор в значении активности и настойчивости* (Урсула фон дер Лейен, министр по делам семьи Германии – «der Katalysator»); д) *национальная героиня Франции Жанна Д'Арк* (Юлия Тимошенко, депутат парламента Украины – «slawische Jeanne d'Arc»); е) *икона в значении авторитетности и доверительности* (Ангела Меркель, канцлер Германии – «Ikone der antiwestlichen türkischen Rechten»; Альва Мюрдаль, шведский социолог и общественный деятель – «Ikone des modernen Frauenbildes»); ж) *громкоговоритель в значении решительности и требовательности* (Таня Бракензик – «der politische Lautsprecher ihrer Heimat»); з) *чистый лист бумаги в значении некомпетентности и неопытности* (верховный судья США – «ein unbeschriebenes Blatt»); и) *загадка, тайна* (Хиллари Клинтон – «eine Figur der Rätsel») и др.

Когнитивные метафоры, эксплицирующие вышеперечисленные образы женщин-политиков, имеют гетерогенный характер. Обращение к семантике лексем, образующих их фокус (слово, которое употребляется метафорически), позволяет определить основные когнитивные классификаторы, способствующие переосмыслению представленных метафорических образов женщин-политиков. По нашим наблюдениям, к приоритетным когнитивным классификаторам в данном случае относятся, прежде всего, доминантные признаки тех или иных реалий/сущностей, коррелирующих с антропологической, зоологической, теологической и артефактной сферами.

Анализ концептуальных метафор, вербализующих образы женщин-политиков, показал, что роль и значение женщин на современной политической арене мира заметно возрастает. Женщины проявляют себя в политике как волевые, решительные, умеющие открыто заявлять о своих правах и концепциях, обладающие авторитетом и являющиеся образцом для подражания. В то же время они проявляют свойственную прекрасному полу мягкость, гибкость и, в известной степени, импульсивность в поступках.

В противовес женщинам мужское, сильное начало в политике изображается через призму таких качеств как *умение держать власть в сво-*

их руках («der Despot», «der Diktator», «der Monarch»), *способность проявлять жестокость* («Drakula», «der Dämon»), *обладание сильным, крепким характером* («die Nervensäge»), *военственность* («der Kriegspräsident», «der Irak-Krieger», «der Kriegspartner», «der neue Kreuzritter»), *желание укрепиться во власти* («sich einbetonieren»), *способность просчитывать каждый свой шаг* («der kühle Kalkulierer»). Признаки маскулинности, первенства, силы, выделенные при анализе семантической структуры представленных метафор, позволяют актуализировать исторические, мифопоэтические, военные, строительные, экономические концептуальные метафоры.

Наряду с сильными сторонами личности мужчины-политика концептуальные метафоры, в большинстве случаев зооморфные, подчеркивают и присутствие в них слабых, подвергающихся иронии, качеств: например, *сравнение с более ярким предшественником* («der blässliche Erbe», «Arafats Schatten»), *желание вызвать общественный интерес к своей персоне* («das Zirkuspferd», «Star der Veranstaltung»), *скромность и незаметность* («graue Maus»), *вспыльчивость и горячность* («der Streithahn»), *неопытность* («das frisch geschorene Schäfchen»), *умение выйти «сухим из воды»* («der große Zampano», «der Überlebenskünstler», «der Nebelwerfer», «der Politakrobat»), *отсутствие независимости, подчиненность* («der Dominostein», «das Herz-Ass»). Реализация указанных выше характеристик концепта «ПОЛИТИК» прослеживается и в семантике антропологических, антропонимических, артефактных, спортивных метафор.

С позиции гендерного подхода к анализу концептуальных метафор, репрезентирующих в современной немецкой медиа-картине мира мужчин-политиков, следует отметить, что в тех или иных ситуациях они характеризуются типичным для женщин коммуникативным поведением, в частности, преувеличенной эмоциональностью, потребностью во внимании и т. п.

В результате анализа концепта «ПОЛИТИК» в гендерном аспекте выяснилось, что при создании образа женщины или мужчины-политика учитываются языковые и ментальные характеристики, свойственные женщинам и мужчинам, занимающим в политике разные социальные позиции, а также неоднородность категорий маскулинности и фемининности.

Как отмечалось выше, семантика анализируемых концептуальных метафор, вербализующих концепт «ПОЛИТИК», достаточно разнородна. Анализируемые метафоры актуализируют не только такие концептуальные признаки как «хороший» – «плохой» (в рамках аксиологической шкалы), мужчина – женщина (в гендерной перспективе), но и позволяют выявить признаки или черты, присущие тому или иному политику в силу его *возрастной категории*.

Как и в любой другой сфере жизни государства, в политике заняты как молодые и перспективные политики, так и политики средних лет, а также преклонного возраста. По нашим наблюдениям, образы *молодых* кадров в политике представлены антропологическими и зооморфными концептуальными метафорами, такими как «das junge Gesicht des edlen Präsidenten», «das Kücken». *Политики солидного возраста*, имеющие большой опыт практической деятельности, репрезентируются в зеркале антропологической («judische Großmutter»), общественно-политической («die flüchtige Nomenklatura»), зооморфной («ein Löwe»), теологической («der Patriarch»), военной метафор («der Haudegen von einst», «das größte politische Kaliber»).

Концептуальные метафоры, иллюстрирующие результаты анализа концепта «ПОЛИТИК» в аксиологическом, гендерном и геронтологическом аспектах, разнородны по своей семантике. В аксиологической парадигме они позволяют отобразить систему ценностей политиков, степень соблюдения ими принципов морали и нравственности, отношение политика к людям, обществу. Гендерная асимметрия позволяет оценивать позиции мужчин и женщин-политиков на мировой политической арене, отражая иерархии в обществе и исторически сложившиеся статусные принадлежности мужчин и женщин. Возрастные особенности современных политиков играют немаловажную роль в процессе образной репрезентации, актуализация тех или иных признаков и характеристик непосредственно зависит от опыта и компетентности политика определенной возрастной категории.

Резюмируя все вышесказанное, полагаем, что многоаспектный анализ концептуальных мета-

фор, вербализующих в современном немецком газетно-публицистическом дискурсе концепт «ПОЛИТИК», позволил прийти к следующим выводам:

1) при концептуализации образов современных политических деятелей концептуальной метафоре отводится особая роль; она позволяет сформировать в сознании читателя актуальный, запоминающийся образ того или иного политика, по-иному оценивать его как личность и реагировать определенным образом на предпринятые им действия или связанные с ним события;

2) в процессе семантического анализа исследуемых концептуальных метафор был изучен когнитивный механизм метафорической репрезентации концепта «ПОЛИТИК»: в его основе лежат выделенные семантические признаки концепта, позволяющие рассматривать его в трех аспектах (аксиологическом, гендерном, геронтологическом), а также когнитивные классификаторы, играющие важную роль в осмыслении того или иного метафорического образа;

3) доминантными когнитивными классификаторами выступают признаки реалий, соотносимые с такими сферами человеческого опыта как антропология, мифология, религия, мир фауны, артефактов, спорт и др., которые, в свою очередь, репрезентируют концепт «ПОЛИТИК» в различных плоскостях, создают более рельефный образ современного политика, представляющего интересы человека, государства и мира в целом.

Библиографический список

1. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Метафоры общественного диалога: войны и согласие? // Знание – сила. – 1991. – №10. – С. 3–42.
2. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М., 1999. – 180 с.
3. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике // Известия АН. Сер. Литературы и языка. – Т. 58. – № 5–6. – С. 3–13.
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.

А.В. Савельева

ОБРАЗ «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» М.Н. КУРАЕВА (повесть «Капитан Дикштейн»)

Большинство критиков, обращавшихся к творчеству Михаила Кураева, неоднократно отмечали, что главным героем писателя становится маленький человек. И, на первый взгляд, действительно кажется, что это так: герои Кураева сознательно вводятся в текст в образе людей маленьких, незаметных, обыкновенных. В ряду повестей Кураева образ капитана Дикштейна из одноименной повести «Капитан Дикштейн» (1977–1987)¹ оказывается первым.

Как известно, в классической русской литературе XIX века образ маленького человека складывался из триады: «социальное – личностное – авторское», где «социальное» – социальный статус героя, его низшее чиновное положение, как правило, чин коллежского асессора, коллежского секретаря, станционного смотрителя и т.п. «Личностное» – неспособность маленького человека что-либо изменить в своей жизни, неумение бороться за свою жизнь, добиться чего-либо в ней. Как правило, имевший место в русской литературе XIX века бунт маленького человека («Ужо тебе!» Евгения из «Медного всадника» А. Пушкина) заканчивается сумасшествием или пьянством, тяжелой болезнью или смертью. И, пожалуй, только «авторское» – авторское отношение – рознит образы маленьких людей в литературе XIX века. Если Пушкин с пониманием относится к маленькому человеку, если Гоголь *жалеет* его, если Достоевский настаивает на *уважении* по отношению к маленькому человеку, то Чехов *презирает* маленького человека за малость и мелкость его души.

Что касается главного героя повести Кураева «Капитан Дикштейн», то он появляется в повествовании уже на первых страницах («в данную минуту является...», с. 143)² под именем Игоря Ивановича Дикштейна, некоего маленького человека, который живет в маленьком же провинциальном городке Гатчине (с. 141), в не очень отдаленном пригороде Ленинграда.

Герой живет «на втором этаже, в квартире восемь, в угловой комнате» (с. 141). И если ему приходится что-либо делать, то он неизменно оказывается в неких «сокровенных уголках» (с. 154)³ своей квартиры, будь то на кухне или в комнате.

Когда речь заходит о состоянии героя, о его мыслительной деятельности, то и здесь речь идет о малом – о «закутке <...> сознания» (с. 141), о «дальнем закутке сознания» (с. 142).

Внешность героя неудивительна, обыкновенна. Единственным «украшением» героя, по словам автора, могут служить только «аккуратные бантики из тесемочек у щиколоток, более свидетельствующие о любви к порядку, нежели о былой склонности к щегольству» (с. 144).

Кураев внимательно и детально, неспешно описывает комнату маленького героя: «двухэтажный буфет классической довоенной постройки», «зеркало в среднем углублении наподобие прямоугольного грота, <...> и гипсовый раскрашенный матрос с гармошкой, шкаф», «перегоревший двухдиапазонный приемник «Москвич» на почетном месте у окна» (с. 142–143). Один только «цвет в прямоугольной кадучке рядом с приемником, прикрывающий своими широкими полированными листьями Николу-морского в углу» (с. 143), как понятно из приведенного описания – фикус, становится знаком уютного мещанского быта маленького человека.

Что касается «чина» и «службы» маленького человека Кураева, работы главного героя, характера его профессиональных пристрастий, то автор уходит от определенности. Известно только, что когда-то в первые послереволюционные годы герой служил на флоте, теперь же, по словам автора, «работал Игорь Иванович много»: «он мог сшить неплохую кроличью шапку, мог подшить валенки, построить сарай, был кровельщиком, в некотором роде носильщиком, вел кружок мандолины при Разнопромсоюзе», «обувь чинил <...> не отказывался и дрова попилить, а колот даже с удовольствием» – в общем «выполнял и другие работы» (с. 153).

Знаком традиционной малости героя становится безденежье Игоря Ивановича, его неотступное желание «делать деньги, *небольшие*, но безусловные» (с. 153). Иллюстрацией делания «небольших» денег у Кураева оказывается эпизод сдачи героем пустой посуды, стеклотары. Причем малость героя усугубляется тем, что к сдаче готовятся не винные или пивные бутылки, но гряз-

ные, жирные, мутные бутылки из-под олифы. Именно их ради малых денег («конкретных двенадцати копеек») «неторопливо и тщательно» (с. 153) моет Игорь Иванович. «Скребя, взбалтывая, промывая, нюхая, рассматривая стекло на свет», Игорь Иванович совершает, с его точки зрения, «дело серьезное», превращая или осознывая «даже возню с керосином и липкой жижей» делом «стоящим» (с. 153).

В целом из деталей и мелочей образ Игоря Ивановича складывается в образ, кажется, традиционного (привычного для русской литературы) маленького человека. Как определяет его Кураев, «героя неканонического типа» (с. 147), героя, который «не собирается никого теснить и занимать чье-то место», который «ни на что не претендовал и, строго говоря, места вообще не занимал» (с. 147).

Кажется, что судьба героя действительно лежит «на обочине исторического пути» (с. 150).

Однако в какой-то момент авторский персонаж, ведущий повествование, кажется, действительно о маленьком человеке, о том, который не «претендует на чье-то внимание» (с. 147), — вдруг не согласится и воскликнет: «Нет, не из последних Игорь Иванович! Не из последних!..» (с. 147).

Постепенно становится ясно, что герой Кураева «рекомендован» (с. 143) писателем не просто как маленький человек, но как герой неординарный, «герой фантастический» (с. 143), действительно «герой неканонического типа».

Оказывается, что в образе главного — маленького — героя спят недюжинные силы, что «он весь был поразительно открыт во всей своей страстности, искренности и неподкупности» (с. 147). Повествователь вскоре оговаривается: «Что из того, что страсти его охватывали, прямо скажем, *небольшие* пространства, искренность касалась предметов, как правило, *мало* задевающих чужие интересы, а подкупать его *никто* за всю жизнь и не пытался, что из того?» (с. 147). Но само наличие «страстей» выводит Игоря Ивановича за рамки обывательски-примитивного маленького человека. Он становится соразмерен пушкинскому Евгению с его маленьким бунтом. И потому герой-повествователь добавляет еще «честность, доброту, прямодушие и обостренное чувство справедливости» (с. 147), присущие личности героя.

Наряду с описанием мелкого быта маленького человека с самого начала рядом с Игорем Ивановичем оказываются вещи необычные, даже

царские — в старом буфете стоит «чашка из дворцового павловского сервиза с императорским вензелем» (с. 143).

Когда автор дает описание внешности главного героя, он упоминает о его заурядной и малопривлекательной лысине, но тут же сравнивает ее с *королевской* лысиной: герой лыс «как и английский король Генрих III» (с. 144).

В жизни маленького героя Игоря Ивановича автор-рассказчик усматривает красоту, ту самую, которая (по утверждению классиков литературы XIX века) спасет мир. Желание красоты, «эстетическое чувство» (с. 150) обнаруживается в герое: «Я бы пивка взял к обеду, к тушенке особенно. *Это будет красиво*» (с. 148), «думалось о пиве, которое не только с удовольствием можно выпить, но главным образом думалось о пиве, которое станет *украшением обеда*» (с. 153). И эта возвышенная (для героя повести) красота оказывается явно противопоставленной автором не-красоте, «малодушию»: пиво бутылочное противопоставляется пиву разливному («Лишить себя удовольствия легким жестом скочырнуть с горлышка шляпку с зубчатыми краями, увидеть пенистую шапку в стакане, почувствовать живую остроту напитка легкого и кружащего голову, как весенний, пахнувший льдом и снегом воздух... И стол — одно дело с тремя, пусть даже двумя бутылками, а совсем иное — бидон...»; с. 154). Очевидно, что красота маленького человека — маленькая, она «пивная» (по иронической прихоти автора), но она наличествует в жизни маленького героя, вознося его с уровня мещански-обывательского на уровень поэтического («пахнувший льдом и снегом воздух») восприятия действительности.

Как уже отмечалось, маленький мирок Игоря Ивановича полон страстей, и одна из них — любовь к переодеваниям, «удовольствие переодевания» (с. 155): «Человек посторонний не понял бы глубокого смысла этих переодеваний, истолковав их как-нибудь поверхностно, да и сам Игорь Иванович ни разу не призадумался над удовольствием, испытанным при замене пальто ватником или керосиновой курткой. Не то чтобы ватник нравился больше, чем пальто, но сама возможность переодевания <...> оказывалась как бы шагом в ту жизнь, где человека окружает множество необходимых предметов и придуманных и сделанных для его удобства» (с. 155). Любопытно в этой связи обращение внимания рассказчика на «платье» Игоря Ивановича: этот предмет

туалета усиливает интертекстуальную связь повести Кураева с гоголевской «Шинелью», с образом маленького человека Акакия Акакиевича.

Подобно тому, как это было с гоголевским героем, покупка шинели (= пальто, ватника, костюма, шубы) становится для героя Кураева возможностью проигрывания очередной роли, проживания новой жизни. «Ватник, куртка и пальто – каждая вещь по-своему подчеркивала строгую соразмерность худой фигуры и как бы нацеливала ее к определенным свершениям и действиям. Все три предмета верхнего гардероба Игоря Ивановича отличались не только фасоном, материей, но главным образом *мерой изношенности* (гоголевский слог, устар. – А.С.) и потом уже разными сопутствующими подробностями. В ватнике, например, предмете наиболее добротном в сравнении с курткой и пальто, кроме небольшой дырочки <...> был еще и внутренний карман, аккуратно нашитый темно-синего сатина лоскут. <...> И еще одна давняя история связывала Игоря Ивановича тонкой симпатией с этим ватником. Однажды он надел его, чтобы пойти во двор <...> Настя увидела его узкое лицо с глубокими продольными морщинами на впалых щеках, высокий лоб, переходящий в обширную лысину, сосредоточенный взгляд, обращенный в себя, строгую складку узких губ, увидела все это и сказала: “Ты у меня прямо профессор кислых щей”. <...> и почти всякий раз, надевая ватник, он надеялся услышать еще раз “профессора”. И хотя Настя больше так не говорила, он бы голову дал на отсечение, что слышал это <...> не один раз» (с. 156).

Каждый из предметов гардероба героя – куртка, пальто, ватник – имеют свои «достоинства», в каждом из них герой чувствует себя по-разному, точнее – *разным*. «Навряд ли удастся когда-нибудь достоверно объяснить, почему, надевая именно пальто, Игорь Иванович как бы надевал и особое выражение лица <...> Что-то в его лице появлялось почти гордое и даже с оттенком вызова <...>» (с. 157). Меняется одежда – меняется осанка, меняется выражение лица, меняется сам человек.

Среди ролей, проживаемых Игорем Ивановичем, и роль мужчины, благородного и мудрого: «*Кто не был мужчиной*, тот не знает этого высшего блаженства от истечения небрежной щедрости и нечаянного милосердия, поднимающих душу и разум до высот истинной свободы и *божественной мудрости*» (с. 144). Или здесь же – о роли отца: «Да, можно и все тридцать (рублей. –

А.С.) отдать за то, чтобы во всей полноте *почувствовать* себя отцом, знающим жизнь, кое-то в ней понимающим и умеющим жить!...» (с. 144).

Внимание Кураева к маленьким мелочам жизни маленького человека (по-гоголевски маленького человека, по-гоголевски маленьким мелочам) бросается в глаза. В жизни маленького человека все кажется маленьким и странным. Даже часы, которые висят над кроватью героя странные. «Лет шесть назад часы стали останавливаться, и пустить их стоило немалого труда. Шли часы в строго определенном положении, причем вовсе не вертикальном, а чуть-чуть смещенном влево. И вот во время завода, хотя процедура эта и происходила раз в неделю, часы смещались в сторону от идеального положения ровно на такую чуть-чуть, чтобы дальше не идти. Требовалось величайшее терпение и <...> убеждение, что часы будут служить, и, может быть, еще не одному поколению, чтобы, не жалея времени и сил, в течение суток, а то и двух и трех, подталкивать остановившийся маятник, помогать часам найти то единственное удобное для механизма положение, в котором они еще могли продолжать свою работу» (с. 145).

С появлением образа часов – курантов, циферблата, маятника и стрелок – в повести рождается ощущение того, что образ времени осеняет деяния и жизнь не только царей, королей, величеств, но, по Кураеву, отсчитывает время и маленького человека (в данном случае некоего Игоря Ивановича), отсчитывает время точное и время вечности, время конкретное и время историческое. Время маленького человека может быть нелепым, «каким-то своим особым временем» (с. 145), может быть смешным («без тринадцати три...», с. 145), но «часы шли» (с. 145), и у его часов «шаг мерный, звук деловой, ничего лишнего, все как надо» (с. 145). И тогда, по Кураеву, образ маленького человека-песчинки оказывается рядом с образами царей-королей – в свите, которая играет королей – и он не может затеряться в бушующем океане истории, ибо его судьба не менее интересна и значима, чем история короля Генриха III.

Автор и герой-повествователь обеспокоены тем, как бы Игоря Ивановича не вычеркнули «из истории вовсе» (с. 147). «Затухающий ход» (с. 145) часов – это затухание времени самого человека, его истории. Ритм часов – это ритм биения сердца героя: «Клек-клек, клек-клек...» (с. 146). «В Игоре Ивановиче незаметно сложилась, нет, не мысль

и не убеждение, а как бы предчувствие, что смерть – это остановившееся время...» (с. 146).

Стиль повествования Кураева, синтаксически запараллеленные фразы подчеркивают последовательность и размеренность хода времени: «Стар был мастер, немолод Игорь Иванович, состарились и часы» (с. 145). Старый мастер, к которому Дикштейн принес в починку часы, говорил про часы, «словно говорил про самого себя» (с. 145).

Линия жизни Игоря Ивановича становится соотносимой с линией времени, образ часов оказывается смыкающимся с образом самого героя. В конечном счете часы фантастического героя сами становятся фантастическими: «И было неважно – *правильно ли они идут*, важно было, чтобы они шли» (с. 145). «Неправильный», «не-свой» ход жизни Игоря Ивановича, «героя неканонического», оказывается поддержан неправильностью хода часов.

Образ маленького человека становится образом человека вообще, образ Игоря Ивановича берет на себя нагрузку философскую, как говорит автор, онтологическую, «куда выше житейской» (с. 154). Автор чувствует «*нравственную обязанность* сохранить от забвения черты человека, которого фактически как бы не было» (с. 146).

В традиционную «табелю о рангах» Игорь Иванович у Кураева не попадает, но автор уточнит: «<...> еще не раз на страницах этого фантастического повествования Игорь Иванович будет исчезать, теряться из виду в событиях и более значительных, но это вовсе не потому, что события эти его не касаются, напротив, он будет исчезать и теряться лишь для того, чтобы занять *свое, отведенное ему во всемирной истории, место*» (с. 153). То есть место маленького человека Кураева – место во всемирной истории.

Следует заметить, что место Игоря Ивановича в истории не даровано ему по-королевски (скажем, по воле автора), он сам обретает это место, он своей жизнью заслуживает «свой крест». Герой с запутанной, исковерканной, чужой судьбой сам пытается «выправить» эту судьбу, привести свою жизнь в должный и образцовый по-

рядок – «навести порядок», «когда всегда порядок», «должен быть наконец какой-то порядок» (с. 154). Автор подмечает в герое «порывы навешивания порядка в жизни» (с. 149), «вариации на темы опрятности и порядка» (с. 154), отмечает его раздражение, когда «вечно порядка нет» (с. 154). И авторская оценка устремленности героя к порядку вновь воспринимается возвышающей его малость, возносящей его до богов: «Лишь ослепленное самолюбие может помешать увидеть в поиске поиск и утверждение порядка, этого высшего блага, высшего господина в мире, коему подчинялись раньше *даже боги*» (с. 154).

Итак, можно говорить о продолжении Михаилом Кураевым традиций русской классической литературы в понимании образа маленького человека. Вслед за Евгением («Медный всадник») и Самсоном Выриным («Станционный смотритель») А. Пушкина, Акакием Акакиевичем Башмачкиным («Шинель») Н. Гоголя, Кураев умеет различить (и просит не забыть) в во всемирном потоке истории линию жизни маленького «фантастического» человека Игоря Ивановича Дикштейна. В отличие от А. Чехова, который презирает мелкую душу маленького человека Червякова («Смерть чиновника») Кураев относится к маленькому человеку с пониманием и сочувствием Пушкина, с жалостью и чувством фантазматической справедливости Гоголя, с вниманием и уважением Достоевского. И уже по-кураевски он видит большой поток исторических событий (истории городов, народов, цивилизаций) сложным (и отраженным) в судьбах маленьких больших людей, подобных капитану Дикштейну.

Примечания

¹ По словам автора, повесть создавалась в середине 1960-х годов.

² Здесь и далее ссылки с указанием номера страниц в тексте даются на повесть «Капитан Дикштейн» по изданию: Кураев М. Питерская Атлантида: Повести и рассказы. – СПб.: Лениздат, 1999.

³ Здесь и далее выделения курсивом в тексте повести сделаны авторами статьи.

Н.Л. Таганова

«КАЗНЬ ТРОПМАНА» И.С. ТУРГЕНЕВА И «ПРИГЛАШЕНИЕ НА КАЗНЬ» В.В. НАБОКОВА: ЗНАКОВЫЕ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ

Можно с уверенностью утверждать, что мотив казни и, в частности, интересующий нас мотив отсечения головы является одним из наиболее востребованных в литературе ввиду его экзистенциальности и определенной инициатической нагрузки, ведущих свое начало с до-литературных времен обрядности и мифологии. В каждой культуре и эзотерической традиции казнь символизирует переход из профанного статуса в статус посвященного, на этом построены шаманские инициации, посвящения в тибетском буддизме, Шиваистских культах. Отсеченная голова греческого певца Орфея, брошенная в реку Гебр, пророчествует, обретая логосную функцию, и, по мнению М.П. Холла «символизирует эзотерическое значение его культа»¹, секретной доктрины, открываемой через музыку. Здесь же следует упомянуть скандинавский сюжет о *говорящей голове* великана Мимира, хозяина источника мудрости, находящегося у корней мирового древа Иггдрасиль, носящей эсхатологический и пророческий характер.

В основе христианского литургического года лежит «периодическое и наглядное повторение Рождества, Страстей, смерти и воскрешения Иисуса – со всеми коннотациями, которые эта мистическая драма вызывает у христианина; иными словами, это личное и космическое обновление посредством реактуализации *in concrete* рождения, смерти и воскрешения Спасителя»².

По замечанию О. Фрейденберг, «действенная схема греческой трагедии состоит из агона, патэмы или жертвенной смерти – “спарагмоса” героя божества, плача, узнавания с перипетией и эпифании-воскресения»³.

Древнерусские повести, созданные на основе устных преданий, повествуют о святых-кефалофорах (напр., повесть о Меркурии Смоленском⁴), призываемых для испытания и подвига и несущих в руках свою голову как знак Божьей отменности и знак Божьего промысла.

Все вышесказанное чрезвычайно важно в контексте нашего исследования, предметом которого стали два произведения: статья И.С. Тургенева 1870 г. «Казнь Тропмана» и роман В.В. Набокова

1935 г. «Приглашение на казнь», на первый взгляд объединенные лишь сосредоточенностью на теме казни в совершенно разных, казалось бы, ракурсах. Однако в самом «метафорическом» (по мнению А. Аппеля⁵) романе Набокова, который рядом исследователей прочитывается как гностическая эпифания⁶, и в злободневной для своего времени статье Тургенева, выражающей политический и этико-моральный взгляд интеллигенции на смертную казнь, обнаруживаются явные параллели, которые дают основание предполагать, что Набоков во время работы над своим романом во многом имел в виду «Казнь Тропмана».

Стоит обратить внимание на восприятие Набоковым И.С. Тургенева, чтобы проверить, обосновано ли, документально или текстово, последнее наше предположение.

Несомненно сложное отношение Набокова к русской литературе и традиции русской классики XIX века. «Ему претил безумный, с его точки зрения, *гиперморализм* русской литературной традиции, то есть прямолинейный нравственный пафос, – замечает В. Ерофеев⁷ и продолжает: – утверждали, что он сошел с рельсов русской литературы, но именно в самом схождении было продолжение русской литературы». Метафорически такое отталкивание вместе с глубоко любовным отношением к «мифическому» (213) XIX век выражается в интересующем нас романе «Приглашение на казнь» следующим образом: главный герой, узник, ожидающий казни, – Цинциннат Ц. в свое время «занимался изготовлением мягких кукол для школьниц, – тут был и маленький волосатый Пушкин в бекеше, и похожий на крысу Гоголь в цветистом жилете, и старичок Толстой, толстоносенький, в зипуне, и множество других, например: застегнутый на все пуговицы Добролюбов в очках без стекол»⁸. Подобная трагестированная интерпретация столпов литературы сменяется следующим ностальгическим и лирическим описанием едва «вообразимого века»: «То был далекий мир, где самые простые предметы сверкали молодостью и врожденной наглостью<...>. То были годы всеобщей плавности<...>. Все было глянцево, переливчато, все

страстно тяготело к некоему совершенству, которое определялось одним отсутствием трения <...>. Это богатство теней, и потоки света, и лоск загорелого плеча, и редкостное отражение, и плавные переходы из одной стихии в другую» (227).

Непосредственно И.С. Тургеневу посвящена одна из лекций Набокова по русской литературе, в которой он подробнейшим образом говорит о тургеневской «густой, как масло, великолепно размеренной прозе, так хорошо приспособленной для передачи плавного движения. Та или иная фраза у него напоминает ящерицу, нежасьую на теплой, залитой солнцем стене, а два-три последних слова в предложении извиваются, как хвост»⁹. Говоря о «добротной, ясной, но ничем не выдающейся прозе» классика, Набоков отмечает, что «его дару недоставало воображения, то есть естественной повествовательной способности, которая могла бы сравниться с оригинальностью, достигнутой им в искусстве описаний»¹⁰. Однако в лекции о Льве Толстом появляется следующее замечание: «Оставляя в стороне... Пушкина и Лермонтова, всех великих русских писателей можно выстроить в такой последовательности: первый – Толстой, второй – Гоголь, третий – Чехов, четвертый – Тургенев»¹¹ (выделено мною. – Н.Т.).

Можно сделать вывод, что В.В. Набоков был хорошо знаком с творчеством И.С. Тургенева и ценил его достаточно высоко. Отсутствие в набоковских текстах каких-либо упоминаний о «Казни Тропмана» ни в коей мере не свидетельствует о его незнании данной статьи, к которой в контексте набоковского романа «Приглашение на казнь» мы и обратимся ниже.

Следует сделать отступление и заметить, что интерес Набокова к теме казни возник еще в 1923 году, когда им была написана короткая драма «Дедушка», несомненно, навеянная «Записками палача» Анри Сансона, внука известного палача, казнившего Людовика XVI (кстати, имя осужденного, смерть которого описывает князь Мышкин в романе Ф.М. Достоевского, заимствовано именно из «Записок палача»). В основе пьесы лежит биографический факт помутнения рассудка отошедшего от дел и занявшегося садоводством палача, который сублимационно переносит парадоксальную любовь палача к своим жертвам на выращиваемые цветы. Он

...пропускает

сквозь пальцы стебель лилии – нагнувшись над цветником, – лишь гладит, не срывает,

и нежною застенчивой улыбкой
весь озарен...

Да, лилии он любит, –
ласкает их и с ними говорит.
Для них он даже имена придумал, –
каких-то все маркизов, герцогинь¹²...

Еще один интересный штрих – в пьесе палач назван *художником* («художник – не палач»), чем по-набоковски виртуозно смещаются общепринятые акценты – из карателя, несущего смерть, палач превращается в творца, созидającego акт смерти, творящего действо воздаяния за грехи и, соответственно, сближающегося с казнимым, как частью своего творения.

Этот парадокс мы видим в «Приглашении на казнь», где палач м-сье Пьер выступает в роли двойника заключенного Цинцинната Ц. П. Бицлли первым отметил, что мсье Пьер выступает как зеркальное отражение Цинцинната, как его «негативный двойник» (его хобби – фотография!): это «то, что свойственно Цинциннатовой монаде в её земном воплощении, что с нею вместе родилось на свет и что теперь возвращается в землю»¹³.

Особенно интересен тот факт, что в английском переводе романа, выполненном в 1959 году Владимиром и Дмитрием Набоковыми, применительно к м-сье Пьеру употребляется слово *trickster*¹⁴, которое помимо своего общего значения обогащается дополнительными немаловажными коннотациями – это уже не просто «шутник», но уже «трикстер», мифологический образ первобытного плута, одновременно отрывающегося от культурного героя и являющегося либо его братом, либо его «вторым лицом».

У Тургенева такое сближение присутствует, хоть и не явно. Палач *monsieur Indric* назван «вторым лицом после Тропмана и как бы первым его министром»¹⁵.

В обоих произведениях имеет место государственная казнь, то есть казнь общественная (в противовес, например, казни божественной как промысла некой сверхъестественной силы, восстанавливающей моральное равновесие и справедливость), проходящая по канонам системы исполнения наказаний в несколько этапов – вынесение приговора, заключение в тюрьме в ожидании казни и, наконец, финальное исполнение приговора, проистекающее при большом количестве зрителей. Последнее обуславливает несомненно театрализованный характер казни (о кото-

ром подробнее будет сказано ниже), делающий зрителей не только свидетелями, но и непосредственными участниками экзекуции. В статье «Смертная казнь как эротика государственного самоубийства» О. Черноричская замечает: «Впечатление, которое получает человек, оказавшийся на месте публичной казни, сравнимо с впечатлением, которое он получил бы, приводя приговор в исполнение *собственноручно* – *ведь от имени всего государства, частью которой является отдельный человек, происходит казнь*. Отсюда возникает эффект шока: человек встречается с глазу на глаз со смертью в роли *соучастника*»¹⁶ (курсив мой. – Н.Т.).

Именно этот феномен мы видим в обоих текстах, где акцент делается на поведении толпы, экзальтированной зрелищем казни и, более того, ее предвкушением. У Тургенева – «несколько вечеров сряду тысячи блузников собирались в окрестностях Рокетской тюрьмы в ожидании – не воздвигнется ли, наконец, гильотина?» (395), к трем часам утра (казнь состоялась в семь часов вечера. – прим. Н.Т.) «уже набралось более двадцати пяти тысяч людей. Гул этот поражал меня сходством с отдаленным ревом морского прибора <...> острые ноты женских и *детских* (курсив мой. – Н.Т.) голосов взвивались, как тонкие брызги, над этим громадным гуденьем; грубая мощь стихийной силы сказывалась в нем» (403). Непосредственно в момент казни «целая река человеческих существ, мужчин, женщин, детей, стремит мимо нас свои некрасивые и неопрятные волны» (417), раздается «громадный визг обрадованной, дождавшейся толпы» (415), двое «мочат свои платки в кровь, пролившуюся сквозь щели досок» (417) и т.д.

У Набокова: «Волнение в городе все росло. Разноцветные фасады домов, колыхаясь и хлопая, поспешно украшались приветственными плакатами» (329); молодых людей, достигших «присутственного возраста» (329–330), с почестями провозжают посмотреть на казнь, толпа теснится у самого эшафота, несмотря на уговоры пожарных, по толпе проходит гул и пр.

Театрализованность происходящего подчеркивается следующим знаковым моментом: на имя Тропмана приходят многочисленные письма и дамские записочки, в которых «находились даже цветы – маргаритки, иммортели» (402), в последней сцене «Приглашения на казнь» девушки, «спеша и визжа, скупали все цветы у жирной цве-

точницы с бурными грудями, и наиболее шустрая успела бросить букетом в экипаж» (328–329); «и уже толпа догоняла, – в кузов ударился еще букет» (329). Казнь обоих становится своеобразным бенефисом, театральным действием, в котором бенефицианта чествуют цветами.

Сама казнь в набоковском тексте называется представлением: о предстоящей казни палач м-сье Пьер читает в программке: «Представление назначено на послезавтра <...> Совершеннолетние допускаются... Талоны циркового абонемена действительны...» (304). Тропман же дает «свое последнее представление» (411), «фигурирует» перед зрителями» (411).

Интересно и то, что в обоих текстах имеет место своеобразная «репетиция» казни: автор «Казни Тропмана» видит на площадке гильотины «палача, окруженного кучкой любопытных: он для них делал «пример», или *репетицию* (курсив мой. – Н.Т.): валил стоячую, на шалнере, доску, к которой пристегивался преступник, <...> спускал топор, который тяжело и гладко стремился вниз» (405). Мсье Пьер, в свою очередь, показывает осужденному Цинциннату, как нужно лечь и сам ложится на плаху (332), по сути дела идентифицируя себя с осужденным.

Подобный намек на идентификацию с узником присутствует и у Тургенева – во время пути на гильотину на лестнице гаснет ночник, и у автора, выражающего общее ощущение, появляется парадоксальное чувство смешения социальных ролей – «а тут же, между нами, вместе с нами, в глухой темноте – наша жертва, наша добыча... этот несчастный... и кто из нас, толкавшихся, теснившихся – он?» (курсив мой. – Н.Т.) (411)

Стоит остановиться на более частных параллельных образах, появляющихся в обоих произведениях. Автор «Приглашения на казнь» «подкидывает» в пространство узника разнообразные знаки и символы приближающейся казни. Шоколад, который по утрам приносят Цинциннату, «находится в интимной связи с кровопролитием, с приглашением на казнь... Сдвоенная функция мотива – причастность шоколада к образам самой высокой ценности при неизменной его ассоциации со смертельной угрозой или, по крайней мере, с фатальной потерей наделяет его символической функцией»¹⁷. Интересно, что «чашки шоколада» появляются и в «Казни Тропмана» – за час до осуществления приговора, во время завтрака, устроенного комендантом.

И Тургенев, и Набоков используют в своих текстах образ паука как общеромантический, общелитературный штамп. Неизбежность присутствия паука в камере Цинцинната подчеркивается его характеристикой – «официальный друг заключенных». Н.А. Карпов замечает, что «сама набоковская цитата полигенетична по своей структуре, т.е. она несводима к какому-либо конкретному источнику и ориентирована на целый ряд текстов <...> Так, помимо «Шильонского узника» Байрона\Жуковского, паук как характерный атрибут тюремной жизни появляется в повести Виктора Гюго «Последний день приговоренного к смерти» (1829) и «Мельмонте Скитальце» Метьюрина. Эпитет «официальный» как раз и призван подчеркнуть регулярную воспроизводимость, привычность и даже тривиальность этого образа»¹⁸, романтическая суть которого, впрочем, столь же безжалостно разрушается автором – паук оказывается игрушкой «с дрыгающими пружинковыми ножками» (325).

В момент казни Тропмана два человека бросаются на него справа и слева, «точно пауки на муху» (416), причем следует отметить, что при таком сравнении очевидны негативные коннотации авторского отношения к палачам и сочувствие к казненному, что также прослеживается в описании его портрета и поведения в тюрьме непосредственно перед казнью: «Встретьтесь вы с такой фигурой не в тюрьме, не при этой обстановке – впечатление на вас она, наверное, произвела бы выгодное <...> Всех нас поражала простота его движений, простота, доходившая, – как всякое вполне спокойное и естественное проявление жизни, – до изящества. Один из наших товарищей <...> сказал мне, что ему, во время нашего пребывания в камерке Тропмана, постоянно сдавалось: мы не в 1870 году – а в 1794; мы не простые граждане – а якобинцы – и ведем на казнь не вульгарного убийцу – а маркиза-легитимиста <...> При виде этого спокойствия, этой простоты и как бы скромности – все чувства во мне <...> потонули в одном: в чувстве изумления» (409–410).

В энциклопедии символов, знаков и эмблем отмечается, что «паук является символом пожирания времени, соединяющим преходящее с вечным. Он содержит идею колеса жизни, центром которого является сам – потенциальный источник смерти»¹⁹.

Как было обозначено выше, И.С. Тургенев следует в рамках общесимволического канона, и

появление образа паука в самый момент казни знаменует переход казнимого из «преходящего» в «вечное». Травестирование символа у Набокова становится одним из предвестий распада фальшивой реальности, окружающей Цинцинната. Мрачный символ становится нелепой игрушкой: «Сделанный грубо, но забавно, он (паук. – Н.Т.) состоял из круглого плюшевого тела, с дрыгающими пружинковыми ножками, и длинной, тянувшейся из середины спины, резинки, за конец которой его держал на весу Роман, поводя рукой вверх и вниз, так что резинка то сокращалась, то вытягивалась, и паук ездил вверх и вниз по воздуху» (325).

И последнее, что необходимо отметить. В «Приглашении на казнь» Цинцинната окружают дети (что может рассматриваться как знак его отмеченности доверием «малых мира сего» – можно вспомнить «Маленького принца» Сент-Экзюпери, «Идиота» и «Братьев Карамазовых» Достоевского и т.п.). В двадцать два года Цинциннат становится учителем в детском саду для «хромых, горбатеньких, косеньких» (но ведь и сам Цинциннат увечен с точки зрения мира казни), и знаковой становится вскользь брошенная фраза: «Некоторых он учил читать». Тянется к Цинциннату дочь директора тюрьмы Эмочка. И сам Цинциннат уподобляется ребенку: «Цинциннат мог сойти за болезненного отрока, – даже его затылок, с длинной выемкой и хвостиком мокрых волос, был мальчишеский» (236).

Тропман кажется тем, кто присутствует при его последнем переодевании перед казнью, «взрослым мальчиком» (409). У него «тонкая юношеская шея» (414), «юношеский баритон» и «завитки черного пуха на подбородке» (409).

Оба произведения роднит то, что детство и дети в обоих текстах извращены изнутри, убоги при соприкосновении с абсурдным миром. Сын жены Цинцинната Марфиньки «хром и зол», ее дочь – «тупая, тучная девочка» – почти слепа. Подготовленный Эмочкой побег превращается в жестокий фарс. Тропман же – «безжалостный убийца, изверг, перерывавший горло детей в то время, когда они кричали: *taman! taman!*» (410)...

Итак, из всего вышесказанного следует, что тема казни интересовала и И.С. Тургенева, и В.В. Набокова. Несмотря на то, что первый рассматривал ее с точки зрения морально-этической, а второй, скорее, «гностико-метафорической», несомненны явные параллели в двух исследуемых произведениях этих авторов.

В данной работе выявлены лишь некоторые параллели двух по-своему знаковых произведений И.С. Тургенева и В.В. Набокова и намечены дальнейшие пути для исследования, несомненно, одного из самых значимых экзистенциальных мотивов, составившего смысловой центр исследуемых текстов.

Примечания

¹ Холл М.П. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. – Новосибирск: Наука, 1993. – С. 88.

² Элиаде М. Миф о вечном возвращении // <http://nz-biblio.narod.ru/html/eliade1/predisl.htm>

³ Френденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. – М.: Лабиринт, 1997. – С. 169.

⁴ Древнерусские предания. – М.: Советская Россия, 1982. – С. 120–126.

⁵ Из интервью, данного Альфреду Appelю // Набоков В. Рассказы. Приглашение на казнь. Эссе, интервью, рецензии. – М.: Книга, 1989. – С. 411.

⁶ Напр., Александров В.Е. Набоков и потусторонность: Метафизика, Этика, Эстетика. – СПб.: Алетейя, 1999; Ермилова Г. Набоков и Достоевский: гностические мотивы // Шестое чувство. – Иваново: «Иваново», 2003. – С. 147–159.

⁷ Ерофеев В. Русская проза Владимира Набокова // Набоков В.В. Собр. соч.: В 4 т. – М.: Правда. – Т. 1. – С. 4.

⁸ Набоков В. Рассказы. Приглашение на казнь. Эссе, интервью, рецензии. – М.: Книга, 1989. – С. 213. В дальнейшем ссылки в тексте даются на это издание с указанием номеров страниц.

⁹ Набоков В. Иван Тургенев. Лекции по русской литературе. Издательство Независимая Газета, 1998. А. Курт, перевод, 1996. OCR: Библиотека // <http://biblio-techka.megalit.ru>

¹⁰ Там же.

¹¹ Набоков В. Лев Толстой. Лекции по русской литературе. Издательство Независимая Газета, 1998. А. Курт, перевод, 1996. OCR: Библиотека // <http://biblio-techka.megalit.ru>

¹² Цит. по: Набоков В. Пьесы / Сост. и комментарии Ив. Толстого. – М.: Искусство, 1990.

¹³ Биццлли П. Рец.: Приглашение на казнь. Париж: Дом книги, 1938 // Классик без ретуши. Лит. мир о творчестве В. Набокова: Крит. отзывы, эссе, пародии. – М.: НЛО, 2000. – С. 144.

¹⁴ См.: Invitation to a Beheading. – NY: Capricorn Books, 1965. – С. 170.

¹⁵ Тургенев И.С. Казнь Тропмана // Собр. соч.: В 12 т. – М., 1956. – Т. 10. – С. 400. В дальнейшем ссылки в тексте даются на это издание с указанием номеров страниц

¹⁶ Чернорицкая О. Смертная казнь как эротика государственного самоубийства // <http://www.russiaglobe.comN50Chernoritskaya.SmertnayaKazn.htm>

¹⁷ Сендерович С., Шварц Е. Приглашение на казнь. Комментарии к мотиву // Набоковский вестник. – 1999. – Вып. 1. – С. 82.

¹⁸ Карпов Н.А. «Приглашение на казнь» и «тюремная» литература эпохи романтизма // Русская литература. – 2000. – №2. – С. 209.

¹⁹ Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия. – М.: Локид-пресс: РИПОЛ классик, 2005. – С. 363.

В.А. Тихомирова

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ БАСНИ «ЛЯГУШКИ ПРОСЯЩИЕ ЦАРЯ»

Преамбула. Данная статья посвящена лингвокультурологическому анализу басни «Лягушки, просящие царя» в переводах на русский, французский и английский языки. В связи с актуальностью проблемы межкультурной коммуникации, целью данной работы является выявление особенностей развития традиционного басенного сюжета, отражающих специфику национального менталитета представителей рассматриваемых культур.

Сюжет данной басни Эзопа, заимствованный представителями французской, русской и англоязычной культур, интерпретирован ими с позиции носителей разных национальных языковых картин мира и включает в себе отражение специфических особенностей национального характера.

Необходимо сразу отметить, что в русских вариантах данного басенного сюжета лягушки просят царя, в то время как в английских и французских – короля. Это, бесспорно, объясняется известным количеством династий королей и королев в западноевропейской традиции и, соответственно, царей и цариц в истории России. А так как каждый из баснописцев старается сделать свою басню понятной для широкого круга читателей, он в первую очередь отражает в ней реалии своей культуры.

Прежде всего, следует обратить внимание на то, что в басне французского Жана де Лафонтена лягушки просят короля, устав от демократии в своем «болотном государстве»:

«Les grenouilles se lassant («Лягушки, пресытившись»)

De l'etat democratique, (Демократическим государством, ...») [10, с. 80].

Иван Андреевич Крылов, в отличие от Лафонтена, у которого он заимствовал данную басню, не упоминает ни о каком демократическом государстве и начинает свое повествование со свойственных русскому языку безличных предложений с дативной конструкцией:

«Лягушкам стало не угодно

Правление народно,

И показалось им совсем не благородно...» [4, с. 154].

В данном примере встречается очень точное использование баснописцем языковых средств, так как данные конструкции особенно ярко иллюстрируют беспричинное желание глупых лягушек иметь царя.

Более того, ирония Крылова еще больше усиливается, когда он в строке «Без службы и на воле жить», чтобы показать нелепость желания лягушек иметь царя, упоминает столь важное для русской культуры понятие *воли*. Данное слово является одной из лексических единиц, которая наиболее показательна несет информацию о русском характере и мировоззрении. В отличие от слова *свобода*, которое более соответствует по смыслу своим западноевропейским аналогам, в слове *воля* выражено специфически русское понятие, в котором нашло отражение свойственное русскому языку представление о взаимоотношениях человека и общества, о месте человека в мире в целом, и в частности в социальной сфере [3, с. 28]. *Воля* предполагает отсутствие каких бы то ни было ограничений со стороны общества.

Согласно предположению Анны Вежибицкой, наиболее вероятно, что семантический профиль слова *воля* можно связать с политической историей России: деспотизм царей, отсутствие демократических структур или действенной правовой системы, в равной степени относящейся ко всем, значение произвольно осуществляемой власти и желание ускользнуть от этой власти и т.д. [1, с. 244].

Понятие *воля* так же встречается и в других русскоязычных интерпретациях данной басни, приведем пример: «В старые годы лягушки по болотам и грязям на своей *воле* жилали, а как им сие свободное житье скучило...» [8, с. 42].

Таким образом, видно, что *воля* играет ключевую роль в русской культуре. Любому русскому человеку данное понятие приятно и приносит радость, оно желанно для «русской души», но неразумным лягушкам оно почему-то доставляет неудобство. Почему же им надоело жить на воле, откуда у них возникло такое сильное желание иметь царя и подчиняться ему, лишая себя тем самым полной свободы?

Безусловно, причиной употребления в русских интерпретациях слова *воля* является в пер-

вую очередь ирония авторов по отношению к неразумным лягушкам. Но также можно предположить, что суть данного противоречия кроется и в амбивалентности отношения в русской языковой картине мира к «воле». Наряду с положительными, данному понятию присущи и отрицательные коннотации. Так *воля* противопоставляется некоторому принятому порядку, воспринимаясь как норма... [3, с. 59]. Рассматривая данное понятие с исторической точки зрения, А.Д. Шмелев полагает, что в архаичной модели мира воля соответствовала непредсказуемым отклонениям от нормы [3, с. 28–29].

Понятие *воли* издавна ассоциировалось с бескрайними степными просторами. Сама потребность «русской души» в размахе требует простора. Широкой душе нужно много места, и она эмоционально осваивает огромные пространства. Когда человека ничто не сдерживает, он проявляет такие культурно-специфические качества, как *размах* и *удаль* [3, с. 73]. И.Б. Левонтина и А.Д. Шмелев очень точно подмечают, что подобные «ключевые слова» обладают замечательным свойством притягиваться друг к другу. Очень часто они появляются в текстах рядом: *воля* тянет за собой *удаль* [3, с. 74]. Так и в интерпретации Крылова можно встретить подобное «притяжение»:

«А тем, которые еще *поудалей*,
К царю садятся уж и задом...» [4, с. 154].

Несколько в другом аспекте появляется понятие *воли* и в басне Василия Ивановича Майкова:

«Живем мы *своеволью*;
Неправд у нас довольно ...» [5].

(Сравним также с басней Федра в переводе Ивана Баркова:

«Повольные имея Афиняне уставы;
По *воле* жили все и управляли нравы...» [7, с. 5].)

Здесь производное слово *своеволью* приближается к более современному значению слова *воля*, которое относится к одной из сторон внутренней жизни человека, связанной с его желаниями и их осуществлением. Как известно, в басне под маской лягушек действуют настоящие люди, но в отличие от лягушек у Крылова, лягушки в басне Майкова предстают как более разумные существа, которые понимают, что без господствующего начала нормальной жизни в их болотном царстве быть не может. В басне Майкова нет иронии по отношению к лягушкам, их позиция в вопросе о правлении вполне адекватна:

«У нас
На всякий час
Друг дружку ненавидят;
Бессильных сильные обидают;
А сильный сильного считает за врага ...
...И словом, всё у нас наполнилось сим ядом;
Мы стали фурии, болото стало адом» [5].

Из этого примера видно, что просьба о царе – это не простая прихоть лягушек, как в басне Крылова, а скорее надежда на единственно возможный выход из сложившейся ситуации. Хотя оба автора принадлежат одной и той же культуре, очевидно существенное отличие в изображении главных персонажей. Но причиной данного расхождения является не различие в мировосприятии данных баснописцев, а разная нравственная направленность их басенных интерпретаций. Крылов в данном случае выступает как абсолютный консерватор, призывая неразумных людей не творить необдуманных действий. Майков же делает акцент на том, что в лучшую сторону установленный порядок вещей изменить невозможно. Как в интерпретации Крылова, так и в интерпретации Майкова, лягушки являются олицетворением истинно русских людей, изображенных в различных своих проявлениях. У Майкова отношение лягушек к власти также специфично для российского общества, мировоззрение которого основано на вере и идеале. Они как бы находятся в поиске справедливости, которую надеются приобрести вместе с новым правителем. Ведь, как отмечает К.А. Абульханова, идеи, возникающие на российской почве, всегда были замешаны на вере и психологии, будь то вера в Христа, поиск вечной справедливости или коммунизма [6, с. 10]. Лягушки хотели твердой власти, потому что сами не умели организовать свою жизнь, ссорились и вредили друг другу. И, хотя Майков, казалось бы, симпатизирует своим главным персонажам, называя их «*бедными тварями*», конец его басни так же трагичен. Зевс наказывает их за неорганизованность и безответственность, за то, что они не хотели сами разумно строить свою жизнь. Такой подход обоих баснописцев вполне оправдан, так как консервативность представлений служит сохранению психического здоровья нации и конкретного человека. В этом смысле все периоды революций являются большим испытанием для психической стабильности – на уровне личности и на уровне общества в целом [2, с. 12]. Другой правитель может оказаться еще хуже предыду-

шего. Поэтому не всегда стоит ожидать улучшения от перемен.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос, почему в русских интерпретациях проявляется одновременно и тяга к воле и желание иметь царя? Можно предположить, что причиной таких взаимоисключающих устремлений то, что к числу наиболее удивительных особенностей русского менталитета относится, как известно, способность объединять самое противоположное и взаимоисключающее, «устремленность к крайнему и предельному» [6, с. 198]. Поэтому, скорее всего, и не смогли лягушки удовлетвориться первым посланным царем-чурбаном. Им нужно было или все, или ничего, или полная регламентированность в лице деспота-аиста, или беспредельная анархия, которую они проявляли при первом царе, «*садясь к царю задом*» (Крылов).

Перейдем теперь к рассмотрению данного басенного сюжета в англоязычных интерпретациях. Прежде всего, следует обратить внимание на то, что подобно русским в некоторых английских интерпретациях также встречается противопоставление прежней, свободной жизни лягушек приобретенному ими деспотичному режиму, введенному вторым королем. Приведем примеры:

«In the days of old, when the frogs were all at *liberty* in the lakes, and grown quite weary of living without government» [11].

Или: «A long time ago, when the frogs led a *free* and easy life in the lakes and ponds...» [9, с. 131]

Также: «Frogs, wandering *freely* through the swamp» [13].

Необходимо сразу отметить, что первый пример несколько отличается от двух других, так как в нем употребляется слово *liberty*, а не *freedom* или *free* и производные от них слова. По мнению Анны Вежицкой, старое значение слова *liberty* было до некоторой степени подобно латинскому *libertas* и обозначало противоположность рабству и угнетению [1, с. 223].

Что касается существительного *freedom* и, соответственно, прилагательного *free* и наречия *freely*, то в отличие от рассматриваемой выше воли или русского концепта *свободы*, которое предполагает ощущение счастья, вызываемое отсутствием какого-то давления, какого-то «сжатия», каких-то тесных сдавливающих оков, они заключают в себе иной взгляд на человеческую жизнь. Как отмечает Анна Вежицкая, рост индивидуализма, как в Англии, так и в Америке и распространение

философии личных прав индивида привели к возникновению и распространению нового концепта 'freedom', отраженного в английском слове *freedom* в современном понимании слова, то есть концепта, который определяется в большей мере как противоположность «вмешательству» и «навязыванию», чем как противоположность «рабству» и «угнетению». Тогда как русский концепт сосредоточен на отсутствии ощущения какого-либо внешнего принуждения, соответствующий английский концепт сосредоточен на выборе и на отсутствии вмешательства со стороны других людей [1, с. 224, 237].

Подтверждением этому мнению является следующий пример, который прекрасно отражает идеал «невмешательства»: «The Frogs were living as happy as could be in a marshy swamp that just suited them; they went splashing about *caring for nobody and nobody troubling with them*» [12].

Важным культурным отличием является также направленность морали в английских и русских интерпретациях. В басне самого Эзопа мораль гласит: «Что правителей лучше иметь ленивых, чем беспокойных». В некоторых англоязычных версиях мораль гласит, что лучше вообще не иметь короля, чем иметь жестокого короля. Приведем примеры:

«Better no rule than cruel rule» [12].

Или: «... they were justly punished for their folly and maybe next time they would learn to *let well enough alone*.» [9, с. 132].

Если в английских интерпретациях данные идеи являются доминирующими, то в русских вариантах у лягушек даже не возникает мысли о том, что царь им вообще не нужен. С чем же связано такое различие?

Можно предположить, что русских интерпретациях стремление лягушек к порядку не может сопутствовать их вольной жизни и народному правлению, поэтому они считают правильным покориться царской власти. Во-первых, тяга к прочной власти специфична для российского общества, мировоззрение которого основано на вере и идеале, а свобода не относится к числу актуальных позитивных ценностей, занимая в иерархии сознания одно из последних мест [6, с. 76].

Во-вторых, тут следует упомянуть замечания, сделанные Андреем Амальриком о том, что русскому народу, в силу ли его исторических традиций или еще чего-либо, почти совершенно непонятна идея самоуправления, равного для всех за-

кона и личной свободы – и связанной с этим ответственности [цит. по: 1, с. 240].

Сопоставление морали в русских и англоязычных интерпретациях показывает, что «русские» лягушки страдают из-за того, что не смогли принять первого миролюбивого царя. В англоязычных же интерпретациях они наказаны за глупость и тщеславие («Jupiter, that knew the *vanity* of their hearts...» [11]), за то, что вообще у них возникла такая дурная мысль.

Приведенный анализ позволил прийти к следующим выводам:

За две с половиной тысячи лет своего существования данная басня Эзопа претерпела существенные изменения, благодаря которым она и в настоящее время по достоинству ценится во многих культурах. Характерной чертой большинства русских переводов является употребление значительного количества слов, отражающих специфически русский концепт «воля», который относится к ключевым идеям, или сквозным мотивам, русской языковой картины мира. Но в связи с тем, что понятие воли обладает как положительными, так и отрицательными коннотациями в русской культуре к нему проявляется двойное отношение, которое также считается характерной национально-психологической чертой русских людей.

Также в русских интерпретациях данной басни нашли подтверждение и другие особенности, составляющие неотъемлемую часть русского менталитета, в частности тяга к крепкой власти.

В то время как в России свобода не относится к числу актуальных позитивных ценностей, занимающая в иерархии сознания одно из последних мест, в английских интерпретациях басни отражается иная позиция. Несмотря на то, что в некоторых английских переводах также как и в русских вариантах возникает тема свободы, нельзя считать данные употребления абсолютно идентичными. Так как в данных культурах существуют концепты, имеющие весьма значительные расхождения и отражающие разные культурные идеалы. В отличие от соответствующего русского концепта, английский концепт сосредоточен на идее «невмешательства» или «ненавязывания», которая играет ключевую роль в англоязычной культуре благодаря высоко ценимой личной независимости.

Необходимо также отметить глубокие различия в морали басенных интерпретаций, которые

основаны на разных культурных мировоззрениях. В русских интерпретациях осуждается неприемлемость первого «богоизбранного» царя, в англоязычных же вариантах, наоборот, скорее желание его иметь, а также нерациональный подход к поступкам, приводящим к большим переменам в жизни. Но во всех интерпретациях данного басенного сюжета, включая басню Жана де Лафонтена, прослеживается одна общая тенденция во взглядах, а именно консерватизм по отношению к установленному порядку.

Библиографический список

1. *Вежбицкая Анна*. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. *Воловикова М.И.* Представления русских о нравственном идеале. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 312 с.
3. *Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.
4. *Крылов И.А.* Русская поэзия XIX века. Т. 1 / Под ред. В. Винокурова, В. Коровина. – М.: Художественная литература, 1974. – 702 с.
5. *Майков В.И.* Лягушки, просящие о царе. <http://www.rvb.ru/18vek/maykov/01text/02fables/006.htm>
6. Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 336 с.
7. Федр. Федра, Августова отпущенника / Перевод Ивана Баркова. – СПб.: При Императорской Академии Наук, 1764. – 213 с.
8. Эзоповы басни с нравоучением и примечаниями Рожера Летранжа / Перевод Сергея Волчкова. – СПб.: Изд. При Императорской Академии Наук, 1791. – 431 с.
9. Aesop's Fables. Selected and Adapted by Jack Zipes. – London: Penguin Books, 1996. – 183 p.
10. La Fontaine. Fables Choiesies. – Paris: Librairie Hachette, 1935. – 439 p.
11. The Frogs Asking for a King / Aesop's Fables (L'Estrange version). <http://tomsdomain.com/aesop/id63.htm>
12. The Frogs Desiring a King / <http://aesop.thefreelibrary.com/Fables/2-161>
13. The Frogs Who Wanted a King / Aesop's Fables Tanslated by Natalie Harwood. <http://www.natalieharwood.com/pages/1/index.htm>

М.С. Хабарова

КОНЦЕПТЫ «ДУША» И «ВОЛЯ» В ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ В.М. ШУКШИНА «Я ПРИШЕЛ ДАТЬ ВАМ ВОЛЮ»

Анализ концептуальной структуры художественных произведений и исследования в русле когнитивной лингвистики неразрывно связаны с духовной культурой, мировоззрением народа и помогают раскрыть идеи жанра. Центральным в когнитивной лингвистике является понятие концепта. Концепт понимается как «актуализированная в соответствии с авторским замыслом единица концептуальной структуры художественного текста» [1, с. 35].

Выделим в тексте романа «Я пришел дать вам волю» ключевые концепты и индивидуальные признаки концептов, вербализованные посредством определенных ФЕ, слов и их контекстуального содержания. Рассмотрим некоторые особенности концептообразующего функционирования лексических и фразеологических единиц в жанре исторического романа.

Незадолго до смерти В.М. Шукшин заявил: «Меня больше интересует история души, и ради ее выявления я сознательно и много опускаю из внешней жизни того человека, чья душа меня волнует» [3, с. 123]. Основным концептом в историческом романе В.М. Шукшина «Я пришел дать вам волю» является концепт «Душа», актуализируемый фразеологизмами, в которых лексема «душа» является одним из семантически стержневых компонентов. Данная группа устойчивых оборотов (20) играет большую роль в создании образов персонажей, реальных исторических деятелей и вымышленных лиц, а также участвует в формировании сюжетной линии романа.

В толковом словаре С.И. Ожегова лексема «душа» определяется следующими дефинициями: 1) внутренний психический мир человека, его сознание; 2) то или иное свойство характера, а также человек с теми или иными качествами; 3) в религиозных представлениях: сверхъестественное, нематериальное бессмертное начало в человеке, продолжающее жить после его смерти; 4) вдохновитель чего-нибудь, главное лицо; 5) о человеке» [5, с. 183]. Все выделенные здесь значения слова «душа» нашли отражение в романе.

Исследуя внутренний мир персонажа, В.М. Шукшин продолжает традиции русской классической литературы (А.Н. Островский,

Н.С. Лесков, Н.А. Толстой и др.). Степан Разин – смелый, опытный атаман; признанный вожак. Но казаки уважают и любят своего атамана-батюку не только за воинские заслуги. У него – добрая душа, которая заставляет Степана Разина страдать и переживать. Основное концептуальное содержание слова «душа» с наибольшей полнотой передается формулировкой второго значения – «то или иное свойство характера, а также человек с теми или иными качествами». Пример: *«К сорока годам жизнь научила атамана и хитрости, и свирепому воинскому искусству, и думать он умел, и в людях вроде разбирался... Но – весь он, крутой, гордый, даже самонадеянный, порой жестокий, – в таком-то, жила в нем **мягкая, добрая душа**, которая могла жалеть и страдать <...>. Как только где натыкалась эта **добрая душа** на подлость и злость людскую, так Степана точно срывало с места»*. Степан Разин напоминает нам других положительных героев В.М. Шукшина, которым свойственна обостренная реакция на унижение человека человеком, приобретающая самые различные формы. Это проявляется в неожиданных поступках персонажей. Вспомним, персонажа из рассказа «Беспалый». Узнав об измене жены, Серега Безменов отрежет себе два пальца. Оскорбит очкарика в магазине хам-продавец, и он впервые в жизни напьется и попадет в вытрезвитель («А поутру они проснулись»).

Характеризуя внутреннее психическое состояние Степана Разина, автор романа сравнивает его душевные переживания с физической болью, мукой, испытываемой человеком в результате удара, травмы. Например: 1) *Пусть она не видна сразу, пусть Разин – сам человек, разносимый страстями, – пусть сам не всегда умеет владеть характером, безумствует, **съедаемый тоской и болью души**, но в глубине этой души есть жалость к людям, и живет-то она, эта **душа**, и **болит-то** – в судорожных движениях любви и справедливости, и нету в ней одной только голой гладкой страсти – насытиться человеческим унижением, – нет, эту душу любили»*. 2) *«А чего у тебя за всех **душа болит?**»*. Свою душевную боль атаман скрывает за нена-

вистью к врагам. См: *«И сердце его постоянно сжималось жалостью и злостью. Жалость свою он прятал и от этого только больше сердился»*. Глубокие переживания, душевные страдания Степана Разина передают обороты *сведаемый тоской, боль души, душа болит*.

Нелегко Степану Разину воевать с внешним неприятелем, но еще тяжелее иметь врага в лице бывшего друга. Тяжело переживает атаман измену своего лучшего есаула и старого друга. См: *«Ну, свижусь я с тобой, Фрол, – сказал он негромко, себе. – Свижусь, Фрол. Давайте, братья!.. Давай песню, Стырь. С Фролом все: он свою песню спел. Пошла душа по рукам»*. В данном контексте можно выделить два окказиональных оборота. ФЕ *свою песню спел* является вариантом узуального фразеологизма *песенка спета чья-либо* в значении “окончание чьей-либо жизни, чьего-либо благополучия” [2, с. 440]. Выражение связано с обрядом отпевания умершего в церкви. В данном случае ФЕ *свою песню спел* является своеобразным приговором лучшему есаулу Фролу. Он предал атамана, с которым его связывала крепкая и долгая дружба, потому что не хотел погибнуть в неравной схватке с боярами. Предчувствуя поражение Степана Разина в войне и «не желая мараить себя стрелецкой кровью», Фрол присоединяется к действующему войсковому старшине Кондрату. Своим поступком есаул обрекает себя на смерть. Атаман Степан Разин не прощает предательства, и теперь Фрола ждет казнь.

Человек, у которого *пошла душа по рукам* (см. узуальный фразеологизм *пойти по рукам* – “о женщине”) является человеком безнравственным, совершившим аморальный поступок. Контекстуальная синонимичность окказиональных ФЕ усиливает ощущение трагичности, безвыходности положения.

Следует отметить, что «Душа» предстает в романе как некое живое, материальное существо. В.М. Шукшин наделяет ее человеческими качествами. Именно Душа оказывается способной чувствовать, переживать, любить. Например: *«Грянули заводилы, умелые, давно слаженные в песне <...> Кто-то так свистнул, аж в ушах зачесалось. Не у одного Кондрата душа заходила, запросилась на волю. Охота стало как-нибудь вывихнуться, мощью своей устроить – заорать, что ли, или одолеть кого-нибудь»*. Метафорическое выражения *душа заходила,*

душа запросилась на волю связаны семантически (они раскрывают эмоциональное состояние Кондрата, очарованного казацкой песней) с рядом узуальных фразеологизмов *душа просит, душа не на месте, душа радуется*. «Душа» реализуется в контексте как вполне самостоятельная, живая натура, alter ego человека. Еще пример: *«Душа ходуном ходила, разум мутился»*. Окказиональная ФЕ *душа ходуном ходила* образовалась в результате присоединения лексемы «душа» к узуальному фразеологизму *ходуном ходить* – “находиться в движении, бурлить, сильно сотрясаться” [2, с. 606], который образовался на основе тавтологического сочетания «глагол + существительное в тв. падеже». Сочетание глагола с производным от него существительным усиливает звучание оборота и придает значение исчерпывающей полноты действия. В анализируемом контексте произошло не только расширение компонентного состава, но и изменение семантики ФЕ *ходуном ходить*. Фразеологизм *душа ходуном ходит* обозначает сильное волнение, тревогу.

В историческом романе В.М. Шукшина актуализируются и другие аспекты концепта «Душа».

1. Сверхъестественное, бессмертное начало в человеке, которое проявляется следующих употреблений ФЕ *отдать богу душу, душа отлетела*. Ср. в тексте произведения: 1) *«Матвей, увидев Степана, встал со скамьи.... Усмехнулся горько. Но не особенно испугался. Сказал: «–Так...». – Сиди, я тебе не боярин. – Степан посадил Матвея, сел напротив. – Мировую хочу с тобой выпить. Матвей качнул головой: «– А я уж богу душу отдавать собрался»*. 2) *«Хочу деду поминки справить. Добрые поминки! – Триста душ отлетело – это добрые поминки. – Мало! – зло и упрямо повторил Степан. И пошел прочь от казаков по берегу»*.

2. Метонимическое обозначение человека: 1) *«В землянку вошел казак, протиснулся к атаману. – Батька, москаль-торговцы пришли. Простят вниз пустить. – Не пускать, – сразу сказал Степан. – Куда плывут, в Черкасской? – туда. Говорят.... – Не пускать. Пусть здесь торгуют. Поборов никаких – торговать по совести, а на низ не пускать ни одну душу»*.

3. Физическое состояние человека, слабость, неуверенность в чем-либо: *«Уж и не знаю, откуда она, такая жалость. Самого-то – в чем душа держится, соплей перешибить можно, а вот кинулся весь белый свет жалеть»*.

Анализ семантического поля «душа» показывает, что его ядром, центральной частью является личность атамана Степана Разина, характеристика его внутренних качеств, наряду с социальными причинами повлиявших на ход восстания и шире – на ход всей русской истории. Остальные значения лексемы «душа» представлены в романе лишь отдельными оборотами.

В состав ключевых концептов исторического романа «Я пришел дать вам волю» входит также концепт, вербализуемый именем существительным *воля*, смысловое поле которого представлено в основном фразеологизмами, включающими это слово и производные от него слова: *твоя воля, вольный казак, вольная птица, вольная жизнь, вольный Дон* и др. Данный концепт несет на себе большую семантическую нагрузку, так как выражает главную идею произведения, и, пожалуй, одну из основных мыслей самого автора романа – речь идет о свободе, отсутствии насилия и жестокости над человеком. Почему же, повествуя о стремлении атамана Степана Разина освободить мужиков от боярского гнета, дать им волю, писатель использует в качестве ключевого слово «воля», а не «свобода»? Необходим анализ словарных статей рассматриваемых лексем.

Оба слова многозначны. При этом лексико-семантические варианты лексемы «свобода» преимущественно связаны между собой, если же говорить о значениях лексемы «воля», то можно выделить два независимых инварианта: 1) «способность осуществлять свои желания, поставленные перед собой цели»; 2) «свобода в проявлении чего-нибудь». Лексикографический анализ слов (на материале толковых словарей С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, В.И. Даля, Д.Н. Ушакова и др.) показал, что лексема «воля» содержит семы «пожелание», «выбор», «власть», «право» и характеризуется как «независимость, отсутствие стеснений, ограничений». Лексема «свобода» определяется следующим образом: «возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития общества». Таким образом, значение слова «свобода» включает в себя семы «ограничение», «реализация действий с учетом законов развития общества», тогда как «воля» – это абсолютная свобода, связанная только с пожеланиями человека и их исполнением¹.

В.М. Шукшина особенно сильно волновала тема воли, русского бунта. И Степан Разин интересен для него именно как человек, искавший

волю. В романе герой предстает в роли правдоискателя, несущего людям волю и понимающего ее как свободу от угнетения и как внутриличностную свободу. Например: «Слова Серегины упали **на больное место**; Степан, как услышал их, удивился: почему-то он сам-то не додумался до этого! Ведь это просто, и это верно; разок тряхнуть, втемаяшить всем: **был вольный Дон, есть вольный Дон и будет вольный – во веки веков**». ФЕ *во веки веков* является частью заключительных слов церковных молитв и песнопений и *ныне, и присно, и во веки веков* – т.е. «сейчас и всегда, вечно» (СРФ, 1998, 72). Находясь в конце фразы, книжный оборот *во веки веков* тем не менее несет на себе основную семантико-стилистическую нагрузку: выражает стремление, надежду атамана сохранить независимость Дона и придает повествованию патетический, возвышенный характер.

Символическим становится метафорическое выражение «**Я пришел дать вам волю**», возникшее на базе узуального ФЕ *дать/давать волю* – «предоставлять полную свободу действий кому-либо» [2, с. 97]. Неоднократно повторяясь в речи главного героя и занимая в тексте сильную позицию (название романа), ФЕ выражает лейтмотив, основную идею. Пример: 1) «Жили на свете добрые люди, хорошо жили, вольно. Делали, что хотели. А потом им сказали: **«Больше вам воли нету»**. И стали их всяко теснить. – Степан посмотрел на стариков». 2) «Кто с нами?! – повторил Степан. – **Мы поднялись дать всем волю!** – Знал ли он в эту минуту, что теперь ему **удержу нет и не будет**. Он знал, но **пятиться теперь некуда**». 3) «Будете братья мне, **будет вам воля!** ... Чего же больше надо? Учиним по Руси вольную жизнь, бояр и всех приказных гадов ползучих выведем. За то и **смерть принять легко – бог с ей**». 4) «Здравствуйте, братья! – зазвучал голос Степана; он стоял на носу своего струга и обращался к стрельцам. – Мстите теперь над вашими лиходеями. Они хуже татар и турка!... **Я пришел дать вам волю!**».

Из приведенных примеров видно, что идея воли целиком завладела Степаном Разиным, став для него жизненно необходимой. ФЕ *удержу нет кому-либо* подчеркивает психо-эмоциональное состояние, одержимость атамана в достижении своих целей. Объявив казакам о своем решении воевать против бояр, Степан Разин понял, что отступать ему некуда. Наличие в контекстах лексем с ярко выраженной экспрессивной окраской

(негативной, иронической) свидетельствует об отрицательном отношении персонажа к своим врагам. См.: *гады ползучие, лиходеи, хуже татар и турка*.

Как отмечает Н.М. Петровых, «русская воля граничит с языческой «безумной» стихией и подчас в своеволии, становясь нередко чьим-либо произволом, она беспредельна» [6, с. 17]. Именно с таким пониманием воли мы сталкиваемся в историческом романе В.М. Шукшина «Я пришел дать вам волю». Например: «– *Страшно, Степан, – сказала Алена. – Что же будет-то? – Воля. – Убивать, что ли, за волю эту проклятую? – Убивать. Без крови ее не дадут. Не я так завел, нечего и всех упокойников на меня вешать. Много будет. Дай вина, Алена. – Оттого и пьешь-то – совесть мучает, – с сердцем сказала набожная Алена. <...> – Цыть! ... Баба. Не лезь, куда не зовут. Бояр, небось, не мучает.... Ишо раз говорю: не зовут – не лезь. – Зовут! Как зовут-то! – Алена взбунтовалась. Здесь, в Черкесске, ее подогрели. – Проходу от людей нет! Говорят: на чужбине неверных бил и дома своих же христиан, бьет. Какую тебе ишо волю надо?! Ты и так вольный... <...> – Я – вольный казак... Но куда я деваю свои вольные глаза, чтоб не видеть голодных и раздетых, бездомных». Данный диалог между Степаном Разиным и его женой Аленой представляет собой фразеологическую конфигурацию, состоящую из фразеологизмов, характеризующих жизненную позицию героев. Центральным является устойчивый оборот *вольный казак* – «о независимом человеке, не признающем никаких притеснений» [2, с. 98]. Выражение восходит к XV–XVII векам, когда крепостные крестьяне, холопы, обнищавшие горожане убегали и селились на окраинах Русского государства. Этих людей, не признающих никакой зависимости, стали называть казаками или вольными казаками. Позднее вольные казаки стали особой сословной группой со своим самоуправлением из выборных лиц. Само слово казак тюркского происхождения, буквально «вольный человек» Желание атамана сохранить казацкие вольности, независимость Дона от Московского государства перерастает в стремление освободить из неволи весь бесправный русский народ (см. *Я – вольный казак.... Но куда я деваю свои вольные глаза, чтоб не видеть голодных и раздетых, бездомных*). В следующем примере наблюдается трансформация узуальной ФЕ*

вешать собак – «наговаривать, клеветать на кого-либо, необоснованно обвинять в чем-либо». Замена именного компонента, выражающего обобщенное значение вины, словом с конкретным значением, приводит к ситуативной конкретизации семантики узуальной ФЕ, усиливает ее отрицательную оценку. Оборот *всех упокойников вешать* в контексте реализуется в значении «обвинять кого-либо в убийстве».

Намерение Степана Разина дать волю «бесправным», понимаемое им как отрицание власти, приводит к бунту. Войско атамана состоит из казаков, защищающих свои казацкие вольности и крестьян, выступающих против своего закрепощения, социального рабства. Бунт, начавшийся как узкое движение, приобретает черты общенародного характера. Противоборствующая бунтовщикам сторона – государство в лице царя, воевод, попов. Текстовая парадигма ролевых номинаций с заглавным «владыки» («угнетающие») включает маркеры только инвективного характера, указывающие на обман, лезть («змеи склизкие», «лизоблюды»), жадность («свинья ненасытная», «кабаны жирные»), чванство и жестокое отношение к людям («собаки», «лиходеи», «кровососы»). Владыки, пользуясь своим высоким социальным положением, стремятся извлечь собственную выгоду. Жажда наживы, денежный расчет искалечил их души.

Желание человека обрести абсолютную свободу утопично и предопределяет драму русского бунта. В историческом романе В.М. Шукшина «Я пришел дать вам волю» финал бунта является неоднозначным: это не только поражение бунтовщиков в борьбе с государством, но и победа над самим собой. Степан Разин не побоялся смерти, достиг абсолютной свободы духа и сохранил ее перед лицом смерти.

Анализ семантического поля «душа» показывает, что его ядром, центральной частью является личность атамана Степана Разина, характеристика его внутренних качеств, повлиявших на ход восстания и шире – на ход всей русской истории. Остальные значения лексемы «душа» представлены в романе лишь отдельными оборотами.

Таким образом, фразеология в историческом романе участвует в создании основных концептов, выражает главную идею произведения.

Примечание

¹Сопоставляя синонимы *воля* и *свобода* в национально-культурном плане, А.Д. Шмелев от-

мечает глубокие концептуальные различия между ними, подчеркивая, что в слове *воля* «выражено специфически русское понятие... *Воля* издавна ассоциировалась с бескрайними степными просторами, «где гуляем лишь ветер... да я». Свобода означает мое право делать то, что мне представляется желательным, но это мое право ограничивается правами других людей; а *воля* вообще никак не связана с понятием права [4: 28-29].

Библиографический список

1. Болотнова Н.С. Методика анализа концептуальной структуры художественного текста // Слово – сознание – культура: сб. науч. трудов. – М., 2006.
2. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – М., 1998.
3. Горн В.Ф. Василий Шукшин: Штрихи к портрету. – М., 1993.
4. Зализняк А.Л., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. статей. – М., 2005.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2005.
6. Петровых Н.М. Концепты воля и свобода в русском языковом сознании // Известия Уральского государственного университета. – 2002. – № 24.

О.В. Чернышенко

КОНЦЕПЦИЯ ВРЕМЕНИ И ИСТОРИИ В РОМАНЕ В. АКСЕНОВА «МОСКОВСКАЯ САГА»

Парадоксальность современного литературного процесса сводится к тому, что авторам XXI века не с кем бороться, они остались один на один с человеческой природой, способность которой к изменениям представляется весьма сомнительной. Демократия лишила русскую литературу остроты сопротивления, вывела ее из подполья, лишила главного врага – Системы. И литература пребывает в состоянии некоторой растерянности на протяжении последних двух десятилетий. Первый юношеский всплеск эмоций миновал, настала пора осмысления, подведения итогов, планирования будущего. И задача современного ученого-филолога взглянуть на русскую литературу второй половины XX – начала XXI вв. без пристрастия, без предвзятости и вывести по возможности те законы, которые формировали жанровое, стилевое развитие, тематику и проблематику русской литературы в данный период. Возможные направления подобного рода исследований должны затрагивать эволюцию реалистического метода, развитие модернистской линии в искусстве слова, а также занимающую особое место в литературе того периода фантастическую литературу, наибольший интерес в связи с которой вызывает жанр антиутопии, показательный для концептуального осмысления явлений как общественной жизни, так и искусства этого периода.

По мнению Виктора Ерофеева, «основным пафосом ее (русской литературы) значительной части было спасение человека и человечества. Это неподъемная задача, и русская литература настолько блестяще не справилась с ней, что обеспечила себе мировой успех» [2, с. 11].

Основной причиной подобного состояния русской литературы Ерофеев называет плачевное состояние русской общественной жизни. Объективная реальность навязывает свои условия не только человеку, но и литературе.

Создавая гениальные портреты современников, вмещаая в один образ всю глубинную боль и страдание человека своей эпохи, русские классики зачастую выпускают из поля зрения антропологические проблемы. Однако русская литература всегда была теснейшим образом связана с философией, ставя перед читателями мучительные вопросы, ответы на которые можно искать всю жизнь, и только вся жизнь и может стать единственным ответом.

Целый ряд русских классиков не написали ни единого «философского произведения», но созданные ими тексты проникнуты такой огромной мыслью, такой сознательной идеей, что философская их значительность порой превышает тома самых блестящих сочинений.

В этом ряду стоит и творчество В.П. Аксенова, в текстах которого последовательно приводит-

ся и раскрывается ряд философских идей, занимавших не только самого автора, но целое поколение, чьи мысли и настроения он выражал и продолжает выражать. По словам Аксенова, его знакомство с русской философской мыслью состоялось в шестидесятых годах, когда он посещал литературное объединение, возглавляемое Даром: «В шестьдесят шестом году я прочел Бердяева. Это произвело на меня совершенно оглушительное впечатление, изменило взгляд на мир и положение вещей» [3, с. 59].

Персонализм русской мысли имеет существенный, а не случайный характер. Тайны Сущего раскрываются в недрах личности. Мало знать, что написали и что сказали те или иные писатели, нужно знать, что они пережили и как жили. Порывы чувства, инстинктивные движения воли, вырвавшиеся из несказанной глубины их молчания, нужны не для простого психологического истолкования их личности (так сказать, для полноты биографии), а для углубления в «логический» состав их идей.

Как признавался в одном из последних интервью В. Аксенов, в шестидесятые годы, создавая тексты под влиянием общей легкой эйфории, он осознавал необходимость написания «нутрянного» романа, «текста в стол», который должен был воплотить в себе весь сознательный, но по большей части подсознательный опыт «сына врага народа»: «в шестьдесят восьмом году, когда произошла оккупация Чехословакии, – вот тогда рассеялись последние иллюзии и я понял, что нужно написать что-то в стол, что-то действительно серьезное. В шестьдесят девятом году я начал писать «Ожог». Это было преодолением действительно странной инерции» [3, с. 59]. Результатом этого полумистического действия стало выдворение Аксенова из Советского Союза.

Для творчества Аксенова одним из значимых факторов является концепция времени и истории, к философскому, социальному, психологическому пониманию которой он обращается неоднократно, но особенно ярко и выразительно в трилогии «Московская сага». По словам автора, «биографический материал здесь (в «Московской саге») используется очень широко. Правда, на войне я не был, но у меня были старшие друзья, которые были на войне, и их рассказы очень мнегодились. Все говорят, что военные, батальные сцены в «Московской саге» (на удивление) точны» [3, с. 60].

Особенностью XX века также является существенное изменение ценностных ориентиров – следствие таких колоссальных общественных катаклизмов, как мировые войны, социальные революции и т.д., что определяет направление и цели общественного развития. Русскую философскую мысль всегда отличало внимание к социально-исторической проблематике, к «историософии». Как заметил В.В. Зеньковский, «русская мысль сплошь историософична, она постоянно обращена к вопросам о «смысле» истории, конце истории и т.п. Это исключительное, можно сказать, чрезмерное внимание к философии истории не случайно и, очевидно, коренится в тех духовных установках, которые исходят от русского прошлого, от общенациональных особенностей «русской души».

Эсхатологические мотивы, столь характерные для русской религиозной философии конца XIX – начала XX вв., вновь возродились (впрочем, вероятно, в некоторых слоях общества они не прерывались, подогреваемые социальными и политическими катаклизмами) в наши дни. Зловещие, но не всегда достаточно определенные черты Апокалипсиса воплотились в виде потенциальных (и даже отчасти реализующихся) явлений, таких, как экологические катастрофы, возможность демографической «переизбыточности», опасность глобального ядерного уничтожения и т.п., не говоря уже о неустраненной вероятности новой мировой войны, чреватой последствиями, не сравнимыми со всеми предыдущими войнами. В последних выступлениях В. Аксенова все чаще размышления о творчестве отгесняются размышлениями о политической обстановке в мире. Писателя и мыслителя волнуют острейшие события современности: терроризм, война на Ближнем Востоке, процесс формирования американской нации. Наблюдая во всем закономерности и представляя все события в мире как части единого процесса, взаимосвязанные и взаимообусловленные, писатель переносит свои наблюдения в создаваемые им книги.

Существенное повышение интереса к эсхатологической проблематике в русской религиозной философии произошло после революции 1917 года и первой мировой войны. Последовавшие вслед за этим кардинальные перемены в жизни русского общества вызвали к жизни как утопическое, так и апокалиптическое видение будущего.

В «Московской саге» Василий Аксенов скрупулезно воспроизводит атмосферу свершающего-

ся на глазах Апокалипсиса, верно подмечая и анализируя психологические реакции людей на крушение основ, происходящее буквально на глазах.

Для творчества Аксенова характерно обостренное чувство реальности. Можно сказать, что оно по сути своей онтологично. Целая истина раскрывается только цельному человеку. Собрав в единое целое все свои духовные силы: чувственный опыт, рациональное мышление, историческую перцепцию и религиозное созерцание – герой Аксенова начинает понимать истинное видение мира и постигать сверхрациональные истины о реальности. И религиозный опыт дает наиболее важные данные для решения этой задачи, придавая мирозерцанию окончательную завершенность (к религиозности, каждый своим путем, приходят Борис III Градов и Кирилл Борисович). Между тем Аксенов понимает реальность как подлинное, самодостаточное, всеобъемлющее и всепроникающее единство, не нуждающееся для своего бытия ни в чем ином. В пользу этого тезиса говорят регулярно повторяющиеся зарисовки природы, размышления семейного пса Пифагора и, наконец, финальная фраза третьего тома «Сталин между тем в виде великопленного жука-рогача, отсвечивая сложенными на спине лапами, пополз куда-то в сверкающей траве. Он ни... не помнил и ни... не понимал» [1, с. 555].

Мир понимается Аксеновым не как раздробленный набор объектов, а как органическое целое. Что же представляет реальность в этом аспекте?

Исследуя состав реальности «Московской саги», находим объективную действительность – совокупность вещей и процессов, протекающих в пространстве и во времени, независимых от нашего познавательного взгляда, на них направленного. Перед внимательным читателем раскрывается область идеального бытия, выражающего себя в совокупности общих форм и отношений, таких, как качество, субстанция, логическое тождество, отношение между родом и видом, причина и следствие и т.п. Этот вид бытия не имеет ни пространственной, ни временной формы и логически первичен по отношению к объективной действительности. Такой квинтэссенцией московской вольной жизни, жизни вообще становится для Кирилла Градова и Цецилии Розенблюм два килограмма «московских сладостей», которые за долгую дорогу «утрамбовались, расплылись или окаменели в зависимости от консистенции» [1, с. 24].

Далее находим своеобразный, выходящий за пределы всякой объективной действительности, качественно отличающийся от нее вид бытия, проявляющий себя как открывающаяся сама себе, самопрозрачная реальность, данная нам в качестве непосредственного самобытия нашего «я» и явлений нашей душевной жизни. При этом основа бытия субъекта осознается как первичное существо реальности вообще, а бытие субъекта и его активность имеют отношение к более глубокому первичному слою реальности, чем любая объективная действительность. Таким образом, реальность, лежащая в основе объективной действительности, качественно, по роду бытия, отличается от нее. Однако бытие субъекта, однородное с первичной реальностью, не исчерпывает ее. Оно не является замкнутой, изолированной сферой, а напротив, расширяется по направлению вовнутрь, постепенно переходя в то, что уже не есть оно само. «Душа» немислима вне связи с чем-то иным, ей запредельным. И то, что находится вне души, не в меньшей мере определяет ее существо, чем то, что принадлежит ей самой. Постоянное преодоление своих границ отражает присущее самому существу первичной реальности свойство трансцендирования, выхода за пределы себя, как чего-то ограниченного. Семейство Градовых так живо интересует В. Аксенова именно в силу своей, чудом сохраненной, способности «жить с миром одной душой», остро ощущая не только социальные, но и духовные причинно-следственные связи.

Градовы сами живут в этой полной гармонии с миром (здесь необходимо подчеркнуть, что гармония в данном случае означает не отсутствие конфликтов, а их иную природу, скрытую в самой природе того или иного явления).

Любое явление, в том числе и бытие «я», не может возникнуть иначе, чем на основе всеохватывающей полноты существования, которое есть не застывшее готовое бытие, а вечно живая бесконечная динамичная реальность, всегда большая и иная, чем она сама. Борис Никитич Градов постигает глубинный трансцендентальный смысл своего существования на пороге бытия и инобытия: в последние минуты жизни он видит окружающую его природу, в которой с особой ясностью различает недоступный ему прежде смысл, и в то же время, за неким облаком-завесой, угадывает, а через мгновение и различает тех, кто ждет, пока его душа отделится от тела. «Жизнь,

словом, улыбалась старому доктору в эти <...> дни, она даже предлагала ему нечто недоступное другим: а именно: некое льющееся переливами темно-оранжевое облако, которое с застенчивой подвижностью располагалось сейчас шагах в тридцати от кресла Бориса Никитича» [1, с. 553].

Реальность по существу совпадает с «Непостижимым» не в смысле еще не решенной загадки, а в смысле несводимости к чему-то иному, частному – «явственная тайна».

Ценность русской философии, давшей учения по ряду важнейших онтологических, гносеологических, эстетических и социальных вопросов, заключается в том, что она является возможно наиболее синтетической и всеобъемлющей философией XX века, предвосхитившей многие из открытий частных наук, и могущая помочь найти спосо-

бы преодоления всеобщего духовного кризиса, в котором оказалось человечество в конце XX века.

Иными словами, за частностью, субъективностью не всегда следует теоретизация полученных выводов, наблюдений. И этот факт также служит сближению русской литературы и философии, имманентному взаимосуществованию.

Библиографический список

1. Аксенов В. Московская сага: Тюрма и мир. Книга третья. – М.: Изографус-Эксмо, 2004.
2. Ерофеев В. Русские цветы зла: Антология / Сост. и авторская концепция В.В. Ерофеева. – М.: Подкова, 1999.
3. Кузнецова И. Василий Аксенов: «Мой дом там, где мой рабочий стол» // Вопросы литературы. – 1999. – №2.

Н.В. Яшина

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИНИМАЕМОГО АСПЕКТА УСТНОГО ДИСКУРСА ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ (на материале американского варианта английского языка)

Телеинтервью представляет собой популярную форму устного диалогического общения и относится к дискурсу, в основе которого лежит непосредственное взаимодействие его участников (face-to-face discourse type) [1]. Актуальность настоящей работы обусловлена интересом современной науки к изучению теледискурса как перспективному направлению коммуникативной лингвистики. Автором исследования предпринята попытка описать *воспринимаемые* коммуникативно-стилистические особенности дискурса телеинтервью.

Телеинтервью протекает одновременно и как межличностное контактное общение интервьюера и интервьюируемого в студии (в процессе которого роли «говорящий-слушающий» постоянно меняются), и как опосредованное дистантное общение с массовым адресатом, имеющее односторонний (а иногда и двусторонний) характер.

Интервью имеет определенные особенности, которые обусловлены его коммуникативной спецификой. Устному телеинтервью присуща двойная коммуникативность, поскольку в нем параллельно решаются две коммуникативные задачи. Первая (ближайшая) коммуникативная задача на-

целена на получение от интервьюируемого определенной информации и соответствующих комментариев к ней, а вторая (конечная) – на передачу этой информации телеаудитории с целью прочного усвоения передаваемого материала [2]. В вопросах интервьюера осуществляется постановка коммуникативных задач телеинтервью и определяется тематическая программа для их решения. Развертывание темы, т.е. конкретное решение коммуникативного задания происходит в ответных репликах интервьюируемого за счет присоединения рематических реплик, передающих основной объем новой информации устного текста.

Спонтанная речь интервьюируемых характеризуется большой степенью импровизации, т.к. в процессе коммуникации происходит либо полное (от начала до конца) создание ткани речевого произведения, либо вербализация (с полной или частичной коррекцией) имеющегося сценария речевого взаимодействия.

Л.В. Щерба считал наиболее важным в изучении звуковой стороны речи *субъективный метод* исследования с привлечением носителей языка. Среди субъективных методов исследования ведущим является слуховое наблюдение, осно-

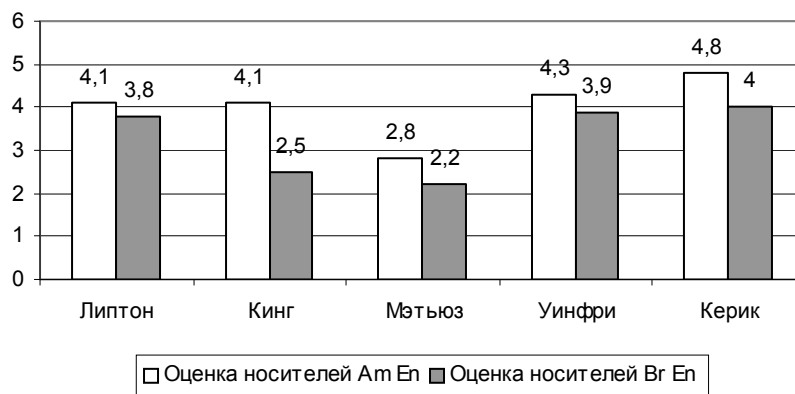


Диаграмма 1. Рейтинг интервьюеров по степени вежливости речи (в баллах)

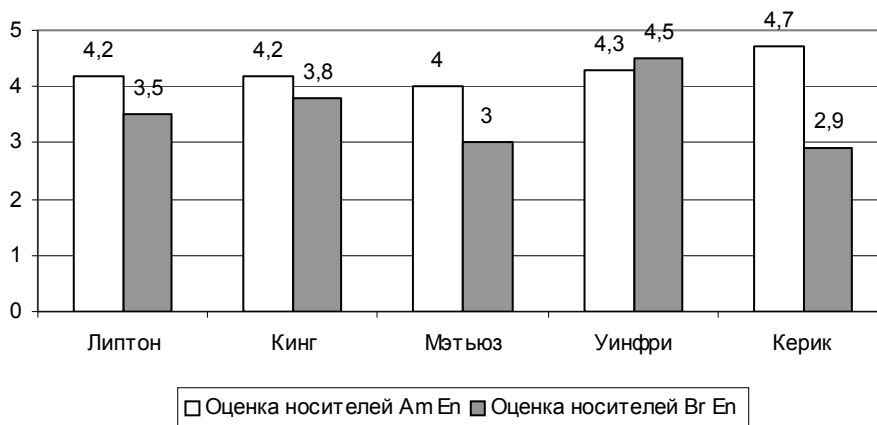


Диаграмма 2. Рейтинг интервьюеров по степени убедительности речи (в баллах)

ванное на восприятии звуковых особенностей языка на слух [4].

Для выявления воспринимаемых особенностей устной звучащей речи в ситуации телеинтервью в настоящем исследовании использовались как законченные телеинтервью, так и фрагменты, длящиеся не менее пяти минут. Экспериментальный корпус исследования представлен пятью телеинтервью: интервью Джеймса Липтона с актером и певцом Джейми Фоксом (программа “Inside the Actors’ Studio”); Лари Кинга с актрисой Керсти Элли (программа “Larry King Live”); Криса Мэтьюза с киноактером, а ныне губернатором штата Калифорния Арнольдом Шварценеггером (программа “Hardball”); Опры Уинфри с Лизой Мари Пресли (программа “Oprah Winfrey Show”); Кейти Керик с актрисой Дрю Бэрримор (программа “Today Show”). Общая длительность звучания экспериментального материала составила 40 минут.

Экспериментальный материал был предъявлен для прослушивания и просмотра носителям аме-

риканского и британского вариантов английского языка с целью выявления коммуникативно-стилистических особенностей воспринимаемого аспекта устного дискурса телеинтервью. Аудиторы не имели специальной лингвистической и фонетической подготовки, но обладали общей языковой компетентностью. Характерно, что респонденты были разного пола, возраста (20–60 лет) и образования. Среди респондентов были четыре студента, два преподавателя университета, два консультанта по бизнесу, руководитель компании, безработный. Таким образом, носители языка, участвующие в эксперименте были разного социального и образовательного уровня. В просмотре и прослушивании видеозаписей фрагментов телеинтервью приняли участие десять испытуемых. Из них четверо британцев (студенты Оксфордского университета Англия), носители произносительной нормы английского языка – RP, и шесть американцев (носители общеамериканского варианта английского языка – GA, жители штатов Калифорния, Миссури, Огайо, Техас, США).



Диаграмма 3. Рейтинг интервьюеров по степени понятности речи (в баллах)

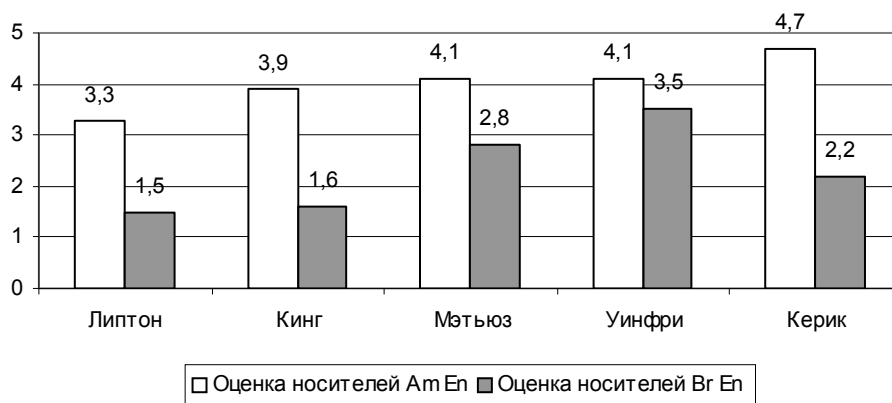


Диаграмма 4. Рейтинг интервьюеров по степени эмоциональности речи (в баллах)

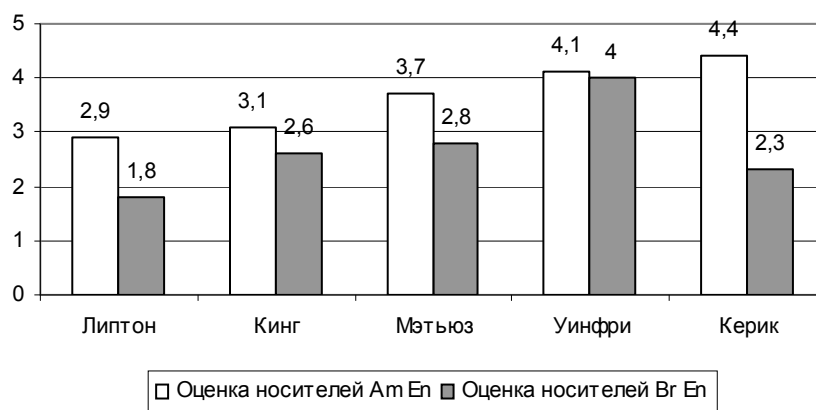


Диаграмма 5. Рейтинг интервьюеров по степени выразительности использования мимики и жестов (в баллах)

Респондентам предлагалось оценить по пяти-балльной шкале следующие характеристики речи интервьюеров и интервьюируемых: а) степень вежливости; б) степень убедительности; в) степень понятности; г) степень эмоциональности; д) степень выразительности мимики и жестов [3].

Далее приводятся результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, в виде диаграмм с пояснениями.

Речь интервьюеров

Как видно из диаграммы 1 *наиболее вежливой* является речь Кейти Керик, за ней следуют

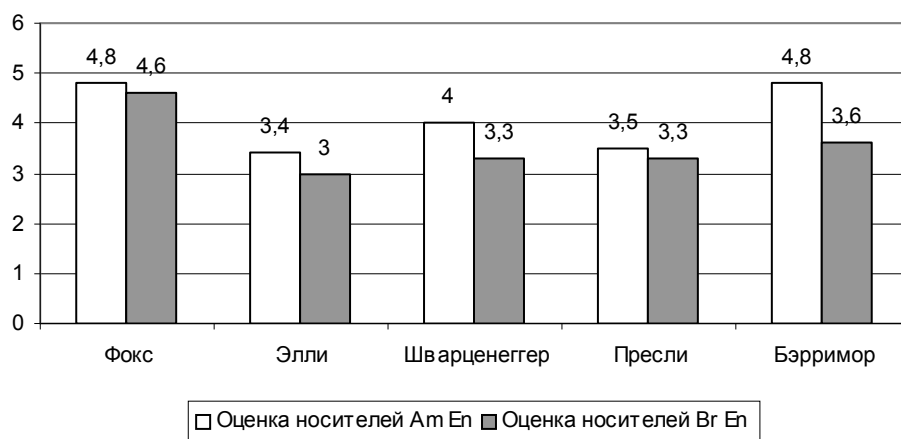


Диаграмма 6. Рейтинг интервьюируемых по степени вежливости речи (в баллах)

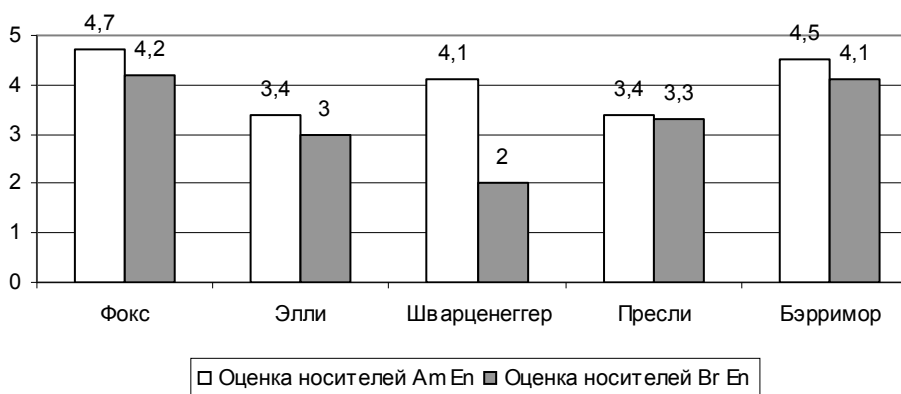


Диаграмма 7. Рейтинг интервьюируемых по степени убедительности речи (в баллах)

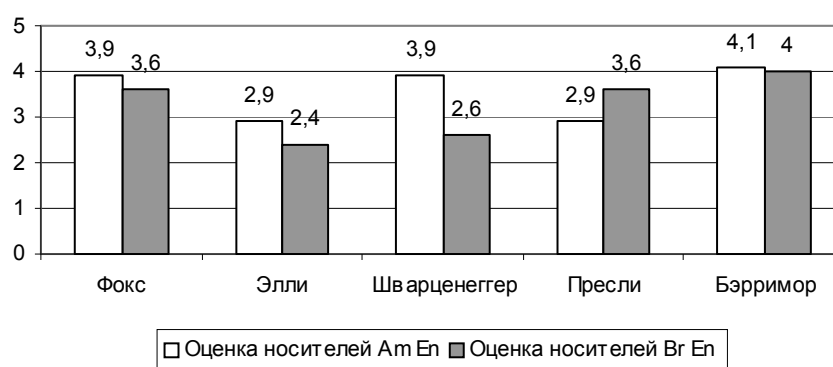


Диаграмма 8. Рейтинг интервьюируемых по степени понятности речи (в баллах)

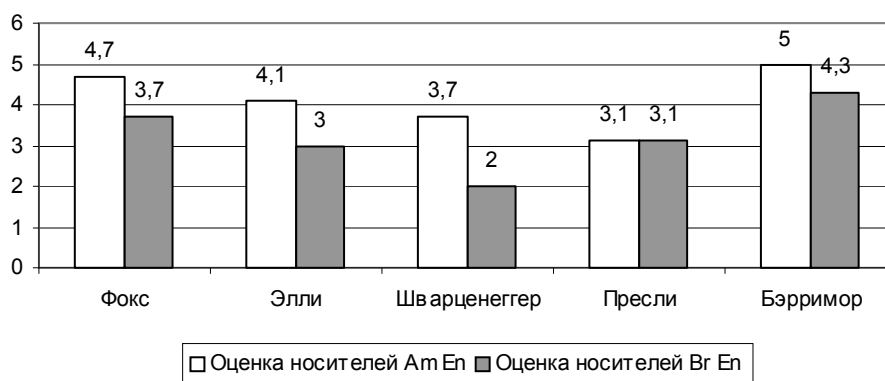


Диаграмма 9. Рейтинг интервьюируемых по степени эмоциональности речи (в баллах)

Опра Уинфри и Джеймс Липтон. По мнению информантов, речь Криса Мэтьюза является невежливой, т.к. данный интервьюер в ходе телеинтервью осуществляет стратегию настаивания на вопросе.

Как видно из диаграммы 2 *наиболее убедительной* признана речь Опры Уинфри, т.к. телеведущая часто использует тактики аргументации и подтверждения своих слов примерами из личной жизни. *Наименее убедительной* признана речь Криса Мэтьюза, так как данный интервьюер агрессивно настроен против интервьюируемого и использует конфликтные стратегии общения.

Как видно из диаграммы 3 *наиболее понятной* является речь Джеймса Липтона, т.к. данный интервьюер использует в основном нейтральную лексику и его речь характеризуется полным типом произношения.

Наиболее эмоциональной признана речь Опры Уинфри, т.к. телеведущая использует целый арсенал лексических, синтаксических и интонационных средств в стратегии постановки вопроса, адресованного интервьюируемому. Основными интонационными тонами в оформлении фраз при этом являются эмфатичные тоны High Fall и Fall Rise.

Из диаграммы 5 видно, что *самой выразительной* по степени использования мимики и жестикуляции признана речь Опры Уинфри, а самой сдержанной – речь Джеймса Липтона. Использование мимики и жестов во многом зависит от индивидуальных особенностей интервьюера.

Речь интервьюируемых

Наиболее вежливой признана речь Джейми Фокса, чему способствовало использование интервьюируемым вежливых жестов приветствия,

а речь Керсти Элли характеризуется как самая невежливая, так как тембр речи актрисы не является привлекательным для информантов.

Наиболее убедительной признана речь Джейми Фокса и Дрю Бэрримор, так как эти интервьюируемые при оформлении ответного высказывания используют такие интонационные средства, как изменения темпа речи и варьирование мелодического контура, а также сопровождают свою речь выразительной мимикой и жестикуляцией. Речь Арнольда Шварценеггера неэмоциональна, он мало использует жестикуляцию, поэтому информантами она охарактеризована как неубедительная.

Наиболее понятной информантами была признана речь Дрю Бэрримор, тембр голоса актрисы оценивается всеми информантами как приятный, темп речи – средний, что способствует пониманию и восприятию речи на слух. Речь Керсти Элли характеризуется наименьшей понятностью, так как высказываниям актрисы нередко сопутствует смех, хихиканье, вокализации, неразборчивость отдельных слов потока речи, что затрудняет восприятие.

Дрю Бэрримор и Джейми Фокс лидируют и по показателям эмоциональности речи, т.к. при интонационном оформлении реплик часто используют эмфатичные тоны High Fall, Fall Rise.

По мнению информантов, участвовавших в эксперименте, чаще всего мимику и жестикуляцию используют Джейми Фокс и Дрю Бэрримор. Керсти Элли часто использует мимические и тактильные НВК. Лиза Мари Пресли и Арнольд Шварценеггер используют кинетические и мимические НВК умеренно.

В ходе экспериментального исследования были выявлены следующие тенденции восприя-

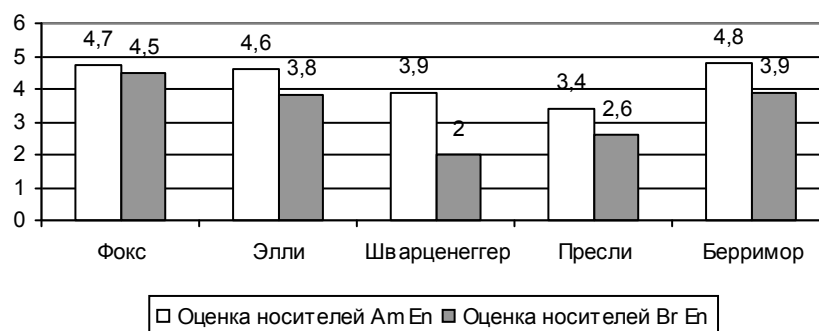


Диаграмма 10. Рейтинг интервьюируемых по степени выразительности использования мимики и жестов (в баллах)

тия устного дискурса телеинтервью (на материале американского варианта английского языка) представителями различных культур:

– Воспринимаемый аспект дискурса телеинтервью во многом зависит от принадлежности респондентов к той или иной речевой культуре, а также от индивидуальных предпочтений испытуемых. Оценка речевых характеристик участников телеинтервью носителями американского варианта английского языка более высокая по сравнению с оценкой носителей британского варианта. Это можно объяснить стремлением респондентов более позитивно оценивать речевые характеристики соотечественников, и более негативно – речевые характеристики представителей другой речевой культуры.

– Вежливость речи проявляется на просодическом, лексическом и кинетическом уровне. В основном участники интервью нацелены на кооперативное общение, поэтому они используют весь комплекс вышеперечисленных средств для осуществления эффективного взаимодействия.

– Степень убедительности речи во многом определяется интонационным оформлением высказываний и использованием коммуникативных тактик, реализуемых участниками телеинтервью. В проанализированных телеинтервью показатели убедительности речи интервьюеров и интервьюируемых варьируются.

– Речь американских интервьюеров отличается правильностью, логичностью, выразительностью. Речь интервьюеров является более понятной, чем речь интервьюируемых, последняя, в свою очередь, характеризуется спонтанностью и неподготовленностью.

– Речь интервьюируемых является более эмоциональной по сравнению с речью тележурналистов.

– Интервьюируемые более активно используют невербальные средства общения для достижения целей коммуникации.

Практическая значимость настоящей работы видится в возможности применения материалов и результатов исследования в процессе обучения студентов-лингвистов восприятию спонтанной диалогической речи на аутентичном материале (на материале американских телеинтервью), что является важной составляющей процесса обучения иностранному языку в условиях аудиторного билингвизма. Кроме того, результаты, полученные в ходе настоящего исследования, могут быть использованы в спецкурсах для студентов-журналистов.

Библиографический список

1. Ларина Е.Г. Лингвопрагматические особенности ток-шоу как жанра телевизионного дискурса (на материале американских телевизионных программ): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2004. – 21 с.
2. Заигрина Н.А. Лингвостилистические особенности печатного интервью как типа текста (на материале англо-американской прессы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988. – 21 с.
3. Филатова Е.А. Лексико-стилистические и фонетические средства организации англоязычного политического дискурса (на материале речей британских и американских политиков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 2004. – 20 с.
4. Щерба Л.В. Субъективный и объективный методы в фонетике // Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л., 1958. – Т. I. – С. 196–204.

РЕГЕНТ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ ПРОТОИЕРЕИ МИХАИЛ ФОРТУНАТО: ЕЩЕ ОДИН ВЗГЛЯД НА «БОГОСЛОВИЕ ЦЕРКОВНОГО ПЕНИЯ»¹

«Я утверждаю, что без богословия, без про-
никновения в судьбы Церкви, мы не должны
приступать к пению»

прот. Михаил Фортунато [16, с. 4].

В 1988 году в связи с празднованием Тысячелетия Крещения Руси состоялся Поместный Собор Русской Православной Церкви. Он стал своего рода рубежом, отделяющим время гонений и упадка от периода возрождения всех сторон церковной жизни в России. В 1990-х годах открывается большое количество новых церковных приходов, заново восстанавливаются духовные училища и семинарии. При этом, в большинстве случаев (особенно на периферии) эти процессы восстановления происходят после многолетнего перерыва и утраты многих компонентов целостной системы знаний, а главное, живой практики. Весьма сложно дается восстановление всех сторон богослужебного пения, которое всегда в значительной мере зависело от устной трансмиссии. В подобных условиях особенно актуальным становится опыт сохранения и развития богослужебно-певческой традиции Русской Православной Церкви за рубежом. Выдающимся представителем «зарубежного направления» русского церковного пения является клирик Сурожской епархии², регент, протоиерей Михаил Фортунато.

Михаил Фортунато принадлежит ко второму поколению русских эмигрантов. Его родители покинули Россию после революции 1917 года и, также как тысячи других русских беженцев, нашли приют во Франции. М. Фортунато родился в Париже в 1931 году и был воспитан в православной русской среде. Он окончил Богословский Свято-Сергиевский институт в Париже, где получил не только всестороннее и глубокое богословское образование, но и прошел отличную практику клиросного пения под руководством регента храма Сергиевского подворья Н.М. Осоргина (род. в 1924 г.). В 1961 году Михаил Фортунато

переехал в Англию по приглашению всемирно известного проповедника, миссионера и богослова митрополита Антония (Блума)³. С 1965 года М. Фортунато стал регентом кафедрального собора Успения Божией Матери и Всех Святых в Лондоне. Его предшественником являлся замечательный регент, самобытный музыкант М.И. Феокритов⁴. В 1969 году Михаил Фортунато был рукоположен в священники. С этого времени прот. Михаил постоянно совмещает регентское и пастырское служение. Общий стаж его профессиональной деятельности на сегодняшний день составляет более 40 лет. С начала 1990-х годов отец Михаил постоянно приезжал в Россию на довольно продолжительные сроки. Здесь он поддерживал многочисленные профессиональные контакты с регентами, светскими музыкантами и учеными-музыковедами, участвовал в семинарах и конференциях, преподавал в духовных школах, проводил спевки и службы, помогал молодым регентам, занимался издательской деятельностью. С 1992 по 2000 годы прот. Михаил неоднократно посещал Кострому: читал лекции, работал с хорами, регентовал на богослужениях в Духовной семинарии.

В нашей статье мы коснемся той стороны регентской деятельности прот. Михаила, которая связана с подготовительным этапом работы: осмыслением содержательной стороны певческого оформления богослужений. По существу речь пойдет о богословском содержании церковного пения, в котором не только текстовое содержание, но и иные его параметры – место в богослужении, время исполнения, уровень распевности – несут богословскую нагрузку.

«Богословие церковного пения» – тема, безусловно, сложная, емкая и требующая всесто-

ронного и длительного проникновения. В данной статье мы попытаемся кратко, с одной стороны, выяснить каковы основания богословской сущности Православного церковного пения в целом, а с другой – изложить богословское понимание церковного пения протоиерея Михаила Фортунато в связи с осмыслением им различных сторон богослужения.

Для того чтобы глубже вникнуть в суть рассматриваемой проблемы, совершим, краткий экскурс в историю богословского осмысления церковного пения⁵.

Очевидно, что тема «богословия церковного пения» выходит за рамки музыковедческой науки и находится, скорее, на стыке литургики, богословия и музыковедения. Неудивительно поэтому, что рассуждения, прямо или косвенно относящиеся к этой теме, можно встретить в богословской литературе самого разного направления.

Многое в интересующей нас проблеме становится ясным в свете исторической литургики и истории развития гимнотворчества. Так, М. Скабланович в «Толковом Типиконе» приводит свидетельства о том, что одной из причин развития гимнографии и пения была борьба с ересями. Псалмы и песни были православным ответом гимнам еретиков. В IV в. в борьбе с ересями посредством песнотворчества прославился, в частности прп. Ефрем Сирин: «он возвышенными и духовными песнями своими преподавал учение о рождении Христовом, крещении, вознесении и прочих таинствах онаго Божественного промысления...» [10, с. 173]. Приведенная цитата и другие исторические свидетельства доказывают, что церковное (и, шире, духовное) пение изначально мыслилось как форма богословия, что ему придавалась большая воспитательная функция, что оно рассматривалось как способ христианского обучения, просвещения, как форма проповеди.

К церковному пению, как разновидности церковного искусства, можно отнести многое из того, что сказано о православной иконе. Как известно, православное учение об иконопочитании было сформулировано на Седьмом Вселенском Соборе⁶, который ознаменовал окончание иконоборческого периода. Определение, или, орос Собора гласит: «...мы храним не нововводно все церковные предания, установленные для нас письменно или без писания. Одно из них есть изображение иконным живописанием, как согласное с повествованием евангельской проповеди и слу-

жащее нам к удостоверению истинного, а не призрачного воплощения Бога Слова, и к подобной пользе; ибо вещи, которые друг на друга указывают, без сомнения, и уясняют друг друга» [2, с. 561]. В этих определениях для нас важна мысль о сохранении церковных преданий, и, безусловно, о соответствии иконописи евангельской проповеди.

Слово *предание*, по мнению Л.А. Успенского, употребляется в оросе Собора в двух значениях, в зависимости от контекста. По одному из них церковные предания – «это различные виды внешней передачи Откровения, связанные с естественными способностями людей: слово, образ, жест, обычай... или предание литургическое, иконографическое и другие» [11, с. 152–153]. В свете сказанного, богослужебное пение, как и иконопись, является одним из видов «внешней передачи Откровения» и, подобно иконографии, соответствует евангельской проповеди. «Церковное искусство по самой своей природе литургично, и это не потому только, что оно обрамляет богослужение или его дополняет, а потому, что оно ему совершенно соответствует» [11, с. 159].

Труд *прот. Александра Шмемана «Введение в литургическое богословие»* посвящен проблемам литургики, но при этом проливает свет и на вопрос богословского основания и функции церковного пения. Если «литургическое богословие», по мысли автора, «есть раскрытие богословского смысла богослужения» [19, с. 24], то это справедливо также и для богословия церковного пения – поскольку последнее, по выражению И. Гарднера, «есть одна из форм самого богослужения» [3, т. 1, с. 61]. Богословие церковного пения, таким образом, должно опираться на литургическое богословие и на уяснение литургической функции богослужебного пения. Функция церковного пения, по мнению А. Шмемана, определялась в «после-константиновское» время, когда происходили большие изменения в Уставе и «литургическом благочестии». Этому новому Уставу и «ритуальному драматизму» [19, с. 193] соответствовала и новая роль богослужебного пения: церковное пение стало «выражением и признаком торжественности» [19, с. 187], как особой литургической функции.

Для уяснения специфики богословского понимания церковного пения большое значение также имеет мысль А. Шмемана о литургическом благочестии, которое автор определяет как религиозность или религиозное чувство. «Это

есть психологическое восприятие культа, его переживание в религиозном чувстве, его преломление в сознании верующих» [19, с. 113].

Вполне «в духе» А. Шмемана и Л.А. Успенского рассматривает интересующую нас проблему Н.В. Лосский в статье «Богословские основы церковного пения»⁷. Автор прослеживает очевидную связь между иконой и церковным пением, и считает, что все определения II Никейского (Седьмого Вселенского) Собора приложимы ко всем видам церковного искусства: «всякая форма искусства во время богослужения участвует в проповеди», а «проповедь есть по преимуществу богословие» [6, с. 234]. Из общих предпосылок Н.В. Лосский выводит ряд принципов, относящихся собственно к пению: церковный музыкант должен быть богословом «в смысле культивирования в себе самом «кафолического» сознания Церкви», богослужебное пение «не может противоречить евангельскому посланию», «слово и музыка должны быть слиты воедино, чтобы можно было сказать, что слово поет, музыка возвещает» [там же] и т. д.

Приведенные выше мысли принадлежат в основном авторам русского послереволюционного зарубежья: А. Шмеман, Л.А. Успенский и Н.В. Лосский – это религиозные мыслители «парижской школы». Труд М. Скабаллановича был впервые издан в 1910 году в Киеве. В советский период истории, несмотря на все сложные перипетии истории и жизни Церкви, мысли о церковном пении высказывались – но в основном на страницах закрытой тогда для общества церковной литературы (в «Журнале Московской Патриархии», «Богословских трудах»). Но, можно сказать, что настоящее возвращение к осмыслению сущности богослужебного пения произошло в конце XX века.

В 1990-х, в 2000-м годах в России, одна за другой, стали выходить книги, посвященные разным аспектам русского церковного пения, в том числе и его «философии», его «социально-этическому бытию»⁸.

Одной из первых книг второй половины XX века, в которой осмысливается этическая и духовная ценность древнего распева, является вдохновенно-поэтический и, вместе с тем, глубоко аналитический труд священника и знатока древнерусского пения протоиерея Бориса Николаева «Знаменный распев и крюковая нотация как основа русского православного церковного пения».

Богословскому осмыслению знаменного распева посвящена книга В.И. Мартынова⁹ «История богослужебного пения».

Сборник статей Б.П. Кутузова¹⁰ под общим названием «Знаменный распев – поющее богословие» – своего рода гимн знаменному распеву.

При различии контекста и стиля, в подходе авторов к решению проблемы присутствуют черты сходства. Во-первых, «богословие церковного пения» строится исключительно на древних распевах (главным образом – на знаменном). Во-вторых, древние распевы в большинстве случаев рассматриваются вне богослужебного контекста. Многие авторы считают, что в знаменном распеве мелодия, как таковая, несет богословскую нагрузку.

В итоге анализа отдельных высказываний и целых трудов, посвященных богословскому осмыслению богослужебного пения можно сделать следующие выводы.

Церковное пение – есть форма проповеди. В этом смысле, как и все в Церкви, оно выполняет богословские функции.

Церковное пение – форма богослужения и, соответственно, форма литургического богословия.

Богословскую нагрузку в церковном пении несет не только текст (что естественно), не только включенность в чинопоследование (участие в «богословии времени»), но и музыкальный элемент. Певческое оформление церковных песнопений, характер их исполнения, отклик молящихся является, в частности, выражением благочестия священства, певцов, народа.

На основании всего изложенного можно попытаться вывести некое определение «богословия церковного пения».

«Богословие церковного пения» – это совокупность богословского смысла трех основных «факторов» богослужебного пения в их взаимодействии друг с другом: богословского содержания текстов песнопений, богословского смысла богослужебного порядка, смыслового соответствия музыкального элемента целостному замыслу богослужения и конкретным текстам, а также духовного и душевного отклика на певческое оформление богослужения молящегося народа (фактор благочестия).

Еще один взгляд

на «богословие церковного пения»

«Богослов – тот, кто молится». Эту перефразированную выдержку из высказывания св. Евагрия Понтийского («Если ты богослов, то будешь молиться истинно, а если истинно мо-

лишь, то ты – богослов»)[4, с. 83] прот. Михаил часто повторяет певчим и регентам. Постоянно она возникает в процессе работы с хором в качестве призыва к осмыслению текстов песнопений и смысла очередной службы. Выражение «богослов – тот, кто молится» означает некое активное «сомыслие», соучастие в богослужении. И, конечно, оно отражает собственную регентскую позицию отца Михаила. Для него подготовка к богослужению начинается задолго до спевки, на которой разучиваются песнопения предстоящей службы. Не прекращается она и после ее окончания. Длительное, внимательное изучение уставных особенностей и богословского содержания текстов молитвословий, постоянный, непрерывающийся процесс проникновения в их суть и смысл, составляет неотъемлемую часть регентской работы прот. Михаила. *«Поскольку, регент призван пением исполнять священные тексты, он должен быть способным оценить их богословское содержание, подобно тому, как проповедник изучает значение евангельской вести для наставления народа Божьего. Также, регент должен знать – как самому постичь и как передать своим певчим дух и смысл того, что им предстоит петь»* [15, с. 4].

Свои взгляды на проблему «богословия церковного пения» прот. Михаил Фортунато формулирует в ряде докладов, статей и устных выступлений¹¹.

Из авторов, труды которых мы упоминали выше, отцу Михаилу ближе всего А. Шмеман («Введение в литургическое богословие»). Церковное пение регент рассматривает исключительно в связи с богослужением и литургией.

Прот. М. Фортунато никогда не ставил цели системного изложения богословских взглядов на церковное пение. Его «богословие» носит скорее афористический и дидактический характер, направлено на церковно-певческую практику. *«Это не умственные построения, а мысли, порожденные опытом стояния на клиросе, где человек говорит с Богом и святыми»*¹².

Весьма часто богословские высказывания возникают в контексте подготовки к богослужениям или в процессе осмысления некоторых песнопений в виде отдельных замечаний и комментариев. Их главная цель – приблизить певчих к пониманию богослужения, сделать пение сознательным, осмысленным. Так, описывая различные стороны музыкальной выразительности тро-

паря Рождества Христова А. Кастальского, отец Михаил говорит об отношениях словесного содержания с музыкой. *«Образ Божий видится Святыми Отцами не только в духе, но и в теле человека. Если перевести это в песнопение, то можно сказать так: слово несет вероуверительную истину, а музыка или не противоречит ей или даже помогает ее уразуметь. Музыка становится духоносной, потому что она интимно сопрягается со словом»* [12].

В «богословии» регента есть идеи, которые можно определить как центральные, понятия, к которым он возвращается постоянно, на протяжении всей своей творческой деятельности. Таковыми являются, например, мысли о *пространстве и времени Церкви*.

По мнению регента, кроме храма видимого существует внутреннее «богослужбное пространство». Внешний, видимый храм, его архитектура, стиль, внутреннее устройство, наполнение играют немалую роль, во многом определяя наше самочувствие, формируя настрой.

*«Входишь в храм, тебя окружают иконы, незабываемый образ Бога, ставшего Человеком... Церковь есть место Его образного пребывания на земле»*¹³. *«Геометрическая середина храма, которая традиционно именуется амвоном – амвон, есть место, где происходит церковное чтение, проповедь, различные священнодействия. Здесь может происходить и пение хора»*¹⁴.

Но «внутренняя Церковь» – считает регент, – естественно шире, глубже, богаче видимого рукотворного храма. *Внутренний храм всегда в тебе, и накоплены в нем бесчисленные впечатления действия, как Бога, так и людей. Внутренний храм отражается во внешнем, а внешний – во внутреннем»*¹⁵.

Постоянно находясь в ритме годового круга богослужений, мы окунаемся в иное время – «время Церкви». *«Время Церкви – это есть содержание пути, на который человек-христианин стал, и которым идет по избранному назначению вослед Господу. Начинается этот путь со встречи с Богом, с момента искреннего обращения к Нему, единственному Источнику жизни, и наполняется подвигом глубокой веры в Него»*. *«Время Церкви – это измерение Божьего Царства, собрание Богом своих овец, подготовка Им Второго Пришествия, режим Таинств, мир чудес и духовного вставания человека “в меру возраста Христа”»*¹⁶.

Время Церкви, таким образом, также имеет внешние и внутренние параметры. С одной стороны, это «особое временное измерение» богослужений, время, в котором проходят события церковной жизни. С другой – есть внутреннее время верующего христианина, которое приближает его к Последнему Дню.

Из этого следует, что время и пространство Церкви – это не просто контекст деятельности регентов и певчих, а важнейшие «духовные координаты», без осознания, «чувствования» которых церковное пение не может быть полноценным и осмысленным.

Наиболее последовательно «богословие церковного пения» отца Михаила изложено в связи с конкретными богослужениями. В центре его внимания регента – воскресные службы: Всенощное бдение и Литургия. В значительной мере это обусловлено регентской практикой, которая по большей части связана с воскресными богослужениями. Но, кроме того, празднование Воскресения Христова является центральным моментом «богословия времени».

Богословие Божественной Литургии

Божественная Литургия, по мнению прот. Михаила – это служба, которая имеет «самое высокое богословское содержание», и для которой написано «самое большое количество хоровой музыки» [14, с. 16]. «Сердце» этого богословия заключено в воспоминании в Тайной вечери.

«Одновременно, Литургия также является знаком Пятидесятницы, когда в Своем сошествии на апостолов Святой Дух положил начало бытию Церкви» [14, с. 16].

В седмичном круге богослужений для Литургии не отведено какое-то определенное время – Литургия пребывает как бы вне времени и пространства. Она может совершаться ранним или поздним утром, а также – вечером. «Литургия иноприродна всем прочим службам седмичного круга» [13]. Еще один важный момент – Литургия по преимуществу вся поется, что, по А. Шмеману, является признаком торжественности, праздничности.

Первый возглас священника: «Благословенно Царство Отца и Сына и Святаго Духа...», – означает начало Божьего действия и служит сигналом к тому, что все верные должны быть в сборе.

«Возглас Священника имеет евангельское содержание: «приблизилось Царство Небесное» и мы его приветствуем и благословляем. Если мы и

наши певчие сознательно услышали эту благую весть, то наше «Аминь» прозвучит полное надежды на исполнение этого пророчества» [14, с. 16].

Литургия оглашенных.

Регент называет ее назидательной частью Литургии. Псалмы, Апостольские Послания и Евангельское благовестие составляют основное содержание Литургии оглашенных.

Великая ектения создает настроение спокойствия и размеренности. Спокойно и созерцательно звучат антифоны. Пение антифонов и тропарей чередуется с малыми ектениями. «Пульс» службы учащается.

Прот. Михаил обращает внимание на особый характер тропаря «Единородный Сыне», отличающийся «декларативным характером исповедания» [14, с. 17]. Тем самым он напоминает «Символ веры».

«Малый вход» говорит нам о древней литургической практике, когда архиерей в этот момент входил из притвора в храм и затем следовал в алтарь вместе с духовенством.

«Святы Боже», «Елицы во Христа» и «Кресту Твоему» являлись в свое время тропарями Входа. Это следующая ступень в движении к чтению Священного Писания.

Наконец, прокимен (предлежащее) непосредственно вводит в чтение Апостола, а «Аллилуйя» – в Евангельское благовестие.

«Книга Евангелия прообразует самого Христа, для Которого и поется хвалебная песнь «Аллилуйя». Эта хвала по достоинству поется только Богу» [14, с. 16].

Таким образом, первая часть Литургии построена на смысловом движении к чтению Евангелия и постепенном внутреннем духовном подъеме.

Литургия оглашенных «...есть богослужение Божиего Слова, построенное на системе пения псалмов и тропарей, ведущая с определенным нарастанием духовного напряжения к торжественному чтению Слова Божия» ... «регент и его певчие должны осознавать и почувствовать эту дугу напряжения и осмыслить ее качество и направление в выборе пения и манере его исполнения» [14, с. 17].

Литургия верных.

В Литургии верных регент видит четыре основных части:

1) перенос приготовленных за Проскомидией хлеба и вина с жертвенника на престол под пение «Иже Херувимы»;

2) благодарственная молитва священника в алтаре;

3) дробление священником хлеба, ставшего Телом Христовым;

4) вынос чаши народу и причастие Тела и Крови Христовых.

Эти четыре литургических действия соответствуют действиям Спасителя на Тайной вечери.

«В четырех частях Литургии мы можем рассмотреть основные действия Христа, совершенные в Сионской Горнице на Тайной вечери (Мф. 26:26; Мк. 14:22; Лк. 22:19), а именно: (1) Христос «взял хлеб», (2) «возблагодарил», (3) «преломил его», наконец, (4) «дал его ученикам и апостолам». «Это преемство жестов от самого Господа делает Литургию в прямом смысле «божественной» [14, с. 18].

Сердцевина первой части Литургии верных – это Великий вход под пение Херувимской песни. Регент обращает внимание на то, что находится вне видимости хора – на иконографическое расположение частиц на дискосе. В центре дискоса располагается частица «Агнец», слева от нее – Богородичная, справа – частица св. прор. Иоанна Предтечи и святых, внизу – частицы за живых и мертвых.

Вторая часть Литургии верных начинается с пения (или чтения) Символа веры, после чего следует Анафора («Возношение») «центральная молитва всей Литургии» [14, с. 18]. Главное ее содержание заключено в словах священника «Благодарим Господа». «Достойно и праведно есть...» – краткий ответ хора от имени народа.

Отец Михаил обращает внимание певчих на слова священника, который благодарит Бога Отца 1) за творение мира, 2) за дело искупления Христом мира и 3) молится о ниспослании Духа Святого. Кроме того, он напоминает, что в основе пения хора («Свят, свят, свят Господь Саваоф» и далее) лежат слова из видения пророка Исайи (Ис. 6:3), Откровения Иоанна Богослова (Откр. 4:8) и евангельского повествования о Входе Господнем в Иерусалим (Матф. 21:9).

Пение молитвы «Тебе поем» отец Михаил называет «созерцательным откликом общины верных на происходящее в алтаре, то есть, по мысли, на Голгофе» [14, с. 19]. Вторая часть заканчивается возгласом «И даждь нам едиными усты и единым сердцем...».

Третья часть – Преломление – проходит от просительной ектении до выноса Чаши народу. Отец Михаил напоминает о том, что молитву Гос-

подню народ должен петь с «дерзновением», то есть «без ложного умаления себя, а как собрание сыновей и дочерей Божиих, призванных со святыми в Царство Божие» [14, с. 19].

Наконец, последняя часть и конечная цель Литургии – Причастие: Причащение Телом и Кровью Христа и принесение благодарности за этот Дар. Регент отмечает здесь связь Литургии с Пятидесятницей в молитве «Видехом Свет истинный». «Святой Дух, таким образом, созидает Церковь» [14, с. 19].

Конечный вывод всего комментария на богословское содержание Литургии следующий: «С таким взглядом на «божественность» Литургии регент и его певчие должны подходить к выбору и исполнению музыкального репертуара» [14, с. 19].

Таким образом, все рассуждения отца Михаила о Божественной Литургии преследуют одну главную цель – помочь регентам и певчим справиться с первой частью своей «работы», с осмыслением последовательности службы и более глубоким проникновением в ее содержание. Существенно в этом комментарии то, что о. Михаил заостряет внимание на тех моментах Литургии, которые обычно ускользают от внимания поющих, то есть на словах и действиях священнослужителей. Другой важный момент состоит в том, что рассуждения регента направлены на хор. Важно, чтобы хористы почувствовали себя частью собрания верных, общины, народа Божия.

В Литургии четыре главных вершины (кульминации): Малый вход, Великий вход (с пением Херувимской), Анафора и Причастие. Движение к ним составляет логику и динамику богослужения.

«Регент и его певчие должны осознать и почувствовать эту дугу напряжения, и осмыслить ее качество и направление в выборе пения и манере его исполнения» [14, с. 17].

Выводы

Так в чем же заключаются особенности богословского понимания церковного пения протоиерея Михаила Фортунато?

Богословское содержание церковных песнопений регент рассматривает только в связи с богослужениями. Он устанавливает связь общего богословского смысла текста с его местом в последовательности службы и его музыкальным оформлением.

Многие комментарии регента построены таким образом, чтобы объяснить и, по возможнос-

ти, приблизить непростые по содержанию тексты и символические действия богослужения к его участникам, к тем, кто поет на клиросе.

Таким образом, «богословие» прот. Михаила Фортунато направлено на формирование отношения к происходящему, на личностное восприятие литургических событий, на воспитание «благочестия» (в том смысле, в котором об этом говорит А. Шмеман). Это, главным образом, богословие для поющих и читающих.

Для нас, деятелей церковного пения, живущих в современной постсоветской России, опыт сохранения и развития русской церковно-певческой традиции за рубежом, безусловно, имеет огромное значение. Он служит своеобразным «мостом времени» между дореволюционной и современной жизнью Церкви, и позволяет приобщиться к глубине и целостности в осмыслении и практическом воплощении богослужебного пения.

Примечания

¹ Мы употребляем это выражение, опираясь на высказывания отца Михаила. В предлагаемой статье постараемся объяснить, в каком смысле употребляется термин «богословие» по отношению к церковному пению, и что такое «богословие церковного пения» в интерпретации о. Михаила.

² Великобритания, Московский Патриархат.

³ Митрополит Антоний (1914–2003) был управляющим Сурожской епархии (Великобритания, Московский Патриархат) с момента основания епархии в 1964 году и вплоть до его кончины.

⁴ М.И. Феокритов (1888–1969) – регент русской церкви, а затем кафедрального собора в Лондоне с 1946 по 1965 годы. Родился и вырос в России. Ученик А.В. Касторского. Михаил Фортунато в 1960 году женился на дочери М.И. Феокритова – Мариамне (род. в 1929 г.).

⁵ Мы берем во внимание ряд исследований XX и начала XXI столетий, не ставя задачи полного обзора литературы прошлого века по этим вопросам.

⁶ Седьмой Вселенский Собор состоялся в Никее в 787 году.

⁷ Напечатана в качестве приложения в книге В.И. Мартынова «История богослужебного пения» [7].

⁸ Поскольку в рамках данной статьи проанализировать работы, посвященные интересующей нас теме, не представляется возможным, мы лишь упомянем их авторов и названия.

⁹ В.И. Мартынов – композитор и преподаватель Истории богослужебного пения в регентских классах при Московской Духовной Академии.

¹⁰ Б.П. Кутузов – регент собора Спаса Нерукотворного Образа Спасо-Андроникова монастыря в Москве.

¹¹ Свои богословские мысли регент изложил в ряде статей и докладов на семинарах и конференциях (в Московской Духовной Академии, Московской государственной консерватории), также в небольших рукописных очерках последнего времени (2005 год): «Мои богословские мысли», «Время Церкви», «Обычное начало».

¹² *Фортунато М., прот.* Мои богословские мысли [17, с. 1].

¹³ *Время Церкви* [17, с. 1].

¹⁴ Мои богословские мысли [17, с. 2].

¹⁵ *Время Церкви* [17, с. 1].

¹⁶ Там же. – С. 1.

Библиографический список

1. *Балуева Н.В.* Протоиерей Михаил Фортунато: Регентский жест в литургическом контексте. – Рыбинск: Изд-во «Рыбинск-Михайлов Посад», 2004.
2. *Болотов В.В.* Лекции по истории древней Церкви. Т. 4: История Церкви в период Вселенских Соборов. – М., 1994. – 599 с. (Репр. изд. 1917 г.)
3. *Гарднер И.А.* Богослужебное пение Русской Православной Церкви: В 2 т. / Московская Духовная Академия. – Сергиев Посад, 1998. – Т. 1. – 592 с.; Т. 2. – 640 с.
4. *Евагрий Понтийский.* Слово о молитве // Творения аввы Евагрия. – М.: Мартис, 1994.
5. *Кутузов Б.П.* Знаменный распев – поющее богословие. – М., 2000. – 269 с.
6. *Лосский Н.В.* Богословские основы церковного пения // Мартынов В.И. История богослужебного пения. – М.: Рус. огни, 1994. – С. 233–238.
7. *Мартынов В.И.* История богослужебного пения. – М.: Рус. огни, 1994. – 239 с.
8. *Николаев Борис, прот.* Знаменный распев и крюковая нотация как основа русского православного пения: опыт исслед. методики и нотации рус. правосл. церк. пения – Иосифо-Волоцкий мон-рь, Об-во древнерус. муз. культуры. – М.: Научная книга, 1995. – 300 с.
9. *Разумовский Димитрий, прот.* Церковное пение в России: опыт историко-технического изложения. – М., 1867. – 258 с.
10. *Скабалланович М.* Толковый Типикон. – М.: Паломник, 1995. – Вып. 1. – 494 с. (Репр. изд.

1910 г.); Вып. 2. – 336 с. (Репр. изд. 1913 г.); Вып. 3. – 80 с. (Репр. изд. 1915 г.)

11. *Успенский Л.А.* Богословие иконы Православной Церкви. – Нижний Новгород: Изд-во Братства во имя св. блг. кн. Александра Невского, 1997. – 656 с.

12. *Фортуна М., прот.* Беседы: Объяснение регентского жеста. Тропарь, кондак Рождества Христова. [Расшифровка аудиозаписи.]

13. *Фортуна М., прот.* Беседы: Постная Триодь. [Расшифровка аудиозаписи.]

14. *Фортуна М., прот.* Богословское содержание Божественной Литургии // Отчет о работе I съезда преподавателей церковного пения духовных заведений и регентских школ Русской Православной Церкви (Сергиев Посад, Московская Духовная Академия. Ноябрь 1994 г.). – С. 16–20. [На правах рукописи.]

15. *Фортуна М., прот.* Педагогика церковного пения: Тез. докл. на съезде «Пути православного церковного пения русской традиции в Западной Европе в период эмиграции» (Париж, Св.-Сергиевское подворье, 29 сент. – 1 окт. 1995 г.). [Рукопись.]

16. *Фортуна М., прот.* Распев как молитва Церкви // Доклад на Втором семинаре преподавателей церковного пения духовных школ Русской Православной Церкви (Сергиев Посад, МДА. Май 1998 г.) [Рукопись.]

17. *Фортуна М., прот.* Три богословских очерка: «Мои богословские мысли», «Время Церкви», «Обычное начало». [Рукопись.]

18. *Чесноков П.Г.* Хор и управление им. 3-е изд. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.

19. *Шмеман Александр, прот.* Введение в литургическое богословие. – М.: Крутицкое патриаршее подворье, 1996. – 247 с.

Е.М. Еремина

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ И РОССИЙСКИЕ СМИ

Прогресс общества сопровождается переходом его от множества общностей – к их единству, усилением тенденции к интернационализации общественной жизни. Выражением этого объективного процесса выступает создание Евросоюза с единой валютой. В настоящее время процесс единения человечества затрагивает не только национальные и региональные границы. Он вышел на мировую арену, воплотившись в глобализации мирового развития¹. Дисбаланс, существующий между масштабом проблем, с которым столкнулось человечество, и современным теоретическим пониманием происходящего, требует определить само понятие «глобализации» и отделить его от связанного, но не совпадающего с ним понятия «глобализм».

Для этого обратимся к известным в социальной философии понятиям «деятельности» (целенаправленной активности) и «процесса» (инициированного этой деятельностью, но не совпадающего с ней). Глобализм – целенаправленная и планомерная деятельность в сфере хозяйства, политики и культуры, осуществляемая людьми и направленная на достижение однополярного мира (иное понимание: на стремление США к мировому господству), имеющая своих, инициру-

ющих эту деятельность, субъектов, которые преследующих свои цели. Глобализация же – это процесс, в который вовлечено все человечество не только в качестве субъектов, но и в качестве объектов, то есть включая людские практики. Объективный контент глобализации – противоречивое единство интеграции и унификации (стандартизации, универсализации). Инициированный деятельностью транснациональных предприятий, рекламных агентств, масс-медиа, процесс унификации непрерывен. Глобализация мирового информационного пространства создала условия для создания информационного общества и множества новых информационных технологий. Проникая во все сферы жизни общества, СМИ меняют привычный образ жизни многих этносов по всему миру, создавая и новые возможности, и новые проблемы². Наши представления о том, как меняется мир вокруг нас во многом обусловлены образами и интерпретациями, которые ежедневно тиражируются масс-медиа. Именно СМИ играют решающую роль в формировании информационной картины мира, именно они отображают и те процессы, которые свидетельствуют о стирании культурных различий между этносами, об «обвале» традиций, связей, привычного образа жизни, всего того, что создает трудности

сохранения национальной самобытности локальных (и в частности, русской) культур.

Тематика глобализации СМИ по-новому поднимает вопрос о характере взаимодействия глобальной культуры и национальных культур, ведь «культурное состояние мира следует интерпретировать как тесно связанное с потоком информации и знаний, являющихся фактически тоже культурным потоком». Этот культурный поток в значительной степени создан масс-медиа коммуникациями³ и включает и два аспекта: гомогенный (характеризуется интеграцией и синхронизацией) и гетерогенный (характеризуется дезинтеграцией и дифференциацией). Первый принято соотносить с глобализацией, второй – с локализацией. Вектор глобализации, объединяясь с вектором локализации, образует третий путь – глокализации (glocalization).

Чтобы понять, как могут оптимально взаимодействовать глобальные и локальные СМИ, нужно проанализировать культурные потоки не отечественного происхождения в российских печатных периодических изданиях. Эмпирический материал составили тексты отечественных изданий («ОМ», «Птюч», «Собеседник», «Ровесник», «Космополитен» и др.). Секвенции нарративов были обработаны качественными методами⁴. Контент-анализ состоял из трех этапов: тематическая выборка, кодирование, (объединение цитат через маркеры и коды), собственно анализ формализованных данных. Общий вывод: влияние Запада и глобальных культурных процессов неоднородны и неоднозначны в разных областях нашей культуры. Так, музыка часто формирует интересы молодых, а иногда и их идентичность, поскольку теме музыки посвящены многие публикации в молодежных изданиях. Так, журнал «Ровесник» много пишет о рок-музыке (металл, хард-рок и пр.), а, скажем, «ОМ» и «Птюч» – о современной альтернативной электронной музыке. При этом уровень подачи молодежной музыкальной культуры в этих изданиях весьма отличен от других, в них тщательно анализируются тенденции, оцениваются разные музыкальные направления. Противоположный пример – журнал «Cool», предназначенный для тинейджеров. Музыкальные темы в разных изданиях охватывают социальные проблемы и конфликты; национальную тему (отношения между американской и британской музыкой, их сравнение); тему тенденций и взаимовлияний; аспект влияния западной

музыкальной культуры на российскую (компаратив российской и западной музыки); глобальный охват бытования основных музыкальных жанров, дискуссии о коммерческой и альтернативной музыке.

Современная музыка (а моду в ней диктуют США) – это смешение стилей, их эклектизм (регги, амбиент, фанк), элементов разных этнических культур (восточные мотивы в музыке английских рок-музыкантов, русская классика в американском рэпе, индийский фольклор и современной британской электронной музыки) и эпох (классические мелодии в современной электронной музыке или рэпе)⁵. Электронную музыку – символ конца столетия – отличает особенный синтетизм. Рок и «электроника» также взаимопроникают друг в друга. В альтернативных журналах они даже противопоставляются как два полюса музыкальной культуры.

На популярность и распространение музыки влияют культурно-географические и этнические особенности слушателей. Молодежные издания, рассказывая о разных музыкальных стилях⁶, часто отмечают неравномерность их популярности в разных странах. Регги почти не знают в Швеции, негритянский соул не популярен в России. Голландский хард-кор пользуется успехом в Молдавии, «отвечая» национальному музыкальному темпу молдаван. Гоа-транс, близкий 1000-летней культуре Алтая, произвел там фурор. Очевидно: влияние Запада на музыкальную жизнь России предполагает информирование о западных группах и исполнителях⁷. Журналы отслеживают распространение электронных стилей по отдельным регионам, специфику их включения в танцевальную и клубную культуру. Обратное влияние (современной российской музыки на западную) затрагивается только в сообщениях о гастролях наших музыкантов за границей, особенно – для русскоязычной диаспоры. Попытки же наших исполнителей покорить западную публику, как правило, бывают неудачны. Тем не менее, можно утверждать (особенно принимая во внимание молодежь), что музыкальное пространство становится «мировым музыкальным универсумом»⁸.

Другой темой молодежных изданий, свидетельствующей о процессах глобализации, является мода. Одной из модных тенденций является, например, все более распространяющийся вегетарианский образ жизни⁹ или же представления, существующие в обществе, о нормах сексуального поведения. Благодаря глобализации моды привычным стал стиль унисекс, а вместе с ним –

разрушение гендерных стереотипов в одежде и стандартах поведения. Стиль униформ (милитари) эксперты связывают с нестабильной социальной ситуацией.

Что касается иных стилей в одежде, то в России распространяется французская, реже – итальянская мода (таковы модные тренды журнала «Космополитен»). Центром мировой моды считается Париж, на него ориентируются наши модельеры и стилисты (самые известные на Западе – В. Зайцев, В. Юдашкин), но в России все еще нет индустрии моды¹⁰. Наши показы мод более «провинциальны», и вся Россия воспринимает западную моду чаще всего через Москву или преимущественно в Москве, где – собственно – и объявляется, что именно носят на Западе. У российской молодежи тот или иной стиль становится популярным, если это – «последний писк моды по всей Европе»¹¹. Таково увлечение этникой – использованием традиционных народных мотивов в оформлении одежды и аксессуаров. С другой стороны, мода берет элементы из молодежных субкультур – панков, скейтеров, нео-айсидов, байкеров (обувь – «мечта хакера», стиль «черных рэпперов» в одежде)¹². В журналах пишется также о стилях, берущих начало от молодежных субкультур.

Голливуд, эта «фабрика грез» – еще одна из доминирующих тем массовых молодежных журналов. В созданных его индустрией фильмах отражены типичные американские ценности: карьеризм и коммерческий успех, педалируемая сюжетами квази-возможность из любого сделать звезду¹³. Журнал «Ровесник» критикует Голливуд за то, что тот не может создать ничего принципиально нового. Вестернизация русской культуры проявляется в этой связи в превращении Голливуда в эталон, неслучайно некоторые русские фильмы оказались калькой с американских. Отечественные кинопремии – «Ника», «Тэффи» – сравниваются с американским «Оскаром». Голливудские звезды являются законодателями модных стилей¹⁴. Западное кино диктует моду (например, фильм К. Тарантино «Джеки Браун» возвратил и у нас в моду стиль 70-х).

Еще одной темой молодежных изданий, говорящей о глобализации культурных процессов, является описание молодежных субкультур, характер которых позволяет говорить о сходствах

РФ и западных стран. Среди них – клубная электронная рейв-культура (зародившись на Западе, была заимствована Россией), рэп-культура (включая граффити). Немало говорится и о «поколении X» – выросшем в обществе, перенасыщенном информацией, о «компьютерных» молодежных субкультурах: хакерах, виртуальных геймерах. Виртуализация общества отразилась в возникновении киберпанков и техно-фриков.

Таким образом, в массовых печатных изданиях преобладают рецепции элементов современной западной культуры. Большинство привнесенных элементов культур репрезентируется как западные, но интериоризированные, «присвоенные» и переработанные молодежью в соответствии с российским культурным контекстом. Именно поэтому нам представляется уместным в этом контексте термин «глокализация».

Примечания

¹ Ковалев А.М. Глобализация как социальный феномен. – М., 2002. – С. 264.

² Момджян К. Об одном многократно упоминаемом процессе. – М., 2004. – С. 39–41.

³ Lie R. Globalization and Localization in Culture and Communication. – Brussels, 1997. – Febr. – March. – P. 4.

⁴ Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. – М., 1998; Ковалев Е.М., Штейберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. – М., 1999; Анализ качественных данных в стиле «grounded theory» (по материалам семинара Т. Флета) // Другое поле. Социологические практики / Под ред. Е. Омельченко. – Ульяновск, 2000. – С. 340–351.

⁵ Sneaker Pimps: новые готы // ОМ. – 1997. – Декабрь. – С. 69.

⁶ Весенний ураДЖАй // ОМ. – 2005. – Апрель.

⁷ ОМ. – 2002–2005.

⁸ ОМ. – 1998. – Январь. – С. 62.

⁹ Стиль – это жизнь // Штучка. – 2003. – №2.

¹⁰ Джон Гальяно – модная машина // ОМ. – 2001. – Октябрь. – С. 89.

¹¹ Штучка. – 1997. – № 10. – С. 29.

¹² Из отечественного // ОМ. – 2000. – Декабрь. – С. 67.

¹³ ОМ. – 1997. – Декабрь. – С. 105.

¹⁴ Стиль (Приложение к журналу «Штучка»). – 2003. – № 1–2.

Н.А. Карапетян

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ЖАНРЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ КОРРЕСПОНДЕНТАМИ РЕГИОНАЛЬНОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ

В телевизионной журналистике активно происходит процесс жанрообразования. Одни жанры заменяются другими, некоторые трансформируются, другие взаимодействуют и синтезируются. Исследователь этой проблемы А.Н. Тепляшина, справедливо замечает: «Жанр фиксирует сдвиги в духовной жизни общества и меняется вместе с ней»¹. Прежняя типология журналистских жанров, сегодня уже не может адекватно отражать картину современной реальности. В одном из базовых учебников по журналистике, вышедшем в 2000 году, было отмечено: Вместе со старой системой организации СМИ рухнула и прежняя классификация жанров. Там же читаем: «В современной российской журналистике понятие жанр заметно потеснено понятием текст». Итак, прежняя классификация устарела. Что взамен?»². Совершенно справедливым представляется мнение А.Н. Тепляшиной о том, что две взаимосвязанных тенденции – активная эволюция жанров, с одной стороны, и свободная комбинация признаков различных жанров в одном произведении с другим, создали предпосылки собственно новой теории жанров, т.е. учения, всякий раз предполагающего необходимость изменения нормы применительно к постоянно обновляющейся практике.

Еще М.М. Бахтин писал о необходимости учитывать жанровые изменения, отмечая, что «в каждую эпоху задают тон определенные жанры»³. Даже в тех случаях, когда говорят о размывании границ жанров или о попытке отступить от жанровых норм, по существу речь идет о создании новых жанров. М.М. Бахтин, утверждал, что существование относительно устойчивых тематических, композиционных и стилистических типов высказываний, характерны лишь для «речевых жанров».

Отсюда следует, что точного стандарта для журналистского материала не существует. И все-таки журналисты, а тем более начинающие, обязаны знать, каковы жанры журналистики, каковы особенности и законы каждого из них и в чем их различие. Как музыкант должен сначала научиться играть гаммы, как художник-абстракционист должен уметь написать реалистическую картину, так и журналист, прежде чем отправиться

в «свободный полет», должен научиться работать в любом жанре.

Все документальные жанры делятся на две группы: информационные и публицистические. В данной работе рассматриваются информационные жанры. Причем те из них, которые наиболее часто используются в региональных новостных программах. Напомним, задача информационных жанров – быстро проинформировать аудиторию о событиях и явлениях в мире, причем сделать это надо оперативно, поскольку люди могут получить информацию из других источников и не всегда правдивую. Этой задаче в информации подчинено все: время, законы жанра, работа журналистов.

Ничто не должно отвлекать зрителя от информации. Людям важна новость. «Индустрия новостей» всегда играла значительную роль в политической и экономической жизни общества, в культурных и социальных процессах. В истории известны случаи, когда журналистские новости использовались для дезориентации противника, например, во время мировых войн. В мире происходит масса событий, и задача журналиста – представить зрителям наиболее полную картину происходящего. Именно с помощью информации человек познает окружающий мир, получает необходимые знания, что-то меняет в своем представлении и поведении.

Любая информация должна быть представлена в определенной форме. Исходной новостной формой на ТВ сейчас считают сюжет. Это короткое сообщение о каком-то актуальном происшествии или событии с использованием видеоряда и закадрового текста. Задача такого материала сообщить аудитории о происходящем событии и, используя видеоряд, облегчить зрителю его понимание. *Телесюжет* может быть подготовлен в разных жанрах.

Известно, что жанры телевидения сформировались на основе печатных. Их своеобразие определяется устной формой звучащей речи и дополняется видеорядом. Именно это позволяет телевидению модернизировать традиционные жанры и создавать новые. Большинство телевизионных передач представляют собой соедине-

ние различных жанров. Новостные программы – не исключение. В журналистике это называется – *синтезом жанров*. На региональном телевидении наиболее распространенной является следующая классификация информационных жанров.

Устная информация. Она представляет собой сообщение ведущего, все подводки, предшествующие видеоматериалу и сюжетам корреспондентов. Можно сказать, что устная информация по своим функциям соответствует газетному жанру заметки. Это простейшая форма сообщения, которую характеризуют новизна и краткость. В стилистическом плане, заметка принципиально лишена каких бы то ни было признаков индивидуального стиля. Это предельно информативное изложение фактов, лишенное оценочности.

Репортаж. Этот жанр на местном телевидении в чистом виде практически не встречается. Поэтому обычно он дается в записи, скорее это репортажная модификация.

Интервью. В новостях этот жанр преследует одну цель – получить информацию по интересующему аудитории вопросу. Как правило, эту информацию дает либо специалист, либо журналист, знакомый с проблемами.

Обзор прессы. Он на телевидении выполняет две функции: ориентирует людей в общем потоке информации и рекламирует, анонсирует наиболее актуальные газетные материалы.

Корреспондентский материал. Это обобщенное понятие. Как следует из названия, материал, подготовленный корреспондентом. В этом качестве он выступает как форма. Однако он может быть и жанром, если соответствует жанру корреспонденции, то есть в нем содержится рассказ о событии, явлении, тенденции. В отличие от репортажа здесь нет ни сиюминутности, ни «эффекта присутствия».

В информационной программе большое значение имеют подводки ведущего. Не являясь самостоятельным жанром, они, тем не менее, позволяют подготовить аудиторию к восприятию новости. Нередко эта задача достигается подводкой-отводкой от одного материала к другому и расположением в выпуске сюжетов в определенной последовательности.

Одним из самых действенных жанров информации, по крайней мере, в региональном вещании, является *телерепортаж*. В некотором смысле всю историю журналистики можно назвать историей становления, развития и совершенство-

вания репортажа. Если в печати репортаж – это всего лишь один из многих жанров, то на телевидении репортаж – жанр номер один, особенно в информационных программах.

Если сравнить место, которое занимают в программе местных студий информационные жанры, то можно заметить что, аналитические программы, выходящие после выпусков новостей, занимают значительно меньшее эфирное время, да и зрительская аудитория у них намного меньше. А вот ежедневные выпуски новостей смотрят все. И основой этих выпусков чаще всего являются именно репортажи, без них не обходится ни одна программа новостей. Это неудивительно. Репортаж более других свойственен природе телевидения. Репортаж приближает зрителя к событию, сводит до минимума роль посредника, что повышает степень доверия к нему.

Событийный репортаж позволяет наиболее оперативно и наглядно донести до зрителя самую свежую и актуальную информацию, предложить людям оценку события не только с точки зрения репортера. Это способствует выработке собственного мнения. В этом приоритет событийного репортажа перед другими жанрами, где субъективное начало превалирует. Конечно, у событийного репортажа есть свои ограничения. Из-за невозможности показать в информационном сюжете всё событие в объеме реального времени репортер вынужден отбирать наиболее типичные моменты события, и делать это надо так, чтобы не исказить общую картину. В противном случае зритель увидит событие глазами репортера. И, тем не менее, событийный репортаж сочетает в себе самые действенные качества всех информационных жанров. К тому же событийные репортажи интереснее смотреть.

Уже отмечалось, что обязательным требованием к репортажу является «эффект присутствия». Выступая как участник или очевидец события, репортер старается, как можно полнее передать атмосферу происходящего, с помощью описаний видео- или звукового ряда. Чем удачнее он это делает, тем больше зритель испытывает этот «эффект присутствия». Необходимая для классического репортажа «сиюминутность» может быть достигнута только при прямом включении. В остальных случаях это достигается искусственно с использованием репортажного метода показа и рассказа. Подготовка репортажа проходит в условиях широкого использования метода

наблюдения и фиксации его развития и результатов, чтобы дать аудитории возможность увидеть событие, т.е. создать «эффект присутствия». Для репортера важно вызвать сопереживание зрителя. Способом достижения этой цели является отражение динамики события. Репортаж немислим без звуковой картинки происходящего, так называемых интершумов. В «живых» (эфирных), репортажах особенно ярко проявляется уникальное свойство – абсолютная оперативность.

Наиболее действенным конечно, является *классический репортаж*, то есть репортаж, в котором журналист-репортер рассказывает о конкретном событии, свидетелем которого он является, по мере того, как развивается само событие. Такой репортаж, звучит столько же, сколько продолжается само событие. Он передается в эфир одновременно с происходящим событием. Таковы репортажи с торжественных заседаний, митингов, со спортивных соревнований. Выделить классический репортаж из многообразия репортажных форм необходимо потому, что с появлением звукозаписи возникла возможность создания различных модификаций репортажа при помощи монтажа, наложений и других технических приемов и средств. Между тем до внедрения в радиовещание электромагнитной звукозаписи репортаж мог быть и был только «живым», то есть рассказом с места события, развивающимся по ходу самого события.

Разница между прямым репортажем и репортажем, записанным в студии, очевидна. Никогда журналист, находящийся в студии, не достигнет того особого контакта со зрителем, который создает «эффект присутствия». Именно сопричастность репортера происходящему событию накладывает неповторимый отпечаток на его рассказ, создает у него настроение, адекватное происходящему событию, ту эмоциональную искренность, которую безошибочно чувствует и принимает зритель.

Однако в информации использовать подобный репортаж практически невозможно по разным причинам. Необходимость предварительной записи репортажа на видео с последующей передачей его в эфир, а иногда и с повторами объясняется тем, что событие может происходить в такие часы, когда большая часть аудитории не может смотреть телевидение. В этом случае репортаж приходится перемещать во времени, выделяя более удобное время. В расписании передач

невозможно выделить столько времени, сколько продолжается само событие. В таких случаях также используется запись репортажа в сокращенном варианте, когда время звучания сжимается. Вот почему в информации мы, как правило, имеем дело не с классическим репортажем, а с одной из его модификаций.

Телерепортаж объективен по своей природе, потому что видеокамера фиксирует только то, что происходит на самом деле. Однако в закадровом тексте репортера всегда чувствуется субъективное восприятие автором происходящего, и оно нередко выходит на первый план. Поэтому субъективный момент все-таки присутствует и здесь. Репортеры зависимы от события. Журналисту необходимо попасть на место действия до его завершения и успеть отснять видеоматериал. Этот фактор существенен в решении вопроса о том, что может явиться информационным поводом для телерепортажа.

Радийные и газетные журналисты думают, насколько интересен тот или иной факт читателю, слушателю. Телерепортер оценивает ещё, какую «картинку» он сможет показать зрителю. Зрелищность видеоряда – одно из основных условий «смотрибельности» репортажа. Например, рассказ о судебных тяжбах интересен на газетных полосах. Телерепортаж менее интересен. Дело в том, что – сидящие судьи и сменяющиеся друг друга планы сидящих людей и лежащих бумаг навевают тоску.

Поскольку зритель как бы становится очевидцем события тележурналисту нет необходимости описывать событие. Эту функцию выполняет видеоряд – «картинка». Репортер в закадровом тексте рассказывает о подробностях события – причинах и последствиях (реальных или возможных), проводит аналогии, ищет связь с другими событиями, словом, говорит о неочевидном, но важном.

Стоит отметить и тот факт, что телевизионный репортаж создает команда. Если газетчик может один побывать на месте события и подготовить материал, то создание телерепортажа требует привлечения значительных сил службы новостей: оператора, режиссера, монтажеров, координаторов, осветителей и т.д.

В новостной программе ГТРК «Карелия» присутствуют разные жанры. Кроме названных, это интервью, зарисовка, но особое предпочтение корреспонденты, конечно же, отдают репортажу. Бывает, что ведущий новостей представляет все

материалы в выпуске как репортаж. Однако профессионалы должны четко знать границы и возможности того или иного жанра. Если в определении жанра возникают трудности грамотнее называть и представлять работы корреспондентов нейтральным словом – материал.

Как показывает практика, события могут быть ожидаемыми и неожиданными. В зависимости от этого репортажи могут быть:

- ситуативными (незапланированными). Обычно такие репортажи возникают, когда происходят неожиданные события. Это может быть ограбление банка, террористический акт или отставка президента накануне Нового года;

- твердыми (запланированными). Такой репортаж готовится, если событие известно заранее и оно запланировано. Этим событием может быть выставка, судебное заседание, пресс-конференция президента и т.д.

В практике региональных журналистов встречаются «проблемные» репортажи, которые содержат не только рассказ о самом событии, но и анализ причины, и события, ему предшествовавшие. Такой репортаж должен содержать несколько точек зрения, чтобы не потерять объективности. «Проблемным» является репортаж, связанный с приходом журналиста на объект и исследование им проблемы, связанной с данным объектом. В этом случае журналист пользуется информационным поводом.

Как уже отмечалось, телесюжет может представлять собой любой жанр. Но часто тележурналисты используют термин «сюжет» в виде формы, сделанной в сочетании видеоряда и закадрового текста. На карельском телевидении наиболее распространенным является тематический сюжет. Однако нередко используются сюжет-анонс и минирецензия. *Сюжет-анонс* в новостях представляет собой сообщение о предстоящих событиях политического, культурного, социального значения. Это может быть короткая информация о концерте, выставке или ярмарке с указанием даты и точного времени, когда они должны состояться. Задача автора сюжета-анонса – не столько реклама, сколько информирование о том, что должно произойти в ближайшее время в их городе или республике. *Мини-рецензия* – это краткая оценка какого-то культурного события (спектакля, выставки, шоу). Отличие мини-рецензия от публицистической рецензии в том, что ее автор не ставит своей целью выявить общественное

значение культурного явления. Он лишь сообщает зрителям о своем мнении или мнении специалиста, выполняя чисто информационную функцию. Несмотря на то, что рецензия относится к аналитическому жанру довольно часто используется в новостях. Рецензии на новые кинофильмы, спектакли, телепередачи, книжные новинки пользуются популярностью у зрителей. Суть жанра – выявить то, что незаметно непосвященному.

Нередко на карельском телевидении корреспонденты используют в работе *заметку* (*письмо*). Это обработанное или организованное журналистом письмо зрителя в редакцию. Как правило, оно строится на описании событий и фактов, требующих привлечь внимание общественности. На первый взгляд в информационной программе заметка самый простой жанр. Конечно, ее не сравнишь с репортажем. Тем не менее, и к этому жанру предъявляются определенные требования, выполнение которых обязательны: *точность, краткость, ясность*.

В информационной региональной программе часто используется отчет – информационное сообщение о мероприятии. По характеру отчет может быть общим или тематическим. Информационный отчет отличается тем, что предметом отображения являются различные собрания, партийные съезды, конференции, заседания парламента и т.п.

В *отчете* журналист рассказывает о том, что видел и слышал. Отчет в отличие от репортажа можно написать и со слов участника или свидетеля. Объем материала зависит от значимости события. Общий отчет содержит изложение фактов в хронологическом порядке, тематический – освещает один-два наиболее важных вопроса. Отчет – предполагает строгое, объективное изложение последовательности каких-либо событий. Авторское начало в отчете может быть достаточно значительным, но никогда не должно перевешивать объективность информации.

Расширенная информация стилистически не отличается от заметки. Если говорить об отличиях, то они касаются элементов композиционного решения, вступления, концовки и т.д. и большего хронометража в силу возможного наличия справок и характеристик. Однако авторского стилистического элемента этот жанр не предполагает.

Часто используемым жанром в информационной программе является интервью. Как известно, его задача – получение информации у одно-

го или нескольких лиц по актуальным, общественно значимым вопросам. В корреспондентской практике нередко используется интервью-монолог, когда в кадре только отвечающий. Вопрос ему задан за кадром.

Жанр информационного интервью предполагает точные вопросы и краткие ответы по существу. Здесь неуместны лишние детали и длинные вводные фразы. Нередко интервью используется как метод для сбора нужной информации.

Используется в практике карельского телевидения и *коллективное интервью* – пресс-конференция, когда на один и тот же вопрос (или группу вопросов) отвечают несколько интервьюируемых, затем их ответы сводятся в единый материал. Интервью-анкеты называют опросом. В своей работе корреспонденты региональных компаний используют и *блиц-опрос*, который содержит ответы на один и тот же вопрос разных лиц. Как следует из сказанного, интервью, как и репортаж, является ударным жанром в информационной программе. На карельском телевидении в рамках информации используется еще один жанр, который в эфирном варианте позволяет использовать элементы аналитики. Речь идет о зарисовке. *Зарисовка* – короткий, живой и образный рассказ или показ, созданный на основе впечатлений или переживаний автора. Здесь авторское начало весьма заметно. Наиболее распространенной в тематическом отношении является – портретная

зарисовка, которая в отличие от очерка не исследует личность героя, а останавливает внимание на какой-то типичной черте или факте биографии, позволяющей судить о человеке. Этот жанр требует от корреспондента – автора профессиональной подготовленности – умения в небольшом материале выхватить и отразить типичное (взгляд, походку, размышления, паузу, слова).

Как показывают практические исследования новостных выпусков Карельского телевидения, большая часть корреспондентов не видят отличие сюжета от репортажа или других информационных жанров. Им не хватает теоретических знаний, поскольку работать на телевидение все чаще приходят люди без специального журналистского образования. Все вышеизложенное показывает, современная телевизионная практика вносит существенное изменение в классическое понимание жанров, в том числе информационных. Однако все сказанное вовсе не означает, что в корреспондентских материалах допускается жанровая эклектика.

Примечания

¹ *Тепляшина А.Н.* Жанрообразование в современной журналистике. Сайт Алтайского Государственного университета.

² Там же.

³ *Бахтин М.М.* Проблемы творчества Достоевского. – М.: Просвещение, 1994. – С. 103.

Л.М. Маныч

ПОЭТИКА РУССКОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1950–1970-Х ГГ. ПАМЯТНИКИ ДРЕВНЕРУССКОЙ АРХИТЕКТУРЫ

Пейзажной живописи принадлежит особая роль в отражении духовной жизни эпохи, в воплощении современных эстетических, нравственных, художественных поисков. Так, для искусства России второй половины 1950–1970-х годов весьма существенной была тема памяти – духовной, культурной, исторической, личностной.

Для пейзажной живописи знаковым событием в этом отношении явилось проведение в 1966 году выставки «Памятники древнерусской архитектуры в произведениях московских художников»¹. И очевидно, как со временем менялась трактов-

ка этого мотива в произведениях живописцев (и не только московских) на протяжении этого периода (вторая половина 1950–1970-х гг.). В этом, мы считаем, выразились изменения в художественном сознании общества в целом.

Так, к концу 1960-х – началу 1970-х годов в творчестве В.Ф. Стожарова мы видим как меняется характер изображения памятников зодчества по сравнению с предшествующим периодом. Почвой для работы в эти годы послужили поездки в Ярославскую и Костромскую области, в Новгород и Псков. Древняя архитектура исторических земель России, величественные и пластичные

белокаменные соборы, крепкие и приземистые монастырские стены, мастерски построенные деревянные церкви стали основой для усиления монументально-декоративного начала в творчестве В.Ф. Стожарова.

К этому времени определились и характерные композиционные приемы мастера. В его живописных решениях все более ощутимы четкая построенность, лаконизм. Это можно увидеть в работах, в частности, посвященных древнерусским памятникам. Архитектурный объем церкви и отдельные ее части – стены, наличники, арки и крыльца – на его этюдах подобны живой органической форме, где каждая составная обусловлена жизнью целого. Древняя архитектура являлась для художника не только памятником прошлого – она показывалась им в текущем, настоящем времени, окутанная световоздушной средой.

Подобное отношение к отечественной старине – глубокое уважение, при этом – современное эстетическое осмысление ее форм, отличало в свое время работы Н. Рериха, его раннего «русского» периода. Эти же качества будут свойственны искусству В.Ф. Стожарова конца 1960-х – начала 1970-х годов. В произведениях – «Псков. Кремль» (1967), «Ярославль. Никола Рубленый» (1969), «Ярославль. Кремль. Лунная ночь» (1971) и других – ясно обозначена эта линия. В изображении нарядно-стройных и приземистых, торжественно строгих и легких, светлых, устремленных ввысь или погруженных в сосредоточенную тишину лунной ночи храмов неизменно присутствует духовное и мужественное начало, свойственное древней русской архитектуре. Не случайно художника привлекали Новгород, Псков, Ростов, где особенно много памятников старины. Характерно, что мастера интересовали не только памятники сами по себе, а их бытие в современности.

Однако приемы трактовки этого современного окружения разительным образом отличаются в работах начала 1960-х и рубежа 1960–1970-х годов. Например в картине «Каргополь. Склады сельпо» (1964–1966) храм «вырастает» на третьем плане, господствуя над бытовым окружением. На первом плане – прямо к зрителю почти «выкатываются» крепкие новые бочонки из светлого дерева, здесь же люди – деловитые, оживленные; лошади, красивые и спокойные, стоят, запряженные в сани. В небе летают птицы, хлопчут над гнездами, расположенными на деревьях. На вто-

ром плане картины – сами склады и еще какие-то невысокие деревянные постройки. И только в глубине полотна показан мощный белокаменный храм, уходящий главами в небо. Его стены «оживлены» живописными рефлексам. Богатство цвета, полнокровность образов отличает эту работу.

В произведениях рубежа 1960–1970-х годов другая трактовка архитектурного мотива, например, в картине «Церковь Покрова от Пролома» (1967). Неширокий первый план занимает полоса земли, покрытая сочной зеленой травой. Остальное пространство посвящено храму. Яркое солнце сияет в голубом небе между светлыми кучевыми облаками, оживляя поверхность построек богатством рефлексов. Возникающие в пейзаже образы храма и башни в глубине картины справа – величественны, возвышенны и поэемному прекрасны. Никакие бытовые подробности не вносят элемент будничности, повседневности. Те же качества отличают многие работы этого периода, например, «Церковь Спаса на Городу» (1969), «Ярославль. Никола Рубленый» (1969), «Ярославль. Кремль. Лунная ночь» (1971) и другие.

Следует выделить ряд работ, где показаны деревянные храмы, помещенные в пейзажное пространство. Среди них «Курицкая церковь», «Осень. Церковь Успения. Костромская область» (1971–1972). В них ощутим такой выбор изображенных мотивов, такая тщательность в построении композиции и найденность форм, что реальный пейзаж получает символическое наполнение, философскую глубину содержания. Кроме того, здесь присутствуют мотивы, излюбленные Стожаровым, что привносит в эту символическую картину жизни искреннюю авторскую интонацию. Так, небольшая Курицкая церковь стоит на лугу. Чувствуется, как художник с любовью прослеживает и передает касанием кисти форму и поверхность ее срубов, четверика, шатра. Любимый мастером свет вечернего заката освещает храм. У подножия церкви на траве пасутся две лошади – белая и коричневая в лучах заходящего солнца. Здесь же на лугу стоят стога. Пространство картины уходит в глубину к темной массе облаков, поднимающихся от горизонта к небу и светящихся наверху. И ввысь, в это небо, поднимается шатер храма, величественный и монументальный. Сходные мотивы присутствуют и в картине «Осень. Церковь Успения». Немногим живописцам удалось создать работы, решенные в реалистическом традиционном плане, но

исполненных истинно философским содержанием, как В.Ф. Стожарову².

Относительно различия трактовки образа древнерусской архитектуры у художника в первой половине 1960-х и рубеже 1960–1970-х годов, следует заметить, что в этом выразилась, конечно, эволюция творчества самого В.Ф. Стожарова и, вместе с тем, закономерность в развитии русского искусства рассматриваемого периода (примерно с середины 1950–1970-х): движение от конкретности, натурности к личному, современному претворению. Причем, как уже отмечалось, современность трактовалась не только как сюжет, а как выражение авторского взгляда на эту реальность, выбор в ней важного для себя, ценного; момент обобщения, а не описательности.

Например, можно сравнить две работы разных периодов владимирца К.Н. Бритова: «У Золотых ворот древнего Владимира» (1958) и «Старая Ладога» (1978). Первая представляет собой исторический пейзаж, выполненный как «реконструкция», воспроизводящая картину повседневной жизни, быта жителей древнего города. На первом плане часть города с домами, церковью, лавками торговцев, толпами людей; лошаадьми,пряженными в сани, снегом. Мощный белокаменный куб Золотых ворот, увенчанный одноглавой церковью Ризоположения, и примыкающие к ним с обеих сторон крепостные стены, помещены на втором плане полотна. Картина подробно повествует об одном из зимних дней древнего Владимира. В «Старой Ладоге» главным «героем» становится храм XII века, величественно возвышающийся на первом плане. Перед нами также зимний пейзаж. У подножия храма движутся люди, лошади,пряженныесани.Примет исторического времени по одежде не определить — фигуры переданы условно, силуэтно; совсем рядом с храмом, стоящем на заснеженном берегу — на темной воде реки качаются несколько ладей. Показаны белые с красным орнаментом паруса трех из них. Здесь, мы думаем, также архитектурный пейзаж имеет признаки исторического. Но воплощены они не столько через бытовые, реалистические детали, сколько через монументальную трактовку образа храма на первом плане. Он воспринимается как воплощение духа истории и вечности. Изображение храма и портретно и обобщенно. Сходный замысел, но воплощенный другим стилистическим «почерком», мы видели в работах В.Ф. Стожарова.

В связи с этим, мы хотим выделить и подчеркнуть очевидную особенность воплощения художественного образа, отчетливо и ярко проявившуюся в русском пейзаже конца 1960–1970-х годов — портретирование³. Имеется в виду портрет местности, села, города, реки, архитектурного памятника, улицы и т.д. Мы думаем, что в этом есть аналог портрету человека, в котором предполагается, помимо передачи внешнего облика изображаемого, также выявление внутренней духовной сути личности, ее эмоционального состояния в данный момент. «Портретный» подход, мы считаем, был определен широким интересом и обращением, в том числе художников, к теме наследия, памяти. Мы уже уточняли, что речь могла идти о памяти исторической, культурной, национальной, человеческой (биография, поиски своих «корней»). Художники стремились увидеть в предмете изображения его историческую суть; культурную, духовную составляющие, и выразить их. Это определило характер композиции, место в ней и способы изображения мотива. Например, укрупнение его, помещение на первый план, монументализация форм, исключение или предельное обобщение второстепенного.

Конечно, «портретность» не являлась достижением русского искусства только 1970-х годов. Но ее особенностью в данный период было, как мы считаем, такое качество, как «автопортретность». То есть задача изображения и трактовки определенного мотива решалась каждым значительным художником как виделась и мыслилась — субъективно, средствами своего индивидуального художественного «почерка». Конечной целью в лучших произведениях такого рода являлось воплощение авторской философии, содержащей личное представление о художественной картине жизни. Эта автопортретность привела к очевидному расширению панорамы эстетических оценок реальности, выразившемуся в стилистическом многообразии русского пейзажа 1970-х годов.

Примечания

¹ Н. Воронин в статье, посвященной выставке «Неуходящая Русь», отмечал, что архитектурный жанр как бы содержит в себе черты портрета. Древнерусские зодчие не мыслили здание вне пейзажа; каждый раз по-своему оно органично и мудро слито с ним и является неотъемлемой частью родной земли.: *Воронин Н. Неуходящая Русь: заметки о выставке «Памятники древнерус-*

ской архитектуры в произведениях московских художников» // Искусство. – 1966. – №1. – С. 37.

² Нам кажется, что слова Н. Воронина справедливы по отношению к пейзажам В.Ф. Стожарова.

³ О портретном подходе к архитектуре в советской пейзажной живописи 1970-х гг. писала также О.Р. Никулина: *Никулина О.Р.* Природа глазами художника: проблема развития современной пейзажной живописи. – М.: Советский художник, 1982. – С. 129.

Библиографический список

1. Ким Николаевич Бритов: живопись: каталог выставки / Вступ. ст. К.Н. Бритова. – Владимир, 1985. – 31 с.: ил.
2. Ким Николаевич Бритов: живопись: каталог / Авт. вступ. ст. Н. Демьянов; сост. кат. Н. Августинovich. – М.: Советский художник, 1985. – 32.: ил.
3. Ким Николаевич Бритов. Народный художник России: живопись последних лет / Авт. текста А. Скворцов, сост. кат. И. Егоров. – Владимир, 1996. – 39л.: ил.
4. Владимирские пейзажисты: альбом / Авт. текста и сост. О.П. Воронова. 2-е изд., перераб. – М.: Советский художник, 1987. – 207с.: ил.
5. *Десятников В.А.* Ким Николаевич Бритов. – Л.: Художник РСФСР, 1985. – 92с.: ил.
6. *Кириллова Г.С.* Исконно русское (формирование и развитие таланта художника В.Ф. Стожарова) // Художник. – 1968. – №7. – С. 34–39.
7. *Кириллова Г.С.* Владимир Федорович Стожаров. – Л.: Художник РСФСР, 1974. – 80 с.: 72л. ил.
8. *Кириллова Г.С.* Русский художник: [о творчестве В. Стожарова] // Художник. – 1983. – №11. – С. 41–47.
9. *Крамаренко Л.* Русский художник: [о творчестве В.Ф. Стожарова] // Художник. – 1974. – №11. – С. 42–44.
10. *Крамаренко Л.* Владимир Стожаров: [о персональной выставке произведений художника. Москва. 1977] // Искусство. – 1977. – №8. – С. 36–42.
11. *Манин В.С.* О некоторых типологических свойствах советского искусства конца 1950-х – начала 1970-х годов // Советское искусствознание-79. Вып. 2: сборник статей / Редкол.: В.М. Полевой [и др.]. – М.: Советский художник, 1980. – С. 5–40.
12. *Манин В.С.* Русская пейзажная живопись. – М.: Белый город, 2000. – 632с.: цв. ил.
13. Образ Родины = The image of the Motherland: живопись мастеров Российской Федерации, 1960–1980: [альбом]: В 2 т. / Авт. текста В.А. Лебяшин, сост. Е.В. Можуховская. – Л.: Художник РСФСР, 1982. – Т. 1. – 240с.: цв. ил.; Т. 2. – 202 с.: цв. ил.
14. Проблемы современного пейзажа [на встречу IV съезду художников РСФСР] // Художник. – 1976. – №9. – С. 2–13.
15. Памятники отечества в произведениях художников Российской Федерации: [альбом] / Сост. И.Л. Туржанская; авт. вступ. ст. Н.Н. Визилин. – Л.: Художник РСФСР, 1985. – 223 с.: ил., цв. ил.
16. *Порто И.Б.* Всесоюзная выставка пейзажа // Советская живопись-76/77: сборник статей / Сост. О.Р. Никулина; редкол.: А.Ю. Никич [и др.]. – М.: Советский художник, 1979. – С. 25–40.
17. *Федоров-Давыдов А.А.* Русское и советское искусство: статьи и очерки / Послесл. Г. Стернина. – М.: Искусство, 1975. – 739с.: 5 л. ил.

Е.Е. Рощина

ИЗ ИСТОРИИ СОТРУДНИЧЕСТВА ДЯГИЛЕВА И СКРЯБИНА («РУССКИЕ СЕЗОНЫ» В ПАРИЖЕ)

Эпоха конца XIX – начала XX века во многом непохожа на предшествующие периоды в истории развития России. «Серебряный век» породил новые явления и тенденции. В такие периоды творчество отдельных художников становится ярким выражением глубинных процессов, происходящих в истории.

Культура русского «серебряного века» необычайно динамична. За несколько лет она претерпела такие радикальные изменения, которые происходили в течение многих десятилетий в предшествующие столетия. За короткий промежуток времени родились и умерли новые течения, провозглашенные с пафосом и ушедшие в забвение, эстетические программы и манифесты. Для возможности влиять на культурные процессы были необходимы энергия и настойчивость отдельных личностей, способных улавливать новые тенденции и давать им плодотворное развитие.

К числу ключевых фигур, определивших уровень художественных исканий XX века, относятся фигуры С.П. Дягилева и А.Н. Скрябина. Объединяющей чертой столь противоречивых личностей становится личность новатора в сфере художественной культуры. Исследуя мотивы поведения и общения отдельных личностей, становится более понятной культура исследуемого времени, которая это поведение во многом определяет.

С фигурой С.П. Дягилева утвердился портрет русского барина. Ближайший друг А. Бенуа рисуя его портрет отмечал его адское самодовольство, его до дерзости великолепный вид, его фатовскую позу русского барина, «восхитительно» говорящего по-французски, а главное, его оскорбительное меценатство на подкладке откровеннейшего и подлейшего честолюбия. За изысканно барской внешностью русского патриция, щеголя с моноклем в глазу и седой прядью в волосах, скрывался фантастически преданный искусству труженик, готовый преодолевать любые препятствия ради достижения высоких творческих целей. Он мог всю ночь провести в типографии, выпуская очередной номер журнала, вмешивался в каждую мелочь при подготовке выставок или спектаклей. Вместе с А. Бенуа он мог обходить десятки лавчонок Александровского и Щукин-

ского рынков, Гостиного двора в Санкт-Петербурге, чтобы разыскать старинные кокошники, полойники, сарафаны, необходимые для готовящегося представления «Бориса Годунова». Ни один из его соратников не обладал таким практицизмом и способностью снисходить до решения прозаических проблем, возникавших в процессе организации выставок и музыкальных спектаклей. Такой же безотказной самоотдачей он требовал от своих сотрудников, не желая мириться с их пассивностью и интеллигентским высокомерием.

А. Бенуа, близко знавший Дягилева на протяжении почти сорока лет, восхищался его волевыми качествами, подлинными качествами вождя, его даром создавать вокруг себя романтическую атмосферу работы.

В 1898–1904 гг. С. Дягилев и его друзья издают журнал «Мир искусства», задуманный как духовный центр молодого художественного движения России. Годы, когда выходил журнал «Мир искусства», были одной из блестящих кульминаций организаторской деятельности Дягилева. Именно в этот период он завоевывает славу вождя нового творческого движения, собирателя и вдохновителя молодых сил в сфере живописи и прикладного искусства.

Деятельность музыкального отдела «Мира искусства» в эти годы формирует те музыкально-творческие позиции Дягилева, которые позднее проявятся в деятельности созданного им гастрольного театра, особенно в первые годы его существования. Среди музыкальных публикаций «Мира искусства» следует отметить переводные работы зарубежных авторов – статьи Эдварда Грига о Моцарте, Фридриха Ницше о Вагнере. Статьи русских критиков – Г. Лароша, А. Коптева, статьи самого Дягилева о вагнеровских операх.

В эти годы петербургская публика впервые познакомилась с музыкой Вагнера. Дягилев опубликовал несколько ярких рецензий, посвященных постановке «Тристана и Изольды» и «Гибели богов». В своих статьях он добивался современной трактовки вагнеровского наследия.

Мысли Дягилева-критика были направлены на обновление всей системы музыкально-театрального дела, включая вопросы репертуара и сцени-

ческой интерпретации. Идеи о синтетичности оперного и балетного представления были созвучны новаторским идеям А.Н. Скрябина. Дягилев не ограничился сферой теоретических рассуждений. Эти идеи были положены в основу многолетней практической деятельности в качестве руководителя «Русских сезонов».

Музыкальный отделом «Мира искусства» руководил А. Нурок. В своих критических заметках он нередко выступал в адрес самых выдающихся современников: Римского-Корсакова, Глазунова, Кюи. Его иронические суждения о бесперспективности и музыкальной рутине были высказаны в то время, когда молодые композиторы начала XX века Стравинский и Прокофьев еще не успели заявить о себе, а Скрябин еще не проявил себя как дерзкий музыкальный новатор.

В 1901 году группа музыкальных деятелей во главе с В. Нувелем и А. Нуроком организовала творческую группу «Вечера современной музыки». В эту группу также входили: начинающий петербургский критик В.Г. Каратыгин и начинающие композиторы И.И. Крыжановский, А.Д. Медем, И.В. Покровский.

За период своего существования с 1901–1912 гг. «Вечера современной музыки» провели 56 камерных концертов в самых скромных помещениях: зал общества гражданских инженеров, Тенишевское училище, музыкальная школа №16 по Невскому проспекту и др. Однако, к проведению каждого «Вечера» составлялись отлично изданные музыкальные программы и публиковалась информация в столичных газетах. Среди постоянных посетителей «Вечеров» были А. Бенуа, К. Сомов, А. Остроумова-Лебедева, И. Грабарь, поэт и музыкант М. Кузмин.

Историческая заслуга кружка заключалась в его смелых пропагандистских инициативах. Именно здесь прозвучали фортепианные и вокальные пьесы К. Дебюсси, М. Равеля, А. Шенберга. Петербургские посетители «Вечеров» впервые услышали Сонатину, Павану, «Игру воды» Равеля, сюиту «Pour piano» Дебюсси, квартет Франка. Важнейшая роль «Вечеров» заключалась в пропаганде новейшей отечественной музыки. Почти не было в Петербурге или Москве известного, или начинающего композитора, чья музыка не прозвучала бы в концертных программах кружка. В программах встречались имена Глазунова, Скрябина, Метнера, литовского композитора М. Чюрлёниса, армянского А. Спен-

диарова, молодых композиторов – В. Ребикова, Г. Катуара, Н. Черепнина, В. Сенилова, В. Золотарева, Ф. Акименко.

Мысль познакомить с русской музыкой Париж, некоронованную столицу европейской художественной жизни, возникла у Дягилева и его друзей ещё в 1906 году.

В начале XX века суждения о русской музыке во Франции были очень противоречивы. В 1902 году критик Жан Марнольд в «Mercure de France» высказал о русской музыке невежественное мнение. В ответ на это Нурок написал, что этот «передовой» критик, видимо не находит в русских композиторах признаков личного творчества и для него «Патетическая симфония» Чайковского – ничтожнейшее произведение. Профессор парижской консерватории Б. Дюкюдрэ утверждал обратное, что будущее музыки в руках русских композиторов.

Устройство Русских исторических концертов требовало огромных усилий. Об этом можно судить по письмам Л.В. Собинова, которого Дягилев пытался привлечь к участию. «От Дягилева опять получил телеграмму, где он меня убедительно просит приехать хоть на один концерт в течение мая, – писал Собинов 21 февраля /6 марта 1907 г. – Предлагает какие хочу условия»¹. «О том, что предполагаются русские концерты в Париже говорят давно. ...В первой программе Дягилев предлагает мне три вечера, где я должен петь: Баяна, Шуйского в «Борисе Годунове» (для реплик Шалаяпину), песню индийского гостя из «Садко», каватину Берендея и песню Левка. Я, как ты знаешь, отказался. Была новая программа, где он настойчиво просит принять участие хотя бы в одном концерте. Я долго колебался, но и тут решил отказать безусловно»².

На проведение исторических концертов требовались большие средства. В печати сообщалось, что на пять концертов организаторам удалось получить «солидную казенную субсидию в размере 70000 руб. (188000 франков), то есть по 14000 руб. (37500 франков за каждый)»³. Деньги обещало товарищество Российско-Американской резиновой мануфактуры, т.к. оно являлось членом комитета по устройству концертов. Однако в подготовительный период даже незначительную сумму денег Дягилеву приходилось занимать у друзей.

Для осуществления своих замыслов Дягилев не мог обойтись без помощи высокопоставленных особ. Было объявлено, что Комитет по устройству концертов находится под покровитель-

ством великого князя Владимира Александровича и его жены Марии Павловны. В одну из программ исторических концертов Дягилев счел нужным включить симфонию посредственного композитора А.С. Танеева, влиятельного сановника, главноуправляющего собственной канцелярией царя. Участие А.С. Танеева, видимо, было желательным для Дягилева по многим причинам.

Как бы ни были разнообразны интересы влиятельных членов комитета, но Дягилев сумел свести их к одной цели – успешному проведению концертов.

В течение трех лет – с 1906 по 1908 – парижане познакомились с шедеврами русской живописи и музыки, демонстрируемыми Дягилевым. Осенью 1906 года он устроил Выставку русского искусства в парижском «Осеннем салоне». В 1907 году провел серию «Русских исторических концертов» в помещении Grand Opera, а в 1908 в Grand Opera состоялись семь спектаклей с участием Ф.И. Шаляпина. Это вызвало бурный успех у искушенной парижской аудитории, впервые получившей возможность знакомства с достижениями русского искусства.

Пять «Исторических концертов», проведенных в мае 1907 года в помещении Grand Opera (от Глинки до Скрябина), вылились в невиданную по масштабам демонстрацию достижений русской культуры. Дягилев не пожалел сил, чтобы привлечь для участия в этих концертах композиторов – Римского-Корсакова, Глазунова, Скрябина, Рахманинова, знаменитых исполнителей – дирижеров Артура Никиша, Феликса Блуменфельда, певцов – Федора Шаляпина, Фелию Литвин, Дмитрия Смирнова.

16 мая произошло торжественное открытие «Русских исторических концертов», организованных Дягилевым. К дягилевским концертам у Скрябина были намечены к исполнению фортепианный концерт и вторая симфония. Он надеется закончить и услышать свое новое произведение «Поэму экстаза». Скрябину казалось, что за три-четыре недели можно успеть: закончить партитуру, переписать её начисто, дать ознакомиться дирижеру, научить оркестр играть новое сочинение, провести несколько репетиций. Однако он не успел даже написать партитуру, настолько привык оттачивать до совершенства каждое произведение.

В серии Русских концертов «Поэма экстаза» будет представлена, но в скромном виде – в проспекте концертов будет воспроизведен автограф её первой страницы. Прозвучал фортепианный

концерт Скрябина и вторая симфония. Дирижировал оркестром Никиш, солистом выступил Иосиф Гофман. Планировалось, что каждый композитор примет участие в концертах непосредственно – как дирижер и исполнитель, но Скрябин предпочел остаться в роли сочинителя, незавершенная «Поэма экстаза» забрала все его душевные силы.

Дягилев, как устроитель «Русских сезонов» в Париже, сумеет снискать себе всеевропейскую славу позже, а в самом первом, пробном варианте, не могло не случиться огрехов. Курьезом оказалось отсутствие среди исполняемых авторов произведений Сергея Ивановича Танеева. Была исполнена невзрачная музыка его однофамильца, А.С. Танеева, причастного к организации концертов. Не была исполнена музыка А.С. Даргомыжского. С. Рахманинов позже заметит, что оркестр «Общества концертов Ламурё» оказался посредственным. Невозможно было добиться не только особенной тонкости исполнения, но даже дисциплинированности. Не всегда безукоризненными были выступления дирижеров – Камилла Шевичьяра, страстного пропагандиста русской музыки. Дирижер с мировым именем Артур Никиш прочел партитуры поверхностно, из-за чего не всегда сумел выверить темп исполнения и почувствовать общий план сочинения. Оркестранты не смогли донести до парижской публики музыку Глинки и Чайковского, исполнив их произведения бесцветно. Были промахи и в организации концертов. М.К. Морозова вспоминает о том, как они торопились с А.Н. Скрябиным в театр Большой оперы и Александр Николаевич сердясь, рассказывал ей о плохой работе администрации. На второй концерт Скрябин также не получил во время ожидаемого им билета от Дягилева. В антракте он мягко выразил свое недовольство Сергею Павловичу, однако Дягилев ответил с барской напыщенностью. Скрябин вспылал, чем совершенно ошеломил Дягилева. Дружеские отношения были испорчены.

Несмотря на промахи и неудачи концерты 1907 года были своевременны, и успех их был несомненен. Русскую музыку Европа не только знала, но и ценила. Побывавший на концертах А. Бенуа отметит, что без шумихи, без ошеломления, произведенное впечатление получилось менее кричащим, но зато более глубоким и интенсивным: «Кликушества нет, но кое-кто из самых важных и мыслящих, самая соль космопо-

литского парижского общества, заприметила себе в чем дело, уясняя себе, какое место занимает Россия в общей душе»⁴.

В пять Русских исторических концертов входили произведения Глинки (увертюра и первое действие «Руслана и Людмилы» и «Камаринская»), Бородина (сцены из «Князя Игоря»), Мусоргского (песни, монолог Пимена, песня Варлаама, второе действие «Бориса Годунова», вступление, пляска персидок и последний акт «Хованщины»), Римского-Корсакова (пятая картина оперы «Садко», оркестровая сюита из «Сказок о царе Салтане», симфоническая картина полета Вакулы из оперы «Ночь перед Рождеством», «Ночь на горе Триглав» из «Младь», вступление и песнь Леля из «Снегурочки»), а также произведения Балакирева, Глазунова, Кюи, Лядова, Ляпунова, Рахманинова, Скрябина, Чайковского и А. Танеева. Дягилев смог добиться, чтобы Глазунов, Рахманинов, Римский-Корсаков, Скрябин, присутствовали на концертах и приняли в них участие. Под управлением Римского-Корсакова были исполнены симфонические картины из «Ночи перед Рождеством». Рахманинов выступил как пианист со вторым фортепианным концертом и продирижировал кантатой «Весна». Скрябин, работая дни и ночи, намеревался окончить «Поэму экстаза», но не успел.

Две недели русских концертов – не только репетиции, выступления и внимание публики. В Париже на короткое время сошлись великие русские композиторы – Римский-Корсаков, Глазунов, Рахманинов, Скрябин. Скрябин не был обойден вниманием публики, однако, на общем празднике музыки он оказался несколько в стороне. Не потому, что не выступил в роли исполнителя, не потому, что вспылал и испортил отношения с Дягилевым. Его любимое сочинение «Поэма экстаза» не было написано к сроку. Сами концерты не были его жизненной целью.

Скрябин продемонстрировал «Поэму экстаза» друзьям-музыкантам в домашнем исполнении. Дома у Скрябина были Н.А. Римский-Корсаков и Н.Н. Римская-Корсакова, М.К. Морозова, А.К. Глазунов, С.В. Рахманинов, Ф.М. Блуменфельд и И. Гофман.

В письме Татьяны Федоровны Шлецер к Немецовой значится 23 мая, из переписки Римских-Корсаковых другое число – 25-е. Можно предположить, что вечер был не единственным. В первый из вечеров Скрябин мог пригласить семью

Римского-Корсакова, Рахманинова, Глазунова, Гофмана, Блуменфельда, Морозову. На следующий – только Римского-Корсакова с Надеждой Николаевной и детьми. 24-го многие музыканты были в опере на премьере «Соломеи» Рихарда Вагнера. Можно предположить, что впервые домашнее исполнение «Поэмы экстаза» состоялось 23 мая.

Большим русским делом назвал музыковед А.В. Оссовский организацию цикла исторических концертов в Париже. В адрес Дягилева он сказал: «Надо, конечно, быть одушевленным искреннею любовью к родному искусству, чтобы взять на себя задачу такой огромной трудности. Блестящим же разрешением ее устроители кроме того доказали свою энергию и умение взяться за дело»⁵.

В своей статье «Русские концерты в Париже» А. Бенуа, ранее выражавший сомнение в целесообразности проведения «Русских исторических концертов» пишет: «Страна, давшая Глинку и Гоголя, Достоевского и Римского, Толстого и Чайковского, Иванова и Врубеля не имеет права запереться за своими стенами. Она принадлежит всем, и даже тогда, когда все отворачивается от нее, долг ее – напоминать о своем великом и прекрасном значении. Это категорический императив: концерты нужно было устроить и нужно было сейчас, не раньше и не позже»⁶.

Финансовые итоги концертов были не такими блестящими, как уверял Дягилев. А.Н. Скрябин в письме к Я.И. Альтшулеру от 2 / 15 июня 1907 года из Парижа пишет: «Теперь относительно концертов. Устраивал их, то есть нашел средства на их устройство, некто Дягилев, тот самый, который устраивал выставки русских художников в родных местах. У кого именно достали средства, наверное не знаю. Могу сказать, что несколько лиц были жертвами. Одним из них Николай П. Некоторую сумму дал Танеев (кажется, незначительную). Вот все, что могу тебе сообщить, то есть, что сам знаю. Но и эти сведения я имею от Блуменфельда, который не выдавал их за достоверные... Да, говорят, убытку от этих концертов 100 тысяч франков, несмотря на то, что театр был битком набит. Уж очень дорого стоили артисты вроде Никиша, Шаляпина и т.п.»⁷.

В дальнейшем прочно утвердилось мнение об историческом значении концертов, устроенных Дягилевым в Париже в 1907 году. Музыкальный критик Н.Н. Куров пишет: «Ровно год назад серия концертов, организованная С.П. Дягилевым в Париже, сделала крупные завоевания в деле пропа-

ганды русской музыки за границей. Собственно, Запад, всегда скептически относился к нашей отечественной музыке... Прошлогодние концерты Дягилева в Париже как будто перевернули взгляд французов на русскую музыку. На этот раз программа была составлена достаточно разнообразно, почти все корифеи русской школы вошли в нее. Многие композиторы, имена которых были уже достоянием истории музыки появились перед французской публикой впервые. До сих пор знакомство с русскими композиторами исчерпывались некоторыми сочинениями Глинки и Чайковского... Так или иначе, но, после Дягилевских концертов парижане настолько заинтересовались русской музыкой, что дирекция казенного оперного театра послала в Россию директора Бруссана для того, чтобы на месте ознакомиться с русскими операми и их постановкой... Все доказывает, что на Западе проснулся серьезный интерес к русскому искусству. Теперь окно в Европу пробито нашими музыкантами, пожелаем же артистам с честью поддержать их имена»⁸.

«...Дягилев был гениальный антрепренер, — пишет В.М. Гаевский, — и он сделал ставку на художественную гениальность. Судя по всему, он хотел создать труппу только из гениев, только из необыкновенных личностей, небывалых артистов»⁹.

Примечания

¹ Собинов Л.В. Письма. — М., 1970. — С. 399.

² Там же. — С. 403.

³ Музыка за границей: Русская музыка за границей // Русская музыкальная газета. — 1907. — №20–21. — 20–27 мая. — С. 535.

⁴ Бенуа А.Н. Русские концерты в Париже // Слово. — 1907. — №162. — 31 мая. — С. 2.

⁵ Оссовский А.В. Большое русское дело // Слово. — 1907. — №95. — 10 (23) марта. — С. 2.

⁶ Бенуа А.Н. Русские концерты в Париже // Слово. — 1907. — №162. — 31 мая. — С. 2.

⁷ Скрябин А.Н. Письма. — М., 1965. — С. 471–472.

⁸ Куров Н.Н. Русские спектакли за границей // Театр. — 1908. — №229. — 19 апреля. — С. 10–12.

⁹ Гаевский В.М. Дом Петипа. — М., 2000. — С. 396.

Е.А. Снежкова

ТРАДИЦИОННОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ В ЯПОНСКОМ КОМПОЗИТОРСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Характерная черта современной японской ментальности — бережливое отношение к собственной традиционной культуре и жадное восприятие элементов зарубежной. Это, как известно, естественное качество островной нации, которая боится потерять идентичность и в то же время опасается деградировать из-за отсутствия взаимодействия с другими культурами. При этом замечено, что если заимствованное инациональное имело практическое значение, оно — путем ассимиляции — неуклонно становилось частью японской национальной культуры.

Из теорий о характере культуры и цивилизации Японии, отмечает Э.В. Молодякова, в широком смысле наиболее привлекательной является метафорическая концепция «мембранного» характера [1]. Механизм мембраны обладает огромной гибкостью, возможностью к изменчивости способов действия. В контексте японской культуры он символизирует и активное восприятие внешнего влияния, и некий социальный и куль-

турный «клапан», режим работы которого соответствует потребностям и запросам нации.

Вместе с тем отметим способность японцев доводить до совершенства адаптацию воспринятых инациональных ценностей, создавая, тем самым, качественно новые национально-самобытные феномены. Ярким примером подобных процессов служит, на наш взгляд, японское композиторское творчество второй половины XX в. Процесс взаимодействия традиционного и инновационного, выразившийся в «японизации» универсального — как показательная черта общественно-исторических процессов, протекавших в Японии — будет нами рассмотрен на примере наиболее показательных в этом плане тенденций развития композиторского творчества Японии названного периода.

После Второй мировой войны, во время которой страна была изолирована от внешних мировых контактов (в том числе и культурных), японская композиторская школа быстро освоила большинство современных техник и средств композиции: додекафонию, сериализм, сонористику

и электронные комбинации звуков. Так, додекафонией и сериализмом увлекались Мацудайра Ёрицунэ, Сибата Минао, Ирино Ёсиро, Мацусита Синъити, Юаса Дзёдзи, Фукусимо Кадзуо, Симояма Хифуми, Морои Макото. Пионером конкретной и электронной музыки был Маюдзуми Тосиро, этим направлением так же увлекались Юаса Дзёдзи, Морои Макото, Сибата Минао. Общепризнанным лидером конкретной музыки в 1950–1960-е гг. считался Такэмицу Тору. Активно использовал элементы джаза в композиторском творчестве Ямасито Цутому. Последователем идей музыкальной индетерминации Дж. Кейджа был Итиянаги Тоси [2].

Если 1940–1950-е гг. отмечены активной адаптацией японскими композиторами современной системы музыкального языка, то в 1960-е гг. намечается новая тенденция – стремление в творчестве к самобытным, индивидуально-самостоятельным решениям. Именно с этого момента японских авторов начинают волновать вопросы национального стиля, преемственности по отношению к древним музыкальным традициям. Самобытность национальное, прежде всего, осмысливается в ментально-философском смысле, что в первую очередь проявляется в содержании и тематике произведений искусства.

Композиторов начинают возвращаться к вечным темам традиционного японского искусства. Среди наиболее показательных – тема «времен года», отражающая цикличность японского мировосприятия, которую демонстрируют следующие произведения: «Осень» Намагути Сёдзи (1899–1971); «November steps» («Шаги ноября») (1967), «Зима» (1971), «Осень» (1973), «Лента вокруг осени» (1989), «Церемония: осенняя ода» (1992) Такэмицу Тору (1930–1996); «Лето» (1989) Мацуо Масатака (р. 1959), Третья симфония «Весна» (1984) Бэкку Садао (р. 1922); концерт «Времена года» (1988) Ёсимацу Такаси (р. 1955). Тема воды, отражающая скоротечность и непостоянство жизни, свойственные национальному мироощущению – созвучная теме природы – является сквозной в творчестве Такэмицу Тору. Назовем в этой связи циклы его оркестровых сюит: «Мир моря», «Музыка Воды», «Я слышу мечтания воды», «Водные пути», «Период дождя». Среди произведений других авторов: вокальные сочинения Кабураги Мицуги (1926–1989) «Поэма о море» (1969); «Звуки моря» (1990) Судзуки Юкикадзу (р. 1954).

Показательным является обращение композиторов к тематике произведений фольклорного искусства и художественных памятников устной письменной традиции профессионального творчества. Произведения подобной тематической направленности присутствуют в творчестве большинства современных японских композиторов. Примером служат: сюиты для фортепиано «Варабэ-ута» (1960) Хаяси Адзуса (р. 1936) и «12 народных песен северной Японии» (1973) Куроками Ёсимицу (р. 1933); оркестровая сюита из японских танцев «Барабаны в ночи» (1950) Комори Акихиро (р. 1933); «Ясикоко но Ками но Ута-монотари» для смешанного хора (1976) Ясуги Тадоси (р. 1951); «Кадзэ то Карэки но Ута» (1981) Токами Тосико (р. 1951); «Хэйкёку» для флейты (1975) Ясумура Ёсихиро (р. 1951).

Широко используется в контексте образного содержания произведений современных японских композиторов характерная для японской художественной традиции символизация эстетических принципов: «Хоу ун /символ» (1977), «Кё-хоку /символ» (1978) для чембало Сугиура Масаёси; «Ва» («гармония») для шести японских инструментов, концерт для фагота с оркестром «Цепь Единорога» Ёсимацу Такаси. (Единорог (цзимень) на Востоке наряду со священной птицей Хоо, драконом и черепахой, является священным животным, приносящем удачу (см. об этом: [3])).

Наряду с устоявшейся в художественной национальной традиции тематикой, японских композиторов послевоенного периода интересуют и темы современной истории. Таких выдающихся авторов, как Такэмицу Тору, Дан Икума, Акутагава Ясуси, Мамия Митио, Хаяси Хикару, по нашему мнению, связывает служение высоким гражданским целям, внимание к социальной и антивоенной тематике. Так, Хаяси Хикару известен как автор музыки к знаменитому фильму «Голый остров» Синдо Канэдо. В его творческом активе – оратория «Песнь нищих» на слова писателя-гуманиста Абэ Кобо, кантаты о ядерной трагедии – «Дай мне воды» и «Эскизы атомной бомбёжки» по поэме Кара Тамики. Такэмицу Тору сотрудничал со всемирно известным кинематографистом Куросава Акира, создавая музыку к его историческим и социальным кинолентам (например, «Под стук трамвайных колёс»). Акутагава Ясуси – автор оперы «Орфей из Хиросимы» [4]. Бэкку Садао в 1990 г. создал симфонию «Лето 1945 года».

Нашла отражение в творчестве японских композиторов и тема «малой родины». Примером служат симфонические произведения из сборника «Киото в отражении современной музыки»: «Рассвет. Начало новой эры» (1982) Ито Кэй; «Фантазии Киото» (1983) Тояма Юдзо; «Киото» (1989) Итирю Кэй.

Синтез традиций и новаций закономерно проявляется и в системе жанров, средств музыкальной выразительности. Так, в творчестве многих композиторов рассматриваемого периода важное место занимают жанры транскрипции, парафразы, вариаций, фантазии, сюиты, рапсодии, созданные на основе японских народных песен. В качестве примеров назовём сочинения для фортепиано Бэкку Садао – «Три парафразы на тему народной песни юго-восточной Японии», японскую сюиту №2 для фортепиано в четыре руки «Праздник на севере»; фантазию для фортепиано Хираи Хикару «Сакура-сакура»; «Пять мелодий из японского фольклора для фортепиано» и «Балладу на основе народной песни из Ямагата» Такаты Сабуро; «Японскую мелодию» для флейты и фортепиано Ноды Тэруюки; «Обработки японских песен» для виолончели соло Мацуситы Сююя; «Любимое японское» для виолончели Мики Киёси; оркестровое сочинение Тояма Юдзо – «Рапсодия на основе народной песни из Окинавы»; «Японские народные песни для симфонического оркестра» Коямы Киёсиги и др.

Демонстрируя преемственность по отношению к творческим принципам старшего поколения композиторов (Ямада Косаку, Мотоори Нагаё, Хирота Рютаро, Набутоки Киёси, Накаяма Симпэй, Киёсэ Ясудзи), любимым жанром в творчестве композиторов второй половины XX в. остаётся вокальная миниатюра. Наряду с обработкой японских народных песен (например, вокальные опусы Масумото Кикико «Три песни средневековой Японии», хоровые обработки народных песен японского севера Мамия Митио, «Японские народные песни для смешанного хора» Кояма Киёсиги) в вокальных миниатюрах находят воплощение типичные интонационные обороты фольклорного мелоса, фольклорно-ладовая структура вокальной мелодики. Показательно, на наш взгляд, что свои вокальные творения композиторы называют *японскими* песнями. Так, сборники и коллекции японских песен содержатся в «творческом портфеле» у пятидесяти композиторов означенного периода. В качестве приме-

ров приведём лишь несколько имён: Хаясака Фумио, Ифукубэ Акира, Исивата Кидзо, Исикава Тосихару, Дан Икума, Юяма Акира, Хаяси Хикару, Миёси Акира, Сибата Минао.

Следующим типологическим явлением в аспекте достижения японскими композиторами послевоенного периода национально-самобытной характеристики, можно назвать включение в музыкальную ткань произведения специфических особенностей (фактурных, штриховых, интервальных) традиционного инструментального музицирования и тембров национальных традиционных инструментов. Так, Такэмицу Тору, в своём сочинении «November steps» («Шаги ноября»), включил в состав оркестра в качестве солирующих инструментов *биву* и *сякухати*. Эти национальные тембровые краски неожиданно и свежо расцвели импрессионистскую ткань произведения. В том же, 1967 г. Юаса Дзёдзи создал «Набросок для кото и оркестра – цветок, птица, ветер, луна». В 1972 г. в творческом портфеле Миёси Акира появляется новое сочинение – «Октет для сякухати, трёх кото и струнных». Тосия Сукэгава в своём фортепианном цикле «Гобелены» и в пьесе «Образы», написанных для трёх кото, изысканно воспроизводит эффекты национального инструментализма. Мамия Митио создаёт сольные и ансамблевые пьесы для национальных инструментов. Рёхэй Хиросэ – в инструментальном цикле «Калавинка» – имитирует звучание восточных инструментов, воспроизводит тембровые, фактурные приёмы игры на *сякухати*, *кото*, *сямисэне* (*сякухати*, *кото*, *сямисэн*, *бива* – музыкальные традиционные японские инструменты).

Прочно входит в творческую практику японских композиторов в 1970–1980-е гг. сочетание традиционных и европейских инструментов в оркестровых сочинениях. Мики Минору в эти годы создаёт два крупных произведения в этом роде: концерт для *кото* и оркестра «Ха Но Кьюоки», «Симфонию двух миров»; Икэбэ Син-Итиро – «Ун-Эн» для двух *кото*, *дзюситигэна* и струнных; Синохара – «Дзумэйдзи» для оркестра японских и западных инструментов и смешанного хора.

В конце 1960-х гг., как отмечала М.В. Есипова, наступил своеобразный бум *сякухати*: эта излюбленная в Японии традиционная продольная флейта привлекала внимание многих композиторов. Автор приводит в качестве примеров «Концерт для японской флейты и оркестра» Ито Рютаро, «Тикурай» (1964) – пять пьес для *сякухати* Мо-

рой Мамото; «Музыку для сякухати» (1970) Исии Маки; «Джазовую сякухати» (1972) Окамура [2]. В 1970–1980-е гг., как показывают наши наблюдения, сочинения различных жанров для этого японского традиционного инструмента прочно входят в национальное композиторское творчество. Это сольные, ансамблевые и концертные пьесы для *сякухати*: «Аки» для двух *сякухати* и «Какурин» для *сякухати* соло Хиросэ Рёхэй; «Прелюдии для сякухати» Мамия Митио; «Кокё» для *сякухати* соло и «Сонеты» для трёх *сякухати* Мики Минору; «Трио сякухати» Киёси Есига; «Пять диалогов» для двух *сякухати* Морой Мамото; сочинения для *сякухати* соло Сато Кими и Ямамото Хироюки; концерты для *сякухати* и оркестра Рёхэй Хиросэ (1983), «Ка-Ун» Кодзиба Томико (1988) и др.

Другим направлением поисков национальной самобытности, на наш взгляд, является освоение специфических элементов традиционной музыкальной организации: композиционных, метроритмических, фактурных. В этом контексте показательно творчество Маюдзumi Тосиро, Исии Маки, Такэмицу Тору, Итиянаги Тоси, Сибата Минами, Итирю Кэй, Осака Кэйки. Так, Маюдзumi Тосиро в «Прелюдии» для струнного оркестра (1961) использовал метрические структуры *гагаку* (характерную для *гагаку* четырёхдольность и шестнадцатитактовые построения), а в камерно-инструментальной пьесе «Рокудан» (1989) – фактурную организацию профессиональной инструментальной традиции *данмоно*. Традиционная фактура представлена в произведениях Сибата Минамио («Диафония» для оркестра, 1983) и Окасака Кэйки («Монодия» для скрипки и фортепиано, 1987). «Восточно-азиатские» краски, ритмы и особую эстетику звука и пауз претворяет в ряде сочинений («Погружение», «Полярность», «Синкретизм», «Монопризмы») Исии Маки. Ещё один яркий пример – творчество Такэмицу Тору. Его произведения («Реквием для струнного оркестра», «Одинокий звук», «Горизонт Дорианы», «Глаза закрыты» и др.), по нашему мнению, отмечены особой традиционной культурой ритма. Это – богатство ритмических моделей и их сочетаний, огромное значение «тишины» (пауз – *ма*) в создании эмоциональной атмосферы произведения, высокая степень формообразующей функциональности метроритма.

Важной и показательной тенденцией японского композиторского творчества означенного периода является обращение к системе музы-

кальных средств, форм и жанров древнейшего национального искусства – *гагаку*. В начале 1970-х годов появляются произведения, созданные специально для оркестра *гагаку* – «Сёва-тэмпэраку» (1970) Маюдзumi Тосиро; «Сютэйка» (1973) Такэмицу Тору; «Огэнраку» (1980) Итиянаги Тоси. Внимание композиторов привлекает и столь значительный и важный в традиционном искусстве Японии жанр, как музыкальная драма *Но*. Одни авторы создают оперы на основе сюжетов *ногаку*, как например, «Фуна Бэнкэй» (1962) и «Хандзэ» (1963) Макино Ютака, «Сотоба-Комати» Исихэа Фуюки. Другие используют в своих сочинениях образно-эмоциональное содержание традиционных спектаклей: примером служат симфоническая сюита «Маски Но» Кояма Киёсиги, пьеса «Но» для камерного оркестра Хасэгава Ёсио. Третьи воплощают особенности традиционной драмы средствами новых жанров и техник, как, например, в оратории-мистерии «Санто Пало» (1961) Тода Кунио; «Ая-но цудзуми» (1956) для струнного квартета Икэноути Томодзиро [2].

Подчеркнём, что к значительным явлениям в японской творческой практике рассматриваемого периода следует отнести также усиливающееся внимание композиторов к конфессиональной жизни нации, воздействие религиозных представлений на тематику и художественные формы музыкального искусства. Подтверждение этой тенденции видится в обращении японских композиторов к буддийской культовой музыке – песнопениям, колокольным звучаниям, прочно вошедшим в традиционную музыкальную среду в середине первого тысячелетия н. э. Сочинения Маюдзumi Тосиро – кантата «Симфония Нирваны» (1960), симфония «Мандала» (1960), симфоническая поэма «Сансара» (1962); сочинение конкретной музыки Юаса Дзёдзи «Мандала» (1967) – отмечены Гран-при на японском фестивале искусств [2]. Мамото Морой является автором «Сёсанкэ» – композиции из шести вариаций для трубы, обычно звучащей на буддийских церемониях. Таката Сабуро своё сочинение «Ямато но Сасагэуто» написал по буддийской сутре на японском языке [5].

Отметим, что многие произведения японских композиторов второй половины XX в. по тематике, образному содержанию, музыкально-сценическим и жанровым особенностям связаны с синтоистскими представлениями и ритуалами. Например: фортепианная сюита Ифукубэ Акира «Бон-Одори»; квартет Хирота Тасиро «Мура-

Мацури»; танцы для фортепиано «Одори» Окумура Хадзиями; сюита для фортепиано «Снежный фестиваль» – музыка и танцы синто на празднике в Сипано Куроками Ёсимацу.

Показательно и то, что ведущим жанром в отражении скорбно-трагических эмоций в творчестве многих японских композиторов является рекем: «Реквием для струнных» Такэмицу Тору, «Бэйдзинг рекем» Мики Минору, «Реквием Хиросима» (для струнного оркестра) Кодзиба Томико, «Реквием» Кабаси Минору. Активно занимается новой японской литургической музыкой Иезуитский музыкальный университет в г. Хиросима. Известны мессы выходца из этого университета, композитора Нагаи Кодзунори «Missa Japonica» и «Missa Pentatonica» [5]. Произведения «Реальность кабалы» для флейты и фортепиано Ёсидзаки Киётоми; Симфония «Карма» Такахаси Ютака; «Сублимация для оркестра» Китадзумэ Митио, появившиеся на рубеже 1980–1990-х гг. демонстрируют характерную для японцев полирелигиозность.

Некоторые японские композиторы не ограничиваются опорой только на собственные культурно-этнические традиции. Так, в 1950–1960-е гг. Исии Кан обратился к фольклору коренного населения Японских островов – этнической музыки айну. Его сочинение «Симфония Айну» было отмечено в 1958 году специальной премией Фестиваля искусств за использование айнского фольклора. Фольклор айну использовал в своих произведениях Ифукубэ Акира [5]. В 1980 году композитор Кимура Масанобу создал тетрадь «Танцы Айну» (соч. 106). Эти пьесы для фортепиано в четыре руки, на наш взгляд, как и «Венгерские танцы» И. Брамса, «Славянские танцы» А. Дворжака, являются оригинальным сочинением, где гармонично и тонко воссоздаются характерные черты танцевального фольклора айну. Привлекает японских композиторов и фольклорное наследие далёких регионов. Так, Такэмицу Тору, наряду с аранжировками авторских сочинений («Что, друзья» Конверси; «Интернационал» Дегейтера; «Песня ранней весны» Накада Ёсинао), занимался аранжировкой ирландских народных песен, например, «Лондонский воздух». В творческом активе Мамина Митио – «Пять финских народных песен для виолончели и фортепиано». Среди оркестровых работ композитора Тода Кунио выделяются «Вариации на тему английской народной песни».

Композиторы обращаются к традиционному музыкальному и поэтическому наследию различных стран азиатского континента. В некоторых сочинениях Хиросэ Рёхэй использованы мотивы староиндийского эпоса, принципы индийской раги. В «Кхяале для флейты и фортепиано» композитор Нисимура Акира воспроизводит характерные особенности жанра традиционного индийского искусства. Среди хоровых работ Касиваги Тосио выделяется сборник поэм на слова китайских поэтов династии Хан то Кинг. Опера композитора Дана Икума «Ян Вэйфу» создана по мотивам известной китайской новеллы [5].

Таким образом, начиная со второй половины XX века в японском композиторском творчестве развивается устойчивая тенденция взаимодействия композиторской рефлексии с богатыми ресурсами традиционного искусства. Наиболее важными чертами композиторского творчества Японии становится стремление к новому синтезу. Оно выражается не столько в прямом отражении в сочинениях элементов традиционного искусства, сколько в его опосредованном преломлении в системе разнообразных музыкально-выразительных средств современного музыкального контекста. В этом, как думается, заключается то принципиально новаторское, что позволяет говорить о творчестве японских композиторов второй половины XX в. как о новом – инновационном – этапе в развитии композиторской школы Японии.

Библиографический список

1. Молодякова Э.В. Японский тип общества // Японский феномен. – М.: РИО Института Востоковедения РАН, 1996. – 157 с.
2. Есипова М.В. Современная музыкальная культура Японии (в аспекте взаимодействия «Запад-Восток») // Музыка. Экспресс-информ. Вып. 3. – М., 1990. – 20 с.
3. Мещеряков А.Н. Книга японских символов. Книга японских обыкновений. – М.: Наталис, 2004. – 556 с.
4. Нестьев И. Токио, 1974 // Сов. музыка. – 1974. – №10. – С. 123–130.
5. Wolfgang Laade. Neue Musik in Afrika Asien und Okianien. – Heidelberg, 1971. – Pp. 196–231.
6. Yosida Hidekazu. A Review of the World of Musical Composition in 1958 // Masterpieces of Contemporary Japanese Music. – Ongaku-No-Tomo Sha, 1959. – P. 45.

Д.В. Любин

РАННИЙ ПЕРИОД ТВОРЧЕСТВА ГЕНРИХА ФОГЕЛЕРА В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ ГЕРМАНИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В отечественном искусствознании искусство Германии конца XIX – начала XX веков остается одним из наименее изученных вопросов. В наиболее значительных из существующих трудов общего характера [1], охватывающих историю мирового искусства [2], разделы «XIX век» и «Искусство конца XIX – начала XX веков» содержат, в основном, более или менее подробный анализ развития французской художественной культуры. Искусство Германии представлено краткими очерками [3], среди немногих имен художников упоминаются К.Д. Фридрих, Ф.О. Рунге, А. Менцель, В. Лейбль, Г. фон Маре, М. Либерман, Л. Коринт, М. Слефогт, М. Клингер и К. Кольвиц.

Мы не отрицаем ведущую роль французского искусства в развитии художественной культуры на рубеже XIX и XX столетий [4]. Проблема заключается в том, что на сегодняшний день вполне может сложиться восприятие немецкого искусства как второстепенного, не явившего на тот момент других сколь либо значимых мастеров, кроме перечисленных выше. В последнее время интерес к художественной жизни Германии на рубеже XIX–XX столетий заметно возрос, из последних публикаций следует отметить развернутую статью Д.В. Сарабьянова в книге «Гармония и контрапункт. Россия – Германия. Живопись. XIX век» [8] и статьи других авторов, вошедшие в книгу. Важное общее представление о тенденциях в европейском искусстве того времени дают книги Д.В. Сарабьянова «Русская живопись XIX века среди европейских школ» [7] и «Россия и Запад. Историко-художественные связи XVIII – начало XX века» [9], монография В.И. Раздольской «Европейское искусство XIX века. Классицизм, романтизм» [5].

Художественная жизнь Германии интересующего нас периода была исключительно насыщенной [14]. В ее контексте одновременно получили развитие самые разнообразные явления: искусство Югендстиля [15; 16] развивалось параллельно импрессионизму и реализму, которым в свою очередь яростно противостояли представители так называемого «официального» искус-

ства, а спустя всего несколько лет стремительный закат модерна проходил на фоне первых выступлений экспрессионистов [21]. В связи с этим характерной чертой эволюции искусства художников стало проявление в их работах признаков различных стилистических тенденций, а также то, что их творчество не было ограничено одним видом искусства. Благодаря этому оно оказывается связанным с различными явлениями в современной художественной жизни, сама структура которой становится более насыщенной и многообразной.

Одним из подобных примеров служит раннее творчество немецкого художника Генриха Фогелера (1872–1942) [22]. Его значение для искусства Германии конца XIX – начала XX века очень велико, а главной особенностью творчества художника является его универсальность и многоплановость. Искусство Фогелера связано с различными важнейшими художественными явлениями – символизмом и Югендстилем, народным искусством и региональными традициями, историзмом и неостилями. В связи с этим важной задачей исследователя становится в определении места искусства Фогелера в контексте художественной жизни Германии того времени, внимательный анализ отношений его творчества с различными явлениями в немецкой культуре.

Фогелер родился 12 декабря 1872 года в Бремене в семье торговца металлом. В 1890 году он поступил в Академию художеств в Дюссельдорфе, однако довольно скоро покинул ее и в течение нескольких месяцев путешествовал по Голландии, Бельгии и Италии. Для художника это было время открытий – он познакомился с искусством Я. ван Эйка и Г. Мемлинга, Г. ван дер Гуса и П. де Бекера, открыл для себя архитектуру готики и живопись эпохи Возрождения, а также искусство прерафаэлитов [11]. После поездки Фогелер продолжил обучение в Академии и, завершив его в 1895 году, поселился в деревне Ворпсведе под Бременом, где уже несколько лет существовала колония живописцев [32].

Ядро колонии составили художники Ф. Макензен, О. Модерзон, Г. Ам Энде, Ф. Овербек и К. Виннен. Их творчество развивалось в раках так назы-

ваемого «Искусства Родины» – «Heimatkunst», лирико-патриотического направления в немецкой пейзажной и жанровой живописи [17]. Характеристика творчества колонистов содержится в монографиях Р.М. Рильке [6; 25] и Г. Бетте [10], опубликованных в 1902 и 1904 годах. Для Фогелера знакомство с этими художниками стала первой настоящей встречей с заметным явлением искусства Германии. Колония в Ворпсведе была частью общего процесса в европейском и мировом искусстве в XIX веке [31], основой которого стало обращение к жизни за пределами больших городов. В ней художники находили утраченную гармонию, открывали для себя глубинные основы человеческого бытия.

Ворпсведовцы помогли Фогелеру совершенствовать свою живопись, обучили его технике гравирования, вместе с ними он принял участие в первых выставках объединения, прошедших в 1895 году в Бремене и в Мюнхене [12]. Однако уже тогда отчетливо определилось коренное отличие искусства Фогелера от самих основ творчества колонистов. В своих первых офортах, еще довольно несовершенных, молодой художник выступает как представитель искусства Югендстиля. В его работах отчетливо заметно влияние прерафаэлитов и мастеров английской графики, прежде всего О. Бердсли и У. Морриса, а также М. Клингера. Следует, однако, отметить, что эстетика символизма и модерна была чужда художникам Ворпсведе, и это стало причиной конфликта внутри объединения, впоследствии сошедшего на нет, но вначале весьма острого.

Ранние гравюры принесли художнику громкую славу и во многом предопределили дальнейшее развитие и успех его искусства [24]. Однако, несмотря на то, что ранняя живопись и графика Фогелера стилистически принадлежат модерну, справедливо заметить, что художник воспринял некоторые приемы искусства ворпсведовцев. В первую очередь это проявилось в том, что во многих его работах, в которых воплощены характерные для Югендстиля сказочные и библейские сюжеты, важную роль играет пейзаж. Он изображен в реалистичной манере, в нем отсутствует присущая многим мастерам символизма таинственная иносказательность, фантастическое начало. Уникальность метода Фогелера заключается в соединении в своих картинах и офортах характерных черт модерна и приемов натурной живописи. Действие сюжетов, нередко фанта-

стических, представлено посреди реального ландшафта Ворпсведе, и неприметная деревня становится по-настоящему сказочным местом.

Графика Фогелера сделала его имя известным за пределами Германии. Крупнейший журнал модерна «The Studio» писал в 1898 году: «Его офорты волнуют нас, словно старые народные песни, словно мелодии Брамса и Шуберта, в них объединены музыка и поэзия» [28, р. 52–54]. Главной темой гравюр художника была тема сказки, и образы его работ были настолько популярны, что современники писали о «моде на Фогелера». Благодаря широкому распространению своей графики мастер получил возможность перестроить и значительно расширить свой дом в Ворпсведе, превратив его в настоящую загородную виллу. На протяжении многих лет он был центром духовной жизни колонии. Здесь долгое время жил Р.М. Рильке, устраивались знаменитые музыкальные вечера, на которые приезжали крупнейшие немецкие литераторы и деятели искусства. Один из таких вечеров послужил сюжетом центральной живописной работы Фогелера – монументальной картины «Концерт» (1899–1905).

После 1899 года в творчестве Фогелера произошли перемены, и на смену офортам пришли превосходные рисунки пером, ставшие главным видом его искусства до конца 1900-х годов [23]. Они составили основу творчества мастера в области книжной иллюстрации [19]. Фогелер работал главным художником журнала «Остров», одного из крупнейших изданий европейского модерна. До Первой мировой войны он оформил около двух сотен книг, отпечатанных в лучших немецких издательствах. Фогелера называли первым графиком Германии начала XX столетия. Его рисунки, так же, как и офорты, отражают влияние мастеров английской графики, однако в них больше изящества и пластики линий. Манеру Фогелера справедливо назвать виртуозной, его листы – совершенное воплощение стиля модерн, произведения английских мастеров нередко даже уступают им. Центральным образом многих работ художника стала фигура павлина с фантастическим оперением – один из распространенных мотивов Югендстиля. В большинстве рисунков нашли воплощение созвучные стилю сказочные, мифологические и библейские сюжеты.

Наряду с графикой, на протяжении 1900-х годов Фогелер много работал в области декоративно-прикладного искусства. Его произведения обнаружи-

вают широкое разнообразие материалов и техник – мастер выполнил витражи и гобелены, изделия из дерева и кости, фарфора и стекла, металла и серебра, заметным явлением стало его ювелирное творчество. Прикладное искусство Фогелера тесно связано с другими, кроме модерна, направлениями. В работах художника нашли отражение стилистические признаки барокко, рококо и классицизма. Ряд произведений обнаруживает связи с традициями бидермайера и историзма, которые не прекратили существование с приходом Югендстиля, а после 1900 года пережили новый этап своего развития в немецкой художественной культуре. Таким образом, эта область творчества Фогелера значительно расширяет границы его искусства.

Следует отметить, что, несмотря на многообразие материалов и техник, работы в области прикладного искусства остаются в его творчестве единичными примерами. В отличие от живописи или графики, здесь не представляется возможным проследить эволюцию творчества художника. Главной чертой работ Фогелера в области прикладного искусства является умение тонко воспринять и передать черты того или иного стиля, комбинировать признаки искусства различных эпох и стран при создании нового произведения. Несмотря на то, что обращение к тому или иному материалу носило разовый характер, работы Фогелера отличаются высоким художественным уровнем. Они были исполнены на ведущих предприятиях Германии – Королевской фарфоровой мануфактуре в Берлине, Мейсенской мануфактуре, лучших серебряных фабриках и ювелирных мастерских в Бремене и Дрездене. Одним из свидетельств несомненных достоинств работ художника в этой области служит то, что некоторые образцы его ювелирного творчества и отдельные предметы серебряных столовых приборов выпускаются и в настоящее время.

Среди тех видов декоративно-прикладного искусства, в которых работал Фогелер, особое место занимает проектирование предметов мебели и интерьеров. По образцу распространенных в начале XX века в Германии частных производств, в 1908 году Фогелер вместе со своим братом Францем создал «Ворпсведские мастерские» [18], предназначенные для изготовления мебели по его эскизам. За несколько лет, предшествовавших Первой мировой войне, художник выполнил около четырех тысяч проектных рисунков. Значительная часть из них была воплощена.

В этой области творчество художника переключается с совершенно иными, чем его изобразительное и прикладное искусство, тенденциями. Декоративные приемы модерна, в том числе мотивы, часто встречающиеся в графических работах – силуэт павлина, цветы тюльпана и розы, Фогелер сочетает с формами мебели, распространенной в немецких деревнях и в свое время воспринявшей традиции мебели Северного Возрождения. Такие произведения составляют значительную часть продукции мастерских, из них зачастую были составлены и целые обстановки гостиных, столовых и жилых комнат в частных домах.

Вместе с тем, в мебели Фогелера получает развитие и исконно немецкая народная традиция. На основе характерных мотивов украшения предметов мебели – головы оленя, фигур вставших на дыбы коней, силуэта совы, которые художник прочитывает с позиций искусства модерна, были созданы оригинальные стилизации. Следует отметить, что обращение к мотивам народного искусства неслучайно: оно составило в Германии в начале XX столетия важную часть государственной программы по развитию художественно-промышленных мастерских и декоративно-прикладного искусства в целом. Благодаря исключительному качеству продукции и сочетанию элементов народного творчества и приемов модерна произведения Фогелера представляют уникальное явление в немецкой культуре того времени и отличаются от продукции других мастерских, развивавших более традиционное направление.

Еще одним видом искусства Фогелера, столь же многообразным, как и его работа по созданию мебели, стало искусство интерьера. Спроектированные художником обстановки можно разделить на три большие группы. Первую из них составили так называемые «выставочные образцы», представленные мастером на экспозиции в Дрездене (1906) и международной выставке в Брюсселе (1910). Эти работы по стилю принадлежат неоклассицизму, и в этом искусство Фогелера обнаруживает близость творчеству крупнейших передовых дизайнеров того времени – П. Беренса и Й.М. Ольбриха. Однако современные тенденции в области дизайна интерьеров не получили в творчестве Фогелера значительного развития. Наибольшее число обстановок создано им из мебели «Ворпсведских мастерских», а третий вид интерьеров стилистически принадлежит необидермайеру. Особое место занимает централь-

ная работа художника в этой области – обстановка «Золотой комнаты» (1904–1905) городской ратуши Бремена [26]. Ее интерьер представляет блестящий пример соединения архитектурных форм Ренессанса и декоративных приемов модерна. «Золотая комната» по праву считается одним из лучших образцов искусства немецкого Югендстиля.

Связь с традиционным народным искусством проявилась в творчестве Фогелера не только в произведениях его мебельных мастерских. В конце 1900-х – начале 1910-х годов он много работал в области архитектуры, ему принадлежат около двух десятков построек частного и общественного характера. Наибольший интерес представляют сохранившиеся до наших дней дома и здание вокзала в Ворпсведе, выполненные в традициях северонемецкого загородного строительства. Это объединяет архитектуру Фогелера с произведениями архитекторов-реформаторов северной Германии – Г. Вагнера, К. Эгеа и других. К сожалению, остался неосуществленным проект рабочего поселения, задуманный Фогелером для сотрудников своих мастерских «со всеми современными учреждениями» [30, с. 170]. Практика создания подобных деревень, в которых были предусмотрены все необходимые постройки общественного назначения, характерна для европейского искусства начала XX века. У этого направления в области архитектуры, как часто происходило в подобных случаях, была не только теоретическая сторона: такая практика была обусловлена требованием активно развивавшейся промышленности. Наиболее известно поселение недалеко от Эссена, созданное фирмой Круппа, для которого основой послужило рабочая деревня в Порт-Санлайт в Ливерпуле. В 1908 году Фогелер посетил Англию в составе группы архитекторов, в которую вошли такие известные мастера как К.-Э. Остхаус и Л. Мис ван дер Роэ. Таким образом, региональный принцип развития архитектуры Фогелера приобретает благодаря этому проекту новое значение и включается в сферу общего развития архитектуры Европы начала XX века.

1910-е годы характеризуются активной работой мастера в области живописи: в течение трех лет он создал свыше ста картин [20]. Их отличают от ранних работ поиски новых сюжетов и нового стиля, который был призван заменить стремительно угасавший модерн. Новые картины Фогелера отличаются от ранней живописи большей графичностью манеры, тяготением к локальным цвето-

вым пятнам, плоскостности изображения. В этом проявилось его увлечение египетским искусством, характерное для ряда художников в предвоенные годы. Некоторые работы выполнены в реалистической манере, другие свидетельствуют об определенном интересе художника к творчеству экспрессионистов. В то же время мастер выполнил ряд превосходных натюрмортов и пейзажных работ, обращение к этим жанрам было новым шагом в его живописи.

Конец 1900-х и начало 1910-х годов было не только временем поиска нового стиля, выразительных средств в изобразительном искусстве, но и временем глубокого личного кризиса Фогелера. Художник покинул Ворпсведе, некоторое время путешествовал по Европе, с осени 1912 года работал в Берлине. С началом Первой мировой войны Фогелер, стремясь преодолеть личный и творческий кризис, ушел добровольцем на фронт [27]. Этим он как бы подвел черту под двадцатью годами, в рамки которых укладывается ранний период его искусства. Известно, что после войны он не оставил у себя ни одной из своих работ, подарив их покинувшей его жене. Мировоззрение Фогелера претерпело коренные изменения [29], и впоследствии его искусство развивалось в границах совершенно иных, чем прежде, явлений, и уже никогда не было столь многообразным [13].

Воплотившее признаки многих стилей, творчество мастера неравнозначно по своему характеру. Его живопись впитала традиции Югендстиля и приемы пейзажной живописи ворпсведовцев, а перед самой войной она граничит с экспрессионизмом, однако, не переходит в него. Графика Фогелера – как офорты, так и рисунки пером и книжные иллюстрации – принадлежит искусству европейского модерна. То же можно сказать и о части его произведений декоративно-прикладного искусства. Высоким образцом Югендстиля является интерьер «Золотой комнаты» ратуши Бремена. В то же время в области интерьера Фогелер, следуя общей эволюции искусства, выступает и как мастер неоклассики и необидермайера, а в работах, объединивших «Volkskunst» и модерн, создает неповторимый собственный стиль, преодолевая сложившуюся традицию. И, наконец, в области архитектуры художник развивает принципы регионального строительства, которое благодаря ему во многом приобрело новые импульсы и вышло на уровень общеевропейских художественных процессов.

В целом творчество Фогелера определенно является одним из высших достижений немецкого искусства конца XIX – начала XX столетий. Оно занимает видное место в контексте немецкой и европейской художественной жизни того времени, соприкасаясь со многими, неравнозначными по своему масштабу, явлениями. Это, с одной стороны, до известной степени усложняет изучение раннего периода творчества мастера, а с другой требует более детального и разностороннего анализа искусства Германии вообще с тем, чтобы как можно более точно охарактеризовать то или иное направление его деятельности, и делает работу исследователя особенно увлекательной.

Библиографический список

1. Всеобщая история искусства / Под ред. А.Д. Чегодаева. – М.: Искусство, 1956–1964.
2. История искусства зарубежных стран / Под ред. М.В. Доброклонского. – М.: Искусство, 1964.
3. История зарубежного искусства / Под ред. М.Т. Кузьминой и Н.Л. Мальцевой. – М.: Искусство, 1971.
4. Раздольская В.И. Искусство Франции второй половины XIX века. – М.: Искусство, 1981.
5. Раздольская В.И. Европейское искусство XIX века. Классицизм, романтизм. – СПб.: Азбука-классика, 2005.
6. Рильке Райнер Мария. Ворпсведе. Огюст Роден. Письма. Стихи. – М.: Искусство, 1971.
7. Сарабьянов Д.В. Русская живопись XIX века среди европейских школ. – М.: Советский художник, 1980.
8. Сарабьянов Д.В. На параллельных путях // Гармония и контрапункт. Россия – Германия. Живопись. XIX век. – М.: Художник и книга, 2003.
9. Сарабьянов Д.В. Россия и Запад. Историко-художественные связи XVIII – начало XX века. – М.: Искусство – XXI век, 2003.
10. Bethge H. Worpsswede. (Hans am Ende, Fritz Mackensen, Otto Modersohn, Fritz Overbeck, Carl Vinnen, Heinrich Vogeler). – Berlin, 1904.
11. Bresler Siegfried. Heinrich Vogeler. – Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 1996.
12. Der Durchbruch: die Worpssweder Maler in Bremen und im Münchener Glaspalast 1895. Katalog zu den Ausstellungen in Bremen und in Wuppertal. [Kunstsammlungen Böttcherstrasse Bremen, 23.6.1995 – 8.10.1995; Von-der-Heydt-Museum Wuppertal, 22.10.1995 – 15.1.1996]. Mit einem Textbeitrag von Karl Robert Schütze. – Lilienthal, Worpssweder Verlag, 1995.
13. Erlay David. Von Gold zu Rot. Heinrich Vogelers Weg in eine andere Welt. – Bremen, Donat Verlag, 2004.
14. Hamann Richard, Hermand Jost. Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. 5. Bände. – München, 1972–1975.
15. Hofstätter Hans H. Geschichte der europäischen Jugendstilmalerei. – Köln: DuMont, 1963.
16. Hofstätter Hans H. Symbolismus und die Kunst der Jahrhundertwende. – Köln: DuMont, 1965.
17. Kaufmann Bernard. Die alten Worpssweder Meister. – Worpsswede, 1961.
18. Küster B. Kunstwerkstatt Worpsswede. – Lilienthal, 1989.
19. Neteler T. Der Buchkünstler Heinrich Vogeler. – Ascona, 1998.
20. Noltenius Rena. Heinrich Vogeler: 1872–1942. Die Gemälde – ein Werkkatalog. – Weimar, 2000.
21. Olbrich Harald. Geschichte der deutschen Kunst 1880–1918. – Leipzig: VEB E.A. Seemann Buch- und Kunstverlag, 1988.
22. Petzet Heinrich Wiegand. Von Worpsswede nach Moskau. Heinrich Vogeler – Ein Künstler zwischen den Zeiten. – Köln: DuMont-Schauberg, 1972.
23. Petzet H.W. Heinrich Vogeler. Zeichnungen. – Köln, 1976.
24. Rief H.H. Heinrich Vogeler. Das grafische Werk. – Bremen, 1974.
25. Rilke Rainer Maria. Worpsswede. Künstler Monografien. Band 64. – Bielefeld, Leipzig, 1902.
26. Schultze J., Elze P. Die Guldengkammer des Bremer Rathauses nach dem Entwurf von Heinrich Vogeler. – Worpsswede, 1985.
27. Stenzig Bernd. Worpsswede, Moskau. Das Werk von Heinrich Vogeler. Lilienthal, Worpssweder Verlag, 1989.
28. The Studio. – 1898. – Bd. XIII. – P. 52–54.
29. Träume Wege Irrwege. Nachdenken über Heinrich Vogeler. Redaktion: Ernstheinrich Meyer-Stiens. – Osterholz-Scharmbeck, Druckerei Saade, 1999.
30. Vogeler H. Erinnerungen. Hrsg. von E. Weinert. – Berlin, Rütten & Loening, 1952. – S. 170.
31. Wietek Gerhard. Deutsche Künstlerkolonie und Künstlerorte. – München, Verlag Karl Thieme, 1976.
32. Worpsswede 1889–1989. Hundert Jahre Künstlerkolonie. – Worpsswede, 1989.

ФИЛОСОФИЯ

Е.Ю. Зелинская

ДУХОВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ

Как сделать духовную культуру потребностью человека? Вот важная проблема нашего общества. Ведь культура определяет меру человеческого в человеке. Перспектива сегодняшнего дня имеет тенденцию к созданию «рыночной» личности, удовлетворяющей только одному условию: личность должна иметь спрос!/? Замена высшего смысла существования достижением благополучия, счастья – потреблением, высших идеалов – практицизмом, духовности – сухим рационализмом, – вот реальный путь духовной деградации личности. Массовое бескультурье – причина многих бед. Как возможно при неисчерпаемом потенциале нашей родной культуры духовное обнищание народа? Упадок морали, ожесточенность, рост агрессии и насилия – злая поросль на почве бездуховности. Некультурный врач безразличен к страданиям больного, некультурный человек равнодушен к творческим поискам художника, некультурный строитель строит пивной ларек на месте храма, некультурный земледелец уродует землю, некультурный педагог увечит детские души... Почему потребность в духовной культуре не является доминирующей в обществе? Что же такое потребности с точки зрения философии?

Потребности – это побудительные силы человека, «пусковой механизм», стартер в его структуре. Они побуждают человека к деятельности, определяют его мотивации. Потребность определяется как противоречие между фактическим и необходимым состоянием человека: противоречие между тем, что «есть», и тем, что «надо», между сущим и должным, между реальным и идеальным.

Потребности объективны, то есть возникают и существуют независимо от сознания людей, хотя они могут отражаться, осознаваться в разных субъективных формах, образуя мотивацию деятельности человека: влечения, желания, стремления, хотения, интересы, ориентации, убеждения, цели, программы деятельности. Потребности всегда обусловлены особенностями мировосприятия, воспитания, мировоззрения, внутреннего духовного мира, образуя духовный потенциал

человека. Формирование духовных потребностей возможно лишь на основе русской культуры, содержащей духовно важное, присущее только ей особое качество, превращающее его в действенный инструмент переустройства мира, возвышения человеческого духа.

Поэтому необходимо вернуть нашим детям незаслуженно утраченное, должное отношение к родной культуре, повернуть духовные запросы нового поколения к неисчерпаемому источнику русской культуры, возродить патриотизм, любовь к наследию своих отцов и дедов, чтобы восстановить преемственность поколений, передачу духовной мудрости, чтобы дать нашим детям духовную опору – знание своих корней, как основу формирования духовных потребностей, дабы обрести крылья, взрастить силу духа для жизненного полета в будущее. Неисчерпаемо наследие русской философской мысли, сохранившей фундаментальные идеи всеединства, соборности, всемирного боления за всех, сострадания, милосердия, полноты духовного содержания и смысловой наполненности жизни. Русская философия дает ответы на любые вопросы о духовных потребностях человека. Какие же духовные потребности являются главными?

Во-первых, духовная потребность человека в познании. Всю свою жизнь человек познает этот мир, подняться до вершин духовной культуры нельзя без знаний. «Жажда познания движет человека по духовной лестнице, увеличивая духовную силу общества, – писал академик В.И. Вернадский, – а учащийся народ – основа широкого и мирного развития человечества». «Познавая разумность сущего, человек опознает и глубины в себе самом» (Н.К. Рерих).

Другая важная духовная потребность – эстетическая. Стремление осваивать мир по законам красоты, видеть гармонию в природе, в людях, глубоко чувствовать музыку, живопись, поэзию, совершенствовать человеческие отношения – все это грани единой эстетической потребности. «Каждое восхищение перед прекрасным собирает зерна света. Каждое любование природой создает луч

победы. Научитесь радоваться каждому листку, проснувшемуся в жизни, и с любовью привносить в текущую повседневность» [17, с. 788].

Следующая важнейшая духовная потребность – этическая. Это проблемы морального выбора, нравственной ответственности, касающиеся всех сторон жизнедеятельности человека. Определение собственной иерархии ценностей и согласование в соответствии с этим своей жизни, это возможность выбирать свой путь и брать ответственность за его выбор на себя. «Стремление человека к нравственности определяет в конечном итоге, кем он становится» (Д.С. Лихачев).

Нравственные искания человека, это всегда отношения Добра и Зла, тяжелейшая работа души и ума по освоению этих понятий и балансирование на грани человечности, ведь Зло есть всего лишь недостаток Добра. Потребность чувствовать, понимать и творить Добро требует творческих усилий, самовоспитания, самосовершенствования. Становление нравственности – сложный процесс, процесс согласования собственной совести с общечеловеческими моральными ценностями.

А высшие нравственные ценности, прошедшие сквозь фильтр веков и поколений – Истина, Красота, Добро, как раз соответствуют духовным потребностям, обнаруженным философией.

Вся русская философия утверждает силу духовности в триединстве абсолютных ценностей – Добра, Истины, Красоты, смыслом такого единения является Любовь, которая подрывает корни всякого эгоизма, всякой отдельности, всякой раздельности, воссоединяющая и одухотворяющая человечество. Любовь как высшее проявление духовности, нейтрализующая зло и расчищающая дорогу нравственного совершенствования. «Любовь освобождает дух для постижения смысла, дает ключ для понимания духовного смысла бытия как мгновенно вспыхнувшая определенность в потоке призрачной неопределенности, как момент открытия, озарения» (М.М. Бахтин).

Почему же духовные потребности, замыкаясь на абсолютных ценностях человеческого существования не работают как побудительные силы духовного совершенствования человека? Почему инстинктивно, на каком-то подсознательно-генетическом уровне чувствуя, где Добро, мы сознательно делаем выбор в пользу зла?

Потому что из этой духовной цепи ускользает самое главное – Любовь: Любовь к своим близким, Любовь к своей Родине, Любовь к своему

делу, Любовь к своему дому – планете Земля. Любовь, к сожалению, нами понимается слишком узко, как чувство к своему любимому человеку, любовь к своим детям, как любовь к матери или еще уже, сжимаясь до любви к самому себе. Вот мы опять и возвращаемся к эгоизму, индивидуализму, крайнему эгоцентризму, который завел человечество в тупик духовного кризиса.

Русская философия и русская культура открывает пути формирования духовных потребностей в пространстве Любви, обогащенного духовными потоками Истины, Добра и Красоты. Современная педагогика в содружестве с русской философской мыслью способна воспитать, заложить в наших детях новое мировоззрение, опирающееся на духовный стержень Любви.

Бедствие нашего времени заключается в установившемся страшном разномыслии между умом и сердцем. Вся культурная эволюция человека привела к преобладанию разума над сердцем. Духовное сознание отстало от физического знания. Развитие разума обездушило человека, сухой рационализм огрубил сердечность человека.

В русской философии единство Добра, Истины, Красоты и Любви рассматривается как единство воли, разума и чувства, реализующееся через область сердца. Где Добро – реализующаяся воля, Истина – реализующееся размышление, Красота – реализующееся чувство, Любовь – реализующаяся сердечность. «Русская идея есть идея сердца. Идея созерцающего сердца... из любви рождается вера и вся культура духа» [9, с. 236]. Для духовного постижения Истины необходимо «воцарение добра в сердце человеческом» (В.С. Соловьев). «Русскому человеку тесно в пределах разума», потому что ему свойственно «искание добра для всего человечества», он глубоко верит в «созидающую силу любви в космическом размахе» (Н.Ф. Федоров). Спасет ли мир красота? Только в том случае, если «красота – символ нравственно доброго, а нравственность ныне требует космической ответственности духа, соединенного с сердцем» [5, с. 307]. Развитие разума достигло своего апогея, человек большую часть мыслительной деятельности, освоения информации перекладывает на технику, компьютеры. «Технологизм убивает душевную органичность, человеческую сердечность. Жизнь делается все более и более технической... само мышление становится техническим, всякое творчество и всякое искусство приобретает все более бездушный техничес-

кий характер» [2, с. 73]. «Человек нуждается в любви как творческом – эстетическом – действии, ибо она приносит радость творящего понимания другого и самого себя» (М.М. Бахтин).

Любовь исходит от сердца, это область души, душевного тепла, мягкой сердечности. Однобокое развитие сознания несет опасность, необходимо объединение сердца и ума, чтобы «ум был сердечным». «Нет истины без любви, отсутствие любви рождает зверство ума» (В.С. Соловьев). «Добро надо делать с умом», а «красота без добра – обман, фальшь, пустота» (П.А. Флоренский). «Можно думать мозгом, а можно – сердцем. Сейчас время сердца, и мы должны сосредоточить наши стремления по этому направлению. Так, не освобождая мозг от труда, необходимо признать сердце двигателем. Мы должны ввести в сферу сердца весь мир, ибо сердце есть микрокосм сущего» [17, с. 795]. Необходимо довести состояние сердца до уровня развития ума, чтобы восстановить утраченный баланс. «Лоб запасного вычислений, но сердце не успело стать лучше. Так нужно выровнять отсталое» [17, с. 795].

Сердце – центр души человека, центр «сердечности» – чуткости, задушевности, центр самоотверженной любви и сострадания, центр великодушия, преданности и героизма. Сердце есть то, что называется совестью человека, каждое стремление, каждый поступок проверяется мерой собственного сердечного отношения, говоря: «Сердце не лежит...» Когда мы чувствуем Любовь, идущую от другого человека, когда ощущаем созвучность своих мыслей с мыслями собеседника, понимаем проникновение «от сердца к сердцу».

Русская духовность культивирует сострадательность, которая тоже есть ничто иное как Любовь в союзе с прощением, а прощение всегда идет от сердца. Для русского человека характерно следовать «велению сердца» в судьбоносных решениях, русский человек ждет, когда «сердце подскажет» при выборе своего суженого и отвергает, если избранник «не по сердцу». А к традиционным поздравлениям и пожеланиям здоровья обязательно добавляет «от всей души», «из глубины сердца».

В России ищут не просто новые ценности и новые идеалы, а обязательно ищут ценности «вечные» – «абсолютное добро», «вечную нетленную красоту» и внеисторическую мудрость, которые определяются видением сердца. Тогда нравственные нормы обращаются не к внешним делам и проявлениям, а к внутренней мотивации,

к «внутреннему человеку». Тогда высшей нравственной инстанцией становится совесть. Совесть есть голос сердца, голос свободного духа, делающей личностью независимой от природы и общества, подчиняющей ее только высшей правде. «Нужно очищать сознание от сора, думать об очищении сердца, обнаружить Любовь в своем сердце и наполнять Любовью окружающее пространство» [17, с. 797]. Только пропуская Любовь через сердце, человек может почувствовать свое высокое духовное предназначение.

Понимание собственного духа помогает человеку осмыслить себя в качестве существа открытого миру, совершенствующегося, творческого, универсального, свободного. Нужно понять, что в основании эволюции лежит само-усовершенствование – это движение к пониманию универсальных духовных законов, это восхождение человеческого духа по пути обретения Истины, Добра, Красоты и других высших ценностей. «Задача человека – озарять землю светом идеала, ради того лишь, что в нем живет дух, горящий правдой и творящий ее на земле». «Человек, во имя которого создано все ценное, все вечно сущее, пронизанное любовью Творца, – есть полнота бытия – сосуд божественных ценностей» [4, с. 203]. Ведь человек как раз имеет внутри себя Истину как развивающийся разум, Добро как развивающуюся волю, Красоту как развивающиеся чувства и Любовь как развивающуюся духовность. В человеке изначально заложены самые главные духовные координаты, самые главные духовные центры развивающегося мира. Нужно только привести их в состояние гармонии, изживая из себя леность мысли, необузданность чувств, слабость воли и жестокость сердца.

Любовь – это духовная энергия созидания, которая пронизывает весь мир, тогда как ненависть, зло – энергия разрушения. Любовь, гармонизируя все существо человека, рождает вдохновение, открывая неограниченную творческую силу личности, расчищая путь саморазвития духа, духовного совершенствования. «Каждый человек испытывает явление вдохновения, но эти искры высокого подъема бывают отдельными проблесками и не преобразуют всю жизнь. Представим себе, что такое возвышенное состояние духа станет постоянным и даст еще высшее вдохновение. Ведь все бытие так же повысится» [17, с. 798].

Человечеству необходимо осознать законы мироздания, они так просты – это единство Истины,

Красоты, Добра, Любви, осознать единство жизни, единство Вселенной, черпать Любовь из неиссякаемой сокровищницы космоса для постоянного умножения сил в стремлении преображения своего земного пути. «Умейте беречь и уважать, возвеличивать и усовершенствовать человеческую любовь – самое тонкое и самое капризное, самое нежное и самое сильное, самое хрупкое и самое крепкое, самое мудрое и самое благородное богатство человеческого духа» (Д.С. Лихачев).

Русская философия и ее фундаментальные идеи убедительно доказывают поистине всемирное значение русской мысли, собравшей мировую мудрость, имеющую общечеловеческий характер. Русская философия явила такую мощь дарования, такую тонкость анализов и такую силу интуитивных созерцаний, что всем этим бесспорно претендует на особую значимость для нашего времени.

Русская мысль разработала универсальную по своему охвату философскую проблематику, универсальную духовную систему, вбирающую в себя все основные духовные смыслы Бытия. Русская философия выводит человеческую мысль из порочного круга земных представлений, устремляя ее на универсальную всеохватность целостности Мира. Потому что только те законы Бытия универсальны, которые пронизывают все мировое пространство. А это законы космического Духа, духовные нити Добра, Истины, Красоты, которые переплетаясь с энергией Любви, строят этот Мир от микрочастицы до макрокосмоса, которые живут и внутри Человека и ждут только часа, когда Человек озарится осознанием этого.

Русская философия несет удивительную веру в могучую преобразовательную силу Человека. Ведь возрождение России, решение глобальных проблем современности лежит, в первую очередь, на плечах самого Человека. Как изменить этот Мир? Надо начать с самого себя. Самое главное изменить сознание Человека, чтобы оно стало созвучным законам мироздания, Мировой Гармонии.

Русская философия должна установить союз с современной педагогикой, чтобы донести духовную мудрость до Человека, удовлетворив его духовную потребность в познании Истины, раскрыть глаза Человека, удивить простотой и Красотой этих законов, удовлетворив его духовную эстетическую потребность, убедить Человека в неизбежности самосовершенствования по доро-

ге Добра, одухотворенного Любовью, удовлетворив его духовную нравственную потребность. Воспитывая наших детей на духовной культуре русской философии, которая по крупицам собирала духовную мудрость многих поколений русских людей, мы обретем новое сознание, приобщимся духом к новой реальности.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Философия поступка. – М., 1992.
2. Бердяев Н.А. Воля к культуре и воля к жизни. – М., 1993.
3. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе, духовности. – М., 1999.
4. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х т. – М., 1994.
5. Гулыга А.В. Русская идея и ее творцы. – М., 1995.
6. Додонов В.И. Духовность – высшее проявление человеческой сущности в воззрениях отечественных философов-гуманистов конца XIX – начала XX вв. – М., 2000.
7. Ильин И.А. Путь духовного восхождения. Т.1. – М., 1996.
8. Ильин И.А. Путь духовного обновления. – М., 1996.
9. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М., 1993.
10. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.
11. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. Экология человеческого духа. – Таврия, 1990.
12. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
13. Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М., 1988.
14. Лосский Н.О. Бог и мировое зло. – М., 1994.
15. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. – М., 1991.
16. Мень А. Мировая духовная культура. Христианство. Церковь. – М., 1995.
17. Рерих Н.К. Семь великих тайн Космоса. – М., 1999.
18. Розанов В.В. Религия. Философия. Культура. – М., 1992.
19. Русская идея / Сост. М.А. Маслин. – М., 1992.
20. Священник Павел Флоренский. Соч. В 4 т. – М., 1994.
21. Соловьев В.С. Смысл любви. – М., 1991.
22. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия. – М., 1996.
23. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – М., 1994.
24. Флоренский П.А. Сочинения. В 2 т. – М., 1990.

Т.В. Калинина

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Судьбоносный характер происшедшего в постсоветских странах за последние годы привел к социальному перерождению этих обществ. Однако на вопрос о том, в каком направлении осуществляются общественные перемены, как к ним относятся большая часть постсоветского населения, ответа пока нет. Основная масса социально-философских и социологических исследований процессов современной России касается перемен в отдельных сферах этого общества: демосоциальной, технологической, экономической, политической и т.п. В связи с этим является актуальным утверждение А. Глинчиковой «Поиск критериев движения вперед, поиск новых социальных координат необыкновенно важен для России. Будут найдены эти критерии – можно будет восстановить процесс поступательного развития страны. Не будут найдены эти критерии – страна станет топтаться на месте, возвращаться вспять, разрушаться».

Процесс поступательного развития страны предполагает, прежде всего, определение формационного и цивилизованного ориентиров развития. Таким направлением может быть и возрождение великой России как энергетической державы, и постиндустриальная трансформация, и сбережение народа и другие стратегические цели. Но в любом случае средством реализации названных национальных идей будет определенный человеческий потенциал, без которого эти стратегические ориентиры реализовать не удастся. Более того, для осуществления каждой из названных целей нужен, в чем иной человеческий потенциал. Качество человеческого потенциала российского общества будет зависеть от выбранных страной приоритетных направлений развития в условиях глобализации, постиндустриальной трансформации и экологического кризиса. При этом очень важным является способность общества к самотрансформации и трансформации своей среды. В этих условиях возможно активное развитие личности и движение всего общества вперед. Вместе с тем необходимо изучать источники и носители историко-культурного наследия с целью анализа социокультурных процессов. Будучи объективно детерминированной деятельностью общества зависит также от его человеческого потенциала, когда люди в процессе деятель-

ности производят в объекте своей деятельности – себе самом и внешней среде – изменения, соответствующие потребностям, интересам, ценностям, идеалам, демонстрируя свою историческую память и волю.

Понятие «человеческий потенциал» страны используется в социальной философии и социологии под разными именами. Его иногда называют «потенциалом развития», «жизненным потенциалом», «культурным потенциалом», «интеллектуальным потенциалом». Впервые о нем предметно было сказано в материалах Римского клуба, в начале 1970-х, в частности, в работе «Пределы роста». Большинство авторов использующих этот термин и исследующих данный феномен, сводят его к перечислению составляющих его элементов или указанию на методологические подходы, с помощью которых это явление общественной жизни можно изучать.

Понятие человеческого капитала (потенциала) возникло в экономической социологии из неоклассической экономической теории, в частности, работ Г. Беккера. У него человеческий капитал представал в форме профессиональных знаний, умений, навыков, приобретаемых в процессе социализации, образования и повышения квалификации, которые затем приносят доход в виде заработной платы, процента, прибыли. Человеческий капитал существует в объективированной форме в виде обучающих текстов и практик, через которые профессиональные знания, умения, навыки транслируются от поколения к поколению. В институционализированной форме этот капитал закрепляется формальными сертификатами: дипломами, лицензиями, разрядами. Эти сертификаты открывают доступ к соответствующим видам деятельности. Поэтому человеческий капитал связан с социально-профессиональной стратификацией общества, в которую входят социальные группы в зависимости от образования, профессии, содержания и условиями труда. Все вышесказанное показывает экономическое содержание человеческого капитала.

Значительный вклад в понимание социального и человеческого капитала внес Дж. Коулман, который писал: «Если физический капитал полностью осязаем, будучи воплощенным, в очевидных материальных формах, то человеческий ка-

питал менее осязаем. Он проявляется в навыках и знаниях, приобретенных индивидом. Социальный же капитал еще менее осязаем, поскольку существует только во взаимоотношениях индивидов. Так же как физический и человеческий капиталы, социальный капитал облегчает производственную деятельность. Например, группа, внутри которой существует полная надежность и абсолютное доверие, способна совершить много больше по сравнению с группой не обладающей данными качествами». Здесь выделяются три типа общественного капитала: физический, человеческий, социальный, причем, человеческий капитал сводится к знаниям и навыкам профессионально-производственной деятельности.

Дж. Тернер развивает социально-экономический подход к анализу социального капитала как его составной части. Он относит к социальному капиталу силы, которые увеличивают потенциал экономического развития общества и действуют на трех уровнях: макро- (объединение индивидов для решения вопросов, связанных с общественным производством и потреблением), мезо- (корпоративная составляющая, генерирующая социальные различия) – и микроуровнях (непосредственно личные отношения в рамках корпоративных и социально-классовых отношений). При таком подходе на каждом уровне анализа удовлетворяются свои общественные потребности. Каждый уровень включает в себя помимо человеческих качеств также социальные институты, выступающие важнейшими инструментами реализации человеческих потребностей. В этой связи можно сказать, что социальный капитал включает в себя культурный капитал, институциональный и человеческий, причем, последний выступает в качестве совокупности индивидуальных капиталов.

Иное понимание человеческого потенциала дают Б.Г. Солнцева и Г.Л. Смолян. «Понятие человеческого потенциал, – пишут они, – концентрируют внимание на достигнутом уровне развития общества, а в первую очередь на присущем ему внутреннем динамизме, способности к саморазвитию, усилению своей роли в мировом сообществе, тем самым цент тяжести переносится с оценки фактически реализовавшейся ситуации на вероятность ее изменения... Человеческий потенциал – это проблема перспективы, оценки возможностей человеческого развития и управления». В этом определении человеческий потенциал отождествляется с характеристикой

общества в целом, его динамизме, способности к саморазвитию. Но что представляет эта способность общества, в ком она концентрируется? Ведь общество – это совокупность социальных общностей, институтов, систем деятельности, общественных отношений, материальной культуры и т.п. Но ведь человеческий потенциал – это не институциональная характеристика общества, являющегося внешней по отношению к деятельности людей. Продолжая анализировать человеческий потенциал, они пишут: «Человеческий потенциал крупной социальной общности не является суммой потенциалов или реальных возможностей отдельных личностей. Это не интеграция личностных потенциалов, а некоторая другая сущность, которая значительно меньше зависит от психологических и индивидуально-личностных факторов. Этот феномен социален и по происхождению, и по проявлениям». Перед нами точка зрения, сводящая человеческий потенциал к социальности, под которой понимаются социальные институты через которые, на наш взгляд, реализуется человеческий потенциал и которые другими авторами выделяются в отдельную часть капитала общества.

Предварительный анализ трактовок человеческого потенциала в существующей литературе (можно приводить и иные точки зрения), показывает, что проблема остается дискуссионной и, прежде всего в аспекте определения самой сущности человеческого потенциала.

Принципиально важным остается тот аспект, который позволяет выделить базисное, онтологическое основание самого человеческого потенциала в совокупности иных потенциалов общества.

Целесообразно, прежде всего, ввести родовое понятие – общественный потенциал, а все иные рассматривать как его модификации. Если трактовать потенциал в духе Аристотеля как возможность общества для его стабилизации и развития. При этом, мы разграничиваем абстрактную и реальную возможности, понимая под реальной возможностью все то, что обусловлено объективными условиями, детерминировано ими, т.е. наличным бытием. Диалектика абстрактного и реального не позволяет жестко закреплять за каждой возможностью ее ограниченный предикат: абстрактное становится реальным, а реальное исторически может превратиться в абстрактное. Главное в том, что и абстрактная и реальная возможности выступают как потенции, как потен-

циальное, которое может реализоваться в действительность.

Эту диалектику абстрактного и реального, потенциального и актуального хорошо показывает в своей монографии О.Л. Краева.

Если весь общественный потенциал, т.е. исторически созданные возможности стабилизации и развития человеческого общества подвергнуть диалектической поляризации, то мы получим два его комплекса: материально-вещественный и человеческий. Кстати, К. Маркс и выделял в истории человеческого общества две базовые сферы: производство вещей и производство человека.

Что касается материально-вещественного потенциала, то он тоже поляризуется на два блока: естественный и искусственный. Естественный потенциал общества образует все виды экологических подсистем общества, литосфера, гидросфера, атмосфера и биосфера (экосфера общества). Это не дикая природа, а природа, включенная в общественную жизнь, измененная. Она и становится естественной средой жизнедеятельности общества, что с его стороны предполагает серию экологических функций: сохранение, восстановление, совершенствование и защита человека от пагубного воздействия природы. Искусственный потенциал общества составляют все материальные продукты деятельности общества, в строгом смысле слова – техника. При этом технику мы рассматриваем в самом широком понимании, как совокупность материальных средств человеческой деятельности, опираясь на исследования профессора В.А. Щурова.

Вполне понятно, что кроме экологических и технических подсистем в структуре человеческого общества, его потенциала, остаются люди со всеми их характеристиками, институтами, отношениями, способностями и потребностями, что можно рассматривать как демосоциальный по-

тенциал или тот самый человеческий потенциал. Важно при этом отметить, что человеческий потенциал общества поляризуется на биологический и духовный. Биологический потенциал (демографическая слагаемая) включает в себя всю совокупность качеств биосубстрата общества, обусловленного исторической генопрограммой развития человечества (генофонд). Духовная слагаемая включает в себя весь опыт социального развития общества, социальный опыт человечества, который передается по каналам социальной программы наследования.

Таким образом, человеческий потенциал – это единство способностей и потребностей человека, его сущность многопорядкова, многоуровневая, поэтому, необходим анализ не только внешних видов сущности человеческого потенциала, но и их конкретизация.

Библиографический список

1. Глинчикова А. Капитализм, социализм, постиндустриальное общество – к вопросу о соотношении понятий // Вопросы философии. – 2001. – №9.
2. Беккер Г. Человеческий капитал (главы из книги) // США: экономика, политика, идеология. – 1993. – №11.
3. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // ОНС. – 2001. – №3.
4. Солнцева Б.Г., Смолян Г.Л. Человеческий потенциал: размышления о смысле понятия. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода. – М., 1999.
5. Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // ОНС. – 2005. – №3.
6. Краева О.Л. Диалектика потенциала человека. – М.; Н. Новгород: Нижегородская гос. с-х академия, 1999.
7. Щуров В.А. Новый технократизм. – Н. Новгород: ННГУ, 1995.

ЧЕЛОВЕК КАК КОНСТРУКТ ВСЕОБЩИХ МОМЕНТОВ

Проблема сущности человека, глубинных основ человеческого бытия всегда стоит на первом плане философского исследования, является извечно актуальной. В условиях современного кризиса мировой цивилизации, встающих перед человечеством глобальных проблем и угроз, ставящих под вопрос само дальнейшее существование человечества, эта проблема обретает особую значимость. Окончательное решение назревших проблем невозможно вне понимания природы и механизмов наиболее фундаментального уровня человеческой сущности, того её стержня, что образован *всеобщим и бесконечным*.

Как известно, современный период мировой истории характеризуется глубоким кризисом цивилизации. Рост социального неравенства, напряженности, войны, ведущиеся под благим предлогом, терроризм, экологический и духовный кризис – всё это даёт веское основание обратиться к объективным основам человеческого бытия, наиболее глубинный пласт которых, по нашему мнению, связан с теми структурами объективного всеобщего, что аккумулируются в человеческой сущности. Объективно-всеобщее, его механизмы функционирования в человеке дают ключ к принципиальному решению наиболее глубоких проблем, встающих на пути развития человечества.

В современной научной философии проблема человека в связи со всеобщим была поставлена и разрабатывалась только в рамках пермской школы философии (В.В. Орлов, А.Н. Коблов, Т.С. Васильева, А.В. Ласточкин)¹. В.В. Орловым была предложена концепция, согласно которой моменты объективного всеобщего образуют *каркас сущности человека*.

Так как человек является *микрокосмом*, в обобщённом и сокращённом виде воспроизводящем космос, то он, подобно миру как целому, также представляет собой *структурированное всеобщее*, своеобразную *систему всеобщего*.

Всеобщее содержание концентрируется в процессе развития и наиболее богатое всеобщее содержание аккумулируется в человеке. Всеобщее концентрируется в форме *особенного*, образуя *человеческий род* и в форме *единичного*, в бытии *индивида*, личности. При этом в человеке,

как высшей ступени развития материи, всеобщее представлено в наиболее полном и всестороннем виде, выражается как целое, в обобщённой и концентрированной форме. В нём оно приобретает *деятельностный и автономный* характер.

Структура всеобщего в человеке есть копия объективной системы всеобщего, но она записана уже на новом языке – языке наивысшего уровня развития материи. Всеобщие сущностные моменты мира выступают как сущностные моменты самого человека. Человек «собран», «сконструирован» из всеобщих моментов, они образуют некий каркас человеческой сущности, конструируют его сущностные силы.

Предложенная Орловым концепция всеобщего, по нашему мнению, даёт принципиальный ответ на решение проблемы всеобщего в человеке. Вместе с тем предложенное решение требует дальнейшей, более дифференцированной разработки в направлении выяснения особенностей и форм проявления всеобщего в родовой и индивидуальной человеческой сущности, в сущностных свойствах человека.

В данном исследовании проведём анализ наиболее важных, на наш взгляд, объективных моментов всеобщего: материальности, движения-развития, пространства, времени, необходимости и случайности.

Материальность в человеке представлена в своём наиболее *полном, завершённом и всестороннем* виде, выражена как *целое*, в своей *наивысшей, обобщённой и концентрированной* форме, что воистину делает человека микрокосмом, своеобразно повторяющим бесконечный космос, делает его существом наивысшего порядка, *встающего в универсальное практическое отношение к бесконечному миру*, существом неограниченных возможностей. Это также является *условием отличительной для человека трудовой и мыслительной деятельности*. Субстанциальное свойство материи быть *causa sui* выражается в преобразующем способе бытия человека, его способности *производить самого себя, своё бытие и сущность*, что является ключевым моментом в конструировании сущностных сил труда, свободы, ответственности, смысла жизни и т.д. Благодаря выражению этого свойства, матери-

альность в человеке существует в *автономизированном* виде, что является глубинной предпосылкой его самостоятельности, индивидуальности, своеобразия его образа жизни, проявления его как личности неординарной, творческой.

Более глубокая конкретизация особенностей и черт материальности в человеке развёртывается через анализ остальных моментов объективного всеобщего. *Движение-развитие* выражено в своей наивысшей форме, в качестве труда и мышления. Способность к развитию предстаёт в человеке во всей своей целостности, во всём своём потенциале, наиболее *полном, всестороннем и универсальном* виде². Труд как универсальная активность направлен на любые предметы и явления бесконечного мира. По выражению Маркса, человек способен творить «по меркам любого вида»³. При этом человек способен направлять собственное развитие, преобразовывать мир и творить самого себя сознательно, исходя из собственных глубинных интересов, создавая условия, наиболее благоприятные для своего существования. Поэтому развитие человека, с одной стороны, является *продолжением развития природного мира*, результатом материального обобщения сил природы и доразвития природных процессов⁴, а с другой – своеобразным его преодолением, образованием *собственной ветви развития, характеризующейся собственными законами и исходящей из человеческих потребностей*.

Человек является ведущим фактором развития мира, способным присоединять любые силы природы к собственным силам, используя их в собственное благо. Сама структура мироздания предполагает принципиальную возможность *бесконечного социального прогресса*, который заложен в самой природе материального мира⁵.

Развитие в человеке это не только развитие его как существа и «второй природы», но также и *развитие* самого присущего ему *способа развития*, качественное усложнение его трудовой деятельности. По мере развития усложняется сама человеческая сущность, происходит её *самоуглубление, переход от простых форм производства своей жизни ко всё более сложным*. Исторический процесс представляет собой *выражение, реализацию и развитие родовой и индивидуальной сущности человека*. Развитие человеческой сущности выражается в закономерном прохождении её через определённые ступени, формы общественного развития, общественно-

экономические формации, характеризующиеся той или иной степенью развития творческих возможностей человека, его сущностных сил. Направленность исторического развития связана с развёртыванием, углублением, обогащением родовой сущности человека, всё более полной реализацией потенциально бесконечной универсальной сущности человека. Цель исторического развития – создание условий для *всестороннего развития человека*, свободного характера развития его сущностных сил.

Развитие мыслительной деятельности общества направлено на более глубокое познание природной и человеческой действительности, её взаимосвязей и законов, что служит необходимой предпосылкой для самоуглубления в человеческую сущность, соблюдения её идентичности.

Развитие общества идёт в направлении усовершенствования механизмов его управления и функционирования, увеличения эффективности и оптимизации трудовой деятельности, уменьшения степени её отягощения для человека, отчуждения от трудового процесса, что сопровождается увеличением остающегося свободного времени, сокращением физической и нервной нагрузки, увеличением заинтересованности в труде.

Развитие личности связано с *углублением в собственную индивидуальную сущность*, достижении разностороннего, универсального и гармоничного развития необходимых в отношении человеческой сущности качеств.

Движение, выраженное в человеке в качестве высшей формы активности, играет значительную роль в сущностных силах: в свободе, труде, мысли, смысле жизни, творчестве и т.д.

Необходимость и случайность также представлены в человеке в их наиболее развитой, наиболее универсальной и концентрированной форме. Человек не только пассивно вбирает в своё бытие все природные формы необходимости и случайности, они в нём получают *практическое использование*, наполняясь при этом новым, более сложным содержанием. Развитие человека напрямую связано с освоением всё более глубоких, разнообразных и тонких форм необходимости и случайности. Человек использует природную необходимость и случайность для превращения их в необходимость собственного прогрессивного исторического развития.

Необходимое и случайное содержание в человеке – результат его трудовой деятельности.

Степень необходимости того или иного содержания человека определяется тем, насколько оно соответствует его глубинным потребностям, глубинным законам развития общества, насколько соответствует материальному и духовному прогрессу человечества, развёртыванию и раскреплению всех его сущностных сил, т.е. необходимое и случайное содержание в человеке является таковым в отношении универсальной родовой и индивидуальной человеческой сущности. Это необходимость общечеловеческих ценностей, определённых норм взаимоотношений и правил поведения людей в обществе, необходимость познания мира и самого себя, необходимость, заключённая в чувстве должного, понимании социально-значимого и важного, необходимости системы социальных институтов и других общественных механизмов, направленных на достижение и поддержание порядков в обществе, соответствующих глубинным потребностям человека, и наконец, необходимость деятельности по реализации всех перечисленных форм необходимости. Это случайность, связанная с отклонением от такой необходимости, обусловленным историческими условиями, уровнем развития общества, глубиной социального познания, степенью сознательности исторического процесса.

Производя своё бытие, человек оказывается вынужден вести *вечную борьбу необходимого и случайного*. С одной стороны, человек стремится *преодолеть случайность, приручить её*, сделать процесс своего развития более сознательным, предсказуемым, планомерным. В то же время, человек стремится *преодолеть и жёсткую необходимость*, найти полноту своего бытия с помощью свободного волеизъявления, возможности свободного выбора.

Человек глубоко укоренён в необходимой природе мира, что продиктовано не только его преобразующим характером существования, благодаря которому он способен вмешиваться в ход даже самых глубинных процессов, но и самой природой материального мира, из которой появление человека, как наиболее универсального существа, следует «с железной необходимостью».

Случайность, в качестве дополнения необходимости, *служит условием всего многообразия человеческой жизни*. Жизнь, обделённая случайностью, однообразна, прямолинейна и скучна, случайность наполняет её всеми красками, придаёт ей импульс к развитию, пробуждает у чело-

века яркие чувства, впечатления, побуждение жить, творить новое.

Поскольку *пространство* – форма бытия материи, а материя неисчерпаемо многообразна, то необходимо признать многообразие форм пространства с различными метрическими и топологическими свойствами. В ином случае, пространство оказывается абсолютным, пустым, существующим независимо от материи и форм её бытия. Разумно предположить, что возникновение высшей формы материи связано с *высшей формой* пространства. Являясь наивысшей формой материи, человек существует, очевидно, в области «наивысшего развития» и, стало быть поэтому, наиболее сложно сконструированном пространстве мира.

В философии уже была поставлена проблема макропространства, которое связано с человеком. По-видимому, возникновение человека именно в макропространстве следует считать не случайным, а закономерным результатом, связанным со свойствами такой формы пространства. Непосредственные условия существования человека тесно связаны именно с макропространством, но несовместимы ни с микромиром, с его возможными 5, 8 или 12-ю измерениями, ни с масштабами и структурированностью мегамира.

Свойства макропространства, по-видимому, являются наиболее благоприятными для человеческого способа существования. Опираясь на данные естествознания, А.М. Мостепаненко делает вывод, что такое пространство является наиболее устойчивым и единственно приспособленным к появлению жизни⁶.

Человек существует, с одной стороны, в рамках того пространства, что сформировалось как итог всего предшествовавшего развития, и к которому он имеет отношение как социально-интегральное существо, а с другой – тем пространством, что образуется собственно социальным способом существования, трудовой и мыслительной деятельностью. Преобразующий способ бытия человека предполагает *своеобразие того пространства, которым человек себя окружает по мере своей деятельности в труде и мысли*.

Пространство, которое человек вокруг себя создаёт, существует не только в объективной плоскости, как совокупность материальных результатов труда, но и как *социально-значимое* пространство, существующее в отношении к человеческой природе. Такое пространство, взятое в наи-

более широком смысле, есть *поле для разворачивающейся человеческой истории* (во всех существующих её измерениях: экономическом, политическом, бытовом, национальном, индивидуальном, культурном, виртуальном и т.д.).

Человек действует на арене всего бесконечно-го мира. С точки зрения В.В. Орлова, сущность человека как высшей формы материи, преобразующий способ человеческого существования, ставит его в *практическое отношение ко всему бесконечному миру*⁷. Действительно, многосторонность, многогранность человеческого бытия, глубокая сопричастность его с сущностным миром, целенаправленное проникновение в глубинные процессы мира, ставит человека, в известном смысле, в практическое отношение и к бытию электрона, и к бытию химических элементов, и бытию животного. Весь мир оказывается полем, в котором развёртывается сущность человека.

Человек – *фактор вселенского, космического масштаба*, способный преобразовывать окружающие условия в рамках всего космоса соответственно своим потребностям и целям.

Человечество способно предотвращать любые угрозы, которые исходят от глобальных процессов во вселенной благодаря освоению ниже лежащих уровней организации материи⁸. Поэтому существует принципиальная возможность *неограниченной экспансии человека в бесконечном космическом пространстве*. Производя своё существование, присоединяя к себе всё новые силы природы, осваивая всё новые горизонты мирового пространства, человек тем самым расширяет и горизонты своего жизненного пространства, делает мир в каком-то смысле всё более *человечным*.

Являясь высшей формой материи, человек существует, вероятно, во *времени наивысшего развития* – наиболее упорядоченном и организованном времени. Время, в котором существует человек, аккумулирует в себе, очевидно, в каком-то смысле результаты развития, связанные с бесконечным числом форм времени. Разумно поэтому допустить, что возникновение человека связано с наиболее благоприятным для социального способа бытия времени.

С позиции современных научных данных следует признать, что человек живёт во времени, все параметры которого определяются физическими характеристиками. По-видимому, необходимо признать, что свойства макровремени: одномер-

ность, непрерывность, линейная упорядоченность и однонаправленность⁹, – наиболее благоприятны для человеческого способа существования. Невозможно вообразить существование общества, живущего одновременно во времени с различными его измерениями или имеющего иной характер упорядоченности. Существование человека несовместимо также ни с ходом времени в мегамире, ни с ритмом времени, диктуемым свойствами микромира.

В силу способности человека производить своё бытие, физическое время, в результате его использования человеком посредством труда и мышления, образует своеобразную форму времени, связанную с социальным способом существования человека, которая получила название *исторического времени*. Время, в котором человек производит свою историю, по мере социального прогресса уплотняется по отношению макровремени.

Время является одним из важных прямых факторов общественного развития. С целью оптимального использования законов природы человек привязывает собственные мерки и ощущения времени со временем природы, стремится установить тесную корреляцию между ними. В особенности это проявилось в условиях товарного производства, когда исчисление времени в связи с обращением Земли вокруг Солнца и своей оси становилось прямым мерилом времени, затраченного на труд, мерой создания стоимостей, абстрактно-материальных ценностей, т.е. являлось *средством измерения человеческой деятельности*.

Итак, результат исследования данных моментов всеобщего показывает, что всеобщее в человеке получает своё выражение в наиболее развитой, наиболее универсальной и концентрированной форме, при этом оно выполняет фундаментальную роль в отношении человеческой сущности, человеческого бытия. Аккумулируясь в человеке, всеобщее составляет ту основу, на которой, при тесном единстве с единичным, уникальным содержанием, происходит конструирование тех или иных моментов или сторон родовой и индивидуальной человеческой сущности. Всеобщее в человеческой сущности образует некий фундамент, каркас, исследование структуры и механизмов функционирования которого открывает перед нами возможности более глубокого рассмотрения основ человеческого бытия, позволяет делать выводы о наиболее существенных чертах и характеристиках человека.

Примечания

¹ См.: Философия пограничных проблем науки. – Пермь, 1967–1975. – Вып. 1–8; Фундаментальные проблемы философии. – Пермь, 1976–1992; Орлов В.В. Материя, развитие, человек. – Пермь, 1974; *Он же*. Человек мир, мировоззрение – М., 1985; *Он же*. История человеческого интеллекта. Ч. 3. – Пермь, 1999; Новые идеи в философии. – Пермь, 1992–2006. – Вып. 1–15.

² Орлов В.В. История человеческого интеллекта. Ч. 3. – С. 102.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М., 1956. – С. 565.

⁴ Оконская Н.Б. Материальное обобщение как

способ развития, механизм восхождения от низшего к высшему // Новые идеи в философии. – Пермь, 1992. – Вып. 1. – С. 61–62.

⁵ Козин Н.Г. Необходимость человека // Новые идеи в философии. – Пермь, 1993. – Вып. 2. – С. 109; Орлов В.В. История человеческого интеллекта. – С. 93–95, 106–107.

⁶ Мостепаненко А.М. Пространство и время в макро-, мега- и микромире. – М., 1974. – С. 72.

⁷ Орлов В.В. Человек, мир, мировоззрение. – М., 1985. – С. 202.

⁸ Подробнее см.: Орлов В.В. Человек, мир, мировоззрение. – М., 1985. – С. 178–184.

⁹ Там же. – С. 64.

С.Е. Сальников

МИФОЛОГИЯ КИБЕРПРОСТРАНСТВА

Глобальный информационный обмен и развитие информационных технологий (ИТ) так или иначе затрагивают вопрос унификации и универсализации культур, синтеза и стандарта восприятия и осмысления актуальной информации. Техника применения кодов и символов [1] в постиндустриальном «информационном обществе» приобрела качественно новый характер. Изобретение html (hypertext markup language, язык гипертекстовой разметки) позволило значительно быстрее получать требуемые данные, ориентированные на ключевые слова поиска и уже из полученных данных подразделять главные и косвенные блоки, подвергать их контекстному анализу через цепь прямых и аллюзивных ассоциаций относительно их семантики. Кибернетические разработки от компьютерных симуляторов до оборудования полностью имитирующего реальность по принципу *deer immersion* (глубокого погружения) существенно убыстрили этот процесс. Все это выделило сетевую информацию из общего контента и перевело ее в разряд «информационного цикла» нехарактерного или почти нехарактерного для неэлектронных носителей с одной стороны, с другой – делая сам процесс информационного обмена структурированным и схематизированным и, самое главное, интеркоммуникативным или интерактивным [2].

Социокультурные тенденции развития современного общества свидетельствуют о том, что

процесс получения информации через наукоемкие технологии будет нарастать. В этой связи вполне уместно предположить, что в недалеком будущем речь может пойти о «виртуальном культурализме», где информационный обмен всецело будет зависеть от технологического статуса средств передачи данных вообще – и его схем и методов в частности и, как следствие, влиять на социальные и культурные аспекты традиционной реальности.

Если преждевременно делать стопроцентный прогноз о доминанте будущего виртуально-ориентированного сознания, то вполне реально задаться вопросом о характере социума и его культуры на основе синтеза и очевидного приоритета интерактивного информационного обмена посредством наукоемких технологий и традиционной реальностью: произведет ли такой синтез к революции в мировосприятии и станет ли это плодом нового сознания, выраженного в новой религиозной или идеологической доктрине? И будет ли это новое сознание лишь результатом «технологически инспирированного мифа», берущего на себя функции мировоззренческого императива?

Сравнение с «мифом» совсем неслучайно. Миф – условное обозначение и «миф» субъективен: то, что для одних является мифом, для других является несомненным фактом либо постулатом. В самом понятии «мифа» заключен подтекст гипотетичности. Миф и есть модель реальности, имеющая четко очерченный информационный

контент, «базу данных» с одной стороны и императиву иррационального свойства со множеством смыслов/алгоритмов обоснования/исполнения – с другой. Миф не есть традиционная реальность, но ее опосредствованное виртуальное подобие. Он инвариантен в силу квази-трансцендентального и иррационального характера и поэтому имеет явно выраженную «погрешность» по критерию научной верификации. К тому же миф «объективно субъективен» (mythos: греч. «предание, сказание») – то есть «реальность» мифа объективно направлена на субъекта в силу примата субъективной природы самого мифа; по этой причине он не может быть научным в традиционном понимании. «Миф – не есть научное и, в частности, примитивно-научное построение», писал Лосев [3].

Мифологическое сознание субъекта мифа как гипотетической реальности непропорционально сознанию традиционной реальности (ТР), хотя на разных этапах развития человечества и в разных культурно-исторических формациях эта грань была неуловимой: мифологизированное сознание общества зачастую предопределяло его идеологические и религиозные институты. Но миф не есть часть религии, хотя обусловлен или инспирирован религиозными причинами. Миф – в некотором роде проекция ТР через иррациональное. Миф не может быть противопоставлен реальности, так как и понятийно и категориально миф ей имманентен: среда для «конструкции» мифа всегда имеет реальную физическую и рациональную основу. Реальность становится мифом только после ее субъективного переосмысления – (физического события, исторического факта и так далее) наблюдателем как феномена, при этом исключительную роль играет дальнейшая апостериори-информация, привнесенная последующими наблюдателями. Интерпретация феномена иррационального через трансцендентальные категории низменно приводит к *религиозному* переосмыслению подобного феномена. Верификатором, трансформатором такого опыта может стать любой человек, способный к восприятию и передаче информации в актуальном для общества ключе. (Под «актуальностью» здесь следует понимать как чисто утилитарные так и спекулятивные цели и причины).

Отталкиваясь от вышесказанного и говоря о современной «постиндустриальной» формации в контексте виртуальных моделей реальности,

представляется вполне логичным говорить не о трансцендентальной, а *технологической* инспирированности мифа как формы квази-реальности, определяющей будущее сознание «информационного общества» – постмодернистского лейбла, широко вошедшего в обиход. В самом деле: если виртуальная реальность (ВР) есть, по существу, квази-реальность, несущая сугубо информационную нагрузку и есть только *эмуляция* ТР то, будучи перенесена вовне и технологически смоделирована, вполне может реально рассматриваться как кибернетическая «мифологическая апперцепция» в духе психологии Штейнхальса с присущей ей символизмом и аллегоризмом [4].

Вопрос о имманентности мифа реальности не нуждается в пояснении, тогда как миф, сложившийся в ВР не кажется «мифом» в своем изначально общепринятом значении. Если в ТР мифы рождались спонтанно, как продукт коллективно-бессознательного, неспособного объяснить то или иное явление с со спекулятивных позиций (при этом когнитивная основа мифа как априорного источника для дальнейшего абстрактного знания всегда носила характер аксиомы, интуитивного «откровения» надкатегориального свойства, не подлежащего рациональному исследованию), в ВР и киберпространстве, в частности, миф – не автономное творение, имеющее, как в ТР иррациональные корни, а представляется прежде всего как «эмуляция» мифа *традиционного*, перенесение его в искусственную среду исключительно для систематизации противоречивых культурных явлений, обобщения их под знаменателем феномена «мифа» и придания виртуальному культурному пространству/информационному полю характера «структуры». Можно с уверенностью сказать, что миф ВР информационно полностью когерентен мифу ТР, при этом отметив, что в ТР миф непременно складывается вокруг образа, в большинстве случаев реального. Однако именно *таким* образом подобная эмуляция не верифицирует миф с его источником в ТР, а напротив придает ему характер сослагательности, делая понятийно из мифа – виртуальную эмуляцию мифа, квази-миф или «миф о мифе» как бы подчеркивая его двоякость, псевдо-реальность. Например, герой сетевого пространства под именем «Фауст» и с профилем мага абсолютно не соответствует своему реально историческому (мифологическому) прототипу ни по стилю, ни по менталитету и т.д. – в сумме по об-

разу и подобию. Однако он сам желает именно так быть воспринят (мифологизирован) как Генрих Фауст другими пользователями – ровно как и другие пользователи желают быть воспринятыми именно как «аватары», воплощения (сетевой сленг, заимствованный из индуизма) своих персонажей. При этом ясно, что все это не есть естественная, физическая реальность. «Интернетовское alter ego игрока может быть его «маскарадным костюмом», «маской»», пишет Лем [5]. Лев Стросс, исходя из похожей посылки о намеренной отчужденности персонажа через «маскарадность» (т.к. «игра» семантически и понятийно обуславливает «отчужденность», изначально мне-несвойственность), развивает мысль о мифологической трансперсонализации, имеющую, однако, более корни иррационального/бессознательного сродни юнгианским архетипам, чем идею трансцендентального [6; 7]. Однако отличие «виртуального карнавала» от венецианского карнавала масок в том, что «я» виртуального аватара ассоциируется с «я» пользователя, управляющего им при помощи посредника, проводника в киберсреде – компьютера и, следовательно, авторизующее свое реальное «я» через «я» своего мифического персонажа, а не его маски – инструмента отчуждающего, превращающего в иной персонаж за которым не видно личности, иными словами, когда на пути идентификации не стоит еще что-то). Если виртуальное «я» начинает быть более актуально для человека чем «я» реальное, это может перерасти (и перерастает) в проблему диссоциации личности. Интересен и сам процесс перехода от «игры в мифологию» к «мифологии игры» – когда в ролевых движениях, онлайн-симуляторах и других сообществах образуются многочисленные движения ролевиков, симуляторщиков, геймеров и просто пользователей, объединенных по интересам и мотивации в лице своих «виртуальных инкарнаций». Если такие пользователи крайне мотивированы на информационный обмен через сеть, то их альтернативное виртуальное существование будет неизменно более «традиционно реально», поскольку оно будет более актуально, а традиционное – нет. То есть, речь может идти об адсорбции физической среды виртуальной средой. В этом случае субъектно-объектные связи между двумя реальностями для члена киберсообщества будут не просто не важны, но даже непонятны, ввиду потери критерия «реального». Подобное ощущение может

быть передано в банальном «парадоксе реальности» о кузнечике и архиепископе: архиепископу снится сон о кузнечике, которому снится сон о архиепископе. В такой ситуации виртуальный образ (ВО) может начать собственное существование, независимое от физического существования автора: он может продолжаться в новых формах – «умирать», «оживать», видоизменяться, действовать от имени другого обладателя, и так далее. В киберпространстве, предполагающем интерактивность, он может приобрести последующие как дополнительные черты, так и новую мифологему существования и в таком качестве начать существовать, условно, как поствиртуальный образ (ПВО). При этом верификация «реальности» такого образа или ее отсутствии будет иметь второстепенное значение. Для мифологических персонажей ТР наоборот, верификация в своей форме или ее суррогатном варианте крайне важна через систему соотношений «абстрактного» с «конкретным», понятия – с его номинацией. Мифологические персонажи, созданные в ТР событийно, номинативно и физически привязаны к объектам реальности: у Шерлока Холмса есть *реальный* дом на Бейкер-Стрит. В Греции есть *реальный* камень, брошенный Гераклом. Язык, созданный Толкиеном, изучают как *реальный* «язык Средиземья», и множество других примеров. Для VR такой принцип верификации абсолютно неприемлем и ошибочен, т.к. традиционное физическое пространство и его принципы абсолютно не имеют значения. ВО представляется как форма несоотносимая с традиционным вымышленным/мифологическим образом; отталкиваясь от *традиционных реальных* «исходных характеристик» и транспортируясь в виртуальную среду он, затем, может потерять физическую связь с субъектом и превратиться в поствиртуальный – стать абстрактным, (в данном случае мифологически-абстрактным) при этом оставаясь интеркоммуникативным. Эта особенность роднит его с симулякрот Бодрийара [8], но только по форме, ибо «симулякр» – лишь проекция, идол реальности, затем отчуждающийся и соотносимый со своим номиналом лишь по знаковому, иконическому знаменателю. ВО – уже заведомо «проекция» образа, так как в цепи транспортировки от физического автора до ВО должно присутствовать недостающее «эволюционное» звено в виде реального альтер-эго, «маски» еще не перешедшей в виртуальную плоскость, но уже не являющегося

ся частью физического «я» автора. Таким образом, можно говорить о только «проекции проекции» – так же как в случае с «мифом о мифе» для ВР; автоматическое перенесение определения «симулякра традиционного мифа» на такой миф не представляется правильным.

Такой или подобный переход от мифа традиционного к «игре в миф» придает явлениям ВР опосредствованную значимость. В этом отношении сетевая «маска» – будь то псевдоним, образ или выбранный стиль для коммуникации в пределах сетевой общности – не субъект мифа, а как раз субъект игры в сам миф, уже сформированный в виде в ритуалов, прав, кодексов, культовых правил, регламентов, иерархий аватар и так далее. Транспортиция альтер-эго на примере масок довольно показательна. Роль маски – как виртуальной, так и традиционной, – является прежде всего способом альтернативного существования/самовыражения, имеющее в своей основе религиозные архетипы. Примечательно мнение Леви-Стросса: «Я остаюсь неспособным ответить на все эти вопросы, не поняв, что не только мифы, но и маски не поддаются интерпретации в себе и для себя как изолированные объекты. Рассмотренный с точки зрения семантики, миф обретает значение, только будучи помещен в группу из своих трансформаций» [9].

Говоря о цикличности мифического, встает вопрос о его систематизации, мифологии. Заметим, что мифология не есть религия. Если религия апеллирует к субстанциональным категориям бытия, то миф рассматривается прежде всего как относительная манифестация субъективного сознания в пределах его нравственных, идейных, социокультурных или иных рамок. Для ВР, в контексте интерпретации «религиозности» киберпространства как потенциальной суррогатной формы *идеального* и формы существования в нем (виртуальной экстраполяции) как религиозно аллюзивного «пакибытия» (palingenesia), сама *мифическая* среда бытия не будет являться предметом трансцендентального в значении «религиозного», хотя это утверждение может показаться спорно. Лосев, сравнивая объектно-субъектную ориентацию «мифа» и «религии», отметил ярко выраженную субъектную направленность мифа и лишь затем его объектное значение в контексте «религиозного», его религиозную вторичность: «Религия привносит в миф только некое специфическое содержание, кото-

рое и делает его религиозным мифом, но сама *структура* мифа совершенно не зависит от того, будет ли она наполнена религиозным или иным содержанием. В мифе личность вовсе не живет обязательно религиозным самоутверждением в вечности» [10]. Но несомненно, что и религия и миф имеют гораздо больше общего, чем их разъединяющего, так как объединены знаменателем трансцендентального. И хотя есть еще достаточно идеологов киберкультуры, отрицающих присутствие трансцендентального институционализма в ВР, она была видна еще в 1964 году, когда Норберт Винер, иронизируя над технофобскими настроениями в обществе, применил религиозные ассоциации: «Мне приходилось уже говорить о том, что осуждение, которому в прошлые века подвергалось колдовство, теперь в умах многих людей переносится на современную кибернетику. Я вряд ли ошибусь, сказав, что еще лет двести назад ученый, пытавшийся создать машины, способные обучаться играм или размножаться, был бы облачен в «санбенито» – балахон для жертв инквизиции – и предан огню» (Н. Винер, «Бог и Голем», 1964) [11]. Голем (golem) – в мистическом иудаизме глиняный человек, двойник, способный выполнять приказы своего создателя, слыша заклинания. В названии работы несомненно обыгрывается ассоциация между человеком-создателем и его «заклинаниями» (языком программирования) – и «виртуальным големом», машиной, понимающей язык команд. Машина или кибернетические механизмы по мысли Винера не претендуют именоваться субстанциональными компонентами человека, а лишь дополнить их как виртуальная проекция, и они могут помочь человеку в процессе познания и самопознания. Сам же человек несамостоятелен; здесь мысль Винера перекликается с телеологией каббалы: познание внешнего мира возможно через изучение и постижение его законов, при этом человек остается несамостоятельной частью творения инвариантно «запрограммированный» выполнять те или иные действия: «Я говорю здесь о машине, но не только о машине из меди и железа... нет особой разницы, если эта машина изготовлена из плоти и костей» [12]. Варианты «автоперепрограммирования» повлекут только хаос и саморазрушение.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что «миф» в киберпространстве присутствует не более чем подобие мифа традицион-

го, с оговоркой что концепция «мифа» для киберпространства или точнее, «технологически инспирированного мифа» была обозначена весьма условно. Говоря о «мифологии киберпространства» в контексте прогнозов развития виртуально-ориентированного информационного общества с его претензией на формирование нового сознания, можно утверждать, что попытки мифологизировать киберпространство как новую парадигму для идеологических изысканий будут расти по мере развития высоких технологий, унификации стандартов и продолжения процесса глобализации.

Библиографический список

1. *Toffler A.* Future Shock. – NY.: Bantam Book, 1971. – P. 163–164.
2. *Sarcis M.* Interactivity Means Interpassivity, Art & Cyberculture // Media Information Australia. – 1993. – №69. – P. 13–14.
3. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. – М.: Мысль, 2001. – с. 41.
4. *Лосев А.Ф.* Миф и религия. – СПб., 1913. – С. 33.
5. *Лем С.* Молох. – М.: АСТ, 2005. – С. 384.
6. *Levi-Strauss C.* Le cru et le cuit. “Ouverture”. – Paris, 1964. – P. 20.
7. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: Symposium, 2004. – С. 383–384.
8. *Baudrillard J.* Simulacra and Simulation. – University of Michigan Press, 1994. – P. 85.
9. *Левин-Строс К.* Путь масок. – М., 2000. – С. 25.
10. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. – М.: Мысль, 2001. – С. 121.
11. *Wiener N.* God & Golem Inc. – UK.: The Mit Press, 1966. – P. 46.
12. *Wiener N.* The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society. – Boston.: Houghton Mifflin, 1954. – P. 49–50.

КАРАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ САНКЦИИ*

Преамбула. В статье говорится о процессуальных карательных санкциях. Автор применяет классификацию санкций норм права по функциональному назначению к процессуальным санкциям. Выделяются виды карательных процессуальных санкций: финансовые (штрафные и имущественные) и непосредственно карательные.

Выделение карательных санкций основано на выделении карательной функции санкций и традиционно для классификации санкций во всех сферах. Подобная классификация (по функциональному назначению) не нова и в литературе имеет различные модификации.

Например, О.Э. Лейст по функциональному назначению, выделяет два основных вида санкций: *правовосстановительные* – направленные на устранение непосредственного вреда, причиненного правопорядку, и тем самым выполняющие также задачи предупреждения правонарушений и *штрафные, карательные*, задача которых – общая и частная превенция правонарушений, исправление и перевоспитание правонарушителей [5, с. 62–63].

З.Ф. Коврига разделяет санкции на четыре группы: 1) поощрительные; 2) правовосстановительные; 3) карательные; 4) имущественные (компенсационные) санкции [4, с. 45–46].

Очевидно, что выделение карательных санкций – свойственно большинству специалистов [3, с. 18; 10, с. 43]. Понятие «штрафных» и «карательных» санкций разработано в общей теории права [6, с. 102–108] и воспринято процессуальным правом. По нашему мнению, к процессуальным карательным санкциям следует относить те санкции, которые предусматривают меры высокого принудительного воздействия на правонарушителей и выражаются в применении к нему физического или материального наказания. Карательные санкции в первую очередь направлены на пресечение процессуального правонарушения, наказание правонарушителя и ограничение его прав и во вторую очередь, на исполнение обязанности.

Подобного вида санкции в процессе могут быть финансовыми и непосредственно карательными, выражающимися в физическом воздей-

ствии на участников процессуальных правоотношений. В свою очередь финансовые санкции необходимо разделить на два вида: штрафные и имущественные. Под имущественными процессуальными санкциями мы подразумеваем в частности санкции, предусмотренные статьями 106 и 118 УПК РФ – обращение залога в доход государства, ст. 111 УПК РФ – наложение ареста на имущество, а также отнесение на лицо, участвующее в деле, в определенных случаях, судебных расходов – ст. 111 АПК РФ.

С.А. Полунин к карательным процессуальным санкциям, в том числе, относит: принятие мер к восстановлению законности путем передачи дела другому, более добросовестному работнику, материально-правовые санкции, вплоть до уголовных [7, с. 54]. С данным утверждением мы не можем согласиться, поскольку указанные санкции не являются процессуальными, это материальные санкции, имеющие цель – наказание конкретного должностного лица. При анализе процессуальных санкций и их отнесении к тому или иному виду нужно четко иметь в виду, что к процессуальным санкциям могут быть отнесены только те, которые влияют на процесс. В рассматриваемом случае, передача дела от одного следователя к другому, на процесс никак не влияет. Участникам процесса не важно, что на место одного следователя придет другой. В любом случае это будет правоприменитель, выступающий от имени государства и действующий объективно.

Процессуальные кодексы по-разному именуют штрафные санкции. АПК РФ и ГПК РФ говорят о судебных штрафах (глава 11 АПК РФ и глава 8 ГПК РФ), а УПК РФ санкции того же характера называет денежными взысканиями (статья 117 УПК РФ).

Перечисленные санкции имеют одинаковую природу, и, независимо от своего названия, относятся к финансовым карательным санкциям.

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

Особенностью КоАП РФ является то, что подобного рода денежные взыскания, имеющие карательный характер, в нем отсутствуют. Это является недостатком административно-процессуального законодательства, который необходимо устранить, например, путем внесения в готовящийся в настоящее время законодателем проект административно-процессуального кодекса штрафных санкций за совершение именно административно-процессуальных правонарушений.

В гражданском процессе предусмотрена возможность уменьшения штрафной санкции, но для этого необходимо обратиться в суд, наложивший штраф, с заявлением о сложении или об уменьшении штрафа (ст. 106 ГПК РФ). В АПК РФ для процессуальных правонарушителей такой возможности не предусматривается, лишь сказано о том, что определение о наложении штрафа может быть обжаловано. Так в постановлении ФАС Северо-Западного округа от 29.08.2003 по делу № А56-35628/02 установлено, что на налоговую инспекцию наложен штраф в размере 100000 руб. за неоднократное неисполнение без уважительных причин требований суда о предоставлении доказательств. Суд кассационной инстанции оставил в силе определение о наложении штрафа, но в то же время, по своей инициативе, снизил его размер до 1000 руб., указав в качестве основания для уменьшения штрафа то, что подобные случаи отношения представителей налоговой инспекции к выполнению процессуальных обязанностей в судебной практике не отмечены [8].

Здесь следует отметить, что необходимо введение в арбитражно-процессуальное законодательство нормы, предусматривающей возможность снижения штрафа за процессуальные правонарушения, причем с указанием оснований для такого снижения (норму об основаниях снижения штрафов необходимо ввести и в ГПК РФ).

В УПК РФ есть возможность получить отсрочку или рассрочку по уплате денежного взыскания (п. 5 ст. 118 УПК РФ), основания предоставления такой льготы не установлены, соответственно они остаются на усмотрение суда. Возможности снижения штрафной санкции не предусмотрено вообще. Считаем необходимым ввести в УПК РФ норму, регулирующую порядок снижения уголовно-процессуальных штрафов.

Штрафные процессуальные санкции могут быть наложены только правоприменительным органом в форме вынесения отдельного процес-

суального акта. Так, статья 120 АПК РФ в пункте 4 устанавливает, что по результатам рассмотрения вопроса о наложении судебного штрафа арбитражный суд выносит определение. Статья 105 ГПК РФ говорит о том, что штраф на участников процесса налагается вынесением определения.

Статья 118 УПК РФ устанавливает порядок наложения денежного взыскания и обращения залога в доход государства. Последнее – санкция, встречающаяся только в уголовном процессе.

Санкция в виде отнесения на лицо судебных расходов налагается на лиц, участвующих в деле, например, в случае нарушения претензионного или иного досудебного порядка урегулирования спора либо в случае злоупотребления своими процессуальными правами.

Указанная санкция имеет двойственный или «промежуточный» характер: ее можно отнести и к правосоставительным и карательным. На наличие группы санкций промежуточного характера указывает также Г.Н. Ветрова, приводя нормы и санкции, обладающие признаками различных видов: удаление нарушителей из зала судебного заседания, изменение меры пресечения на более строгую [2, с. 53].

В статье 99 ГПК РФ определена санкция за систематическое противодействие своевременному рассмотрению и разрешению дела – взыскание компенсации за фактическую потерю времени, размер которой определяется судом. В этой связи можно заметить, что законодателю необходимо раскрыть понятие «систематическому противодействию», поскольку в настоящее время отнесение действий участников процесса к противодействию остается на усмотрение суда. По мнению А.В. Юдина из смысла данной нормы следует, что предусмотренное статьей взыскание возможно только в пользу физических лиц, поскольку юридическое лицо, а также публично правовое образование не могут «фактически потерять время» [14, с. 534]. Мы согласны с приведенным мнением, тем более, что на такой же позиции стоит судебная практика. Мы считаем, что указанная процессуальная санкция явно не удовлетворительна, в этой связи предлагаем ввести иные процессуальные средства воздействия на лиц, злоупотребляющих своими процессуальными правами.

В процессуальной науке не раскрыто понятие «злоупотребление процессуальными правами». В общем виде злоупотребление процессуальными правами можно определить как нару-

шение принципов процесса, правил осуществления процессуальных действий, которые мешают принятию законного, обоснованного правоприменительного акта, использование процессуальных прав, которыми законодатель наделил участников процесса, в целях нанесения вреда другим участникам.

В постановлении ФАС Западно-Сибирского округа от 03.04.2003 по делу № Ф04/1430-204/А70-2003 отмечено, что «заявляя необоснованные отводы судьи, немотивированные ссылкой на доказательства, адвокат действовал в целях затягивания судебного процесса, таким образом, он проявил неуважение к арбитражному суду. На основании статьи 119 АПК РФ штраф наложен правомерно» [12].

Не следует путать со злоупотреблением своими процессуальными правами невыполнение процессуальных обязанностей, например, непредставление отзыва на исковое заявление в арбитражном процессе, за последнее, кстати, законодательство никаких санкций не предусматривает. В.М. Шерстюк считает, что непредставление ответчиком отзыва на исковое заявление нельзя рассматривать не только как злоупотребление процессуальными правами, но даже и не как процессуальное правонарушение, поскольку ответчик, по его мнению, вправе самостоятельно определять способы и формы защиты своих прав [13, с. 10].

Указанная точка зрения не лишена убедительности, однако мы считаем, что непредставление отзыва ответчиком является процессуальным правонарушением, наносит вред процессу и потому требует установления процессуальной санкции. Такая санкция не должна быть карательной, поскольку в действительности предоставление отзыва ответчиком вытекает из основ диспозитивности процесса. По нашему мнению следует предусмотреть некоторые неблагоприятные последствия для ответчика как-то: принятие тех доказательств, на которые он устно ссылается. Подобная санкция относится к санкциям ничтожности.

Обмен состязательными документами (исковое заявление и отзыв на него) существует и в ГПК РФ, однако такой обмен и там не подкреплен процессуальными санкциями. Возможно, здесь следует учитывать зарубежный опыт, где в большинстве случаев установлены сроки направления отзыва и процессуальные последствия его непредставления. Например, в английском процессе сторона не вправе предъявлять в суд

доказательства тех материальных фактов, которые не были указаны в состязательных бумагах. Факты, которые не отрицаются ответчиком, считаются признанными [9, с. 18].

Впрочем, санкции за подобные правонарушения в гражданский процесс вводить пока рано, для этого необходимо, чтобы каждая сторона представлена квалифицированным юристом. В то же время представителями лиц, участвующих в арбитражном процессе, в большинстве случаев являются юристы, поэтому введение такой санкции в арбитражно-процессуальное законодательство оправдано и улучшит качество процесса.

Злоупотребление правом со стороны лиц участвующих в деле, как процессуальное правонарушение, может представлять собой необоснованные возражения против искового заявления, многочисленные заявления об отводе судьи (помощника судьи, секретаря судебного заседания), подаваемые в рамках разбирательства одного дела, без оснований предусмотренных законом, в часто заявляемых ходатайствах об отложении дела и т.д.

В настоящее время в процессуальном законодательстве отсутствуют какие-либо меры за подобные действия. Процессуальные санкции налагаемые в таких случаях могут быть следующие: возможность компенсации потерпевшей стороне убытков, если доказан экономический ущерб от действий лиц, злоупотребившим своим правом в процессе и убытками другой стороной, штрафов, прямо предусмотренных процессуальным законодательством.

К санкциям в виде физического воздействия относятся привод и удаление из зала судебного заседания.

В уголовном процессе (ст. 114 УПК РФ) предусмотрена еще одна карательная санкция – временное отстранение от должности, применяется она лишь к подозреваемому или обвиняемому, являющемуся должностным лицом, и только судом.

В качестве заключения по исследуемой проблеме можно сказать, что позитивная практика применения многих мер процессуальной ответственности отсутствует. Суды стараются не применять процессуальные санкции. Это связано с тем, что в качестве первоочередной задачи судебных органов является правильное разрешение дела с точки зрения материальных норм, поэтому, как отмечает А.В. Юдин, нарушение процессуальных норм зачастую остается без всякой реакции суда [13, с. 534]. Данное высказывание, на наш

взгляд, справедливо применительно ко всем процессуальным санкциям во всех видах процесса. Объясняется это тем, что применение не только штрафной, но другой процессуальной санкции – это основание для обжалования правоприменительного акта в вышестоящей инстанции. Также практика применения норм, содержащих процессуальные санкции данного вида ничтожно мала.

Для того чтобы сформировать судебную практику по применению процессуальных санкций, в особенности карательных необходима конкретизация статей, точность в установлении санкций, введение процессуальных санкций в конкретные статьи, а не объединение их в отдельных статьях, как это сделано, например, в АПК РФ.

В литературе высказывается справедливое замечание, что составы процессуальных правонарушений, за которые должны применяться штрафные санкции должны быть прямо предусмотрены в законодательстве [1, с. 242].

Кроме точного установления санкций, необходимо четко указать на правонарушения, за которые они применяются.

Библиографический список

1. *Вепрев В.С.* Институт уголовно-процессуальной ответственности // Научные труды. Н-34 Вып. 5. Т. 3. – М.: Российская академия юрид. наук, 2005.
2. *Ветрова Г.Н.* Санкции в судебном праве. – М., 1991.
3. *Зусь Л.Б.* Механизм уголовно-процессуального регулирования. – Владивосток, 1976.
4. *Коврига З.Ф.* Уголовно-процессуальное принуждение. – Воронеж, 1975.
5. *Лейст О.Э.* Санкции и ответственность по советскому праву. – М., 1981.
6. *Лейст О.Э.* Санкции в советском праве. – М., 1962.
7. *Полунин С.А.* Уголовно-процессуальные санкции и особенности их применения: Дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1997.
8. Постановление ФАС ЗСО от 03.04.2003 по делу № Ф04/1430-204/А70-2003 // Справочная система «Консультант плюс».
9. *Решетникова И.В.* Перспективы развития гражданского процессуального законодательства // Журнал Российского права. – 2004. – №11.
10. *Столмаков А.И.* Понятие и классификация санкций норм уголовно-процессуального права // Правоведение. – 1977. – №3.
11. Постановление ФАС Северо-западного округа от 29.08.2003 по делу № А56-35628/02 // Справочно-правовая система «Консультант-плюс». База «Судебная практика округов».
12. *Шерстюк В.М.* Арбитражный процесс (в вопросах и ответах). Комментарии, рекомендации, предложения по применению АПК РФ. – М., 2004.
13. *Юдин А.В.* Противодействие злоупотреблению процессуальными правами в гражданском судопроизводстве // Научные труды. Н. 34. Вып. 5. В 3 т. Т. 2. – М.: Российская академия юрид. наук, 2005.

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

Н.А. Абакумова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В XX–XXI ВВ.

Преамбула. В статье проводится исторический анализ и анализ учебных планов, образовательных программ подготовки инженеров для сельского хозяйства в XX–XXI вв. Автор показывает, что существенные изменения в подготовке инженеров для сельского хозяйства произошли в 30-е и 90-е годы XX столетия. Также в данной статье выявляются отличительные особенности содержания подготовки инженеров для сельского хозяйства.

Содержание образования определяет социальные связи и общие условия жизнедеятельности людей, вовлечённых в сферу производства. Как показывает исторический анализ и анализ учебных планов, за XX столетие в российском обществе содержание обучения специалистов для сельского хозяйства претерпело значительные изменения, обусловленные рядом социально-экономических, социально-культурных факторов.

С преобразованием в 1894 году Петровской академии в сельскохозяйственный институт начинается отсчет развития агроинженерного образования. В институте наряду с сельскохозяйственным отделением открывается сельскохозяйственно-инженерное отделение. Подготовку агрономов-инженеров также начали готовить в Горьковской академии, Воронежском, Петроградском и других сельскохозяйственных вузах, но изменились преподаваемые дисциплины и их содержание; в частности вводятся такие предметы, как теоретическая и строительная механика, начертательная геометрия, гидравлика, строительное искусство и другие. Срок обучения составлял четыре года. До 1905 года применяли курсовую систему контроля знаний, а затем в 1913 году её заменила предметная система: экзамены отменили, знания проверяли в течение всего года, а в конце последних трех месяцев проводили государственные экзамены. Каждый студент инженерного отделения, помимо курсовых задач и «малых» проектов, выполнял и «большой» дипломный проект. Обучение заканчивалось заключительными экзаменами и специальным проектом.

Таким образом, можно сказать, что до 20-х годов XX столетия готовили инженеров широкого профиля, при этом надо отметить, используя

данную систему обучения выпускали небольшое количество специалистов. Так, в первые 10 лет Московский сельскохозяйственный институт подготовил всего 37 агроинженеров [4].

Начиная с 1922 года, универсально-агрономическая система обучения заменится факультативной, а новые учебные планы по подготовке инженеров для сельского хозяйства характеризуются механико-математической направленностью дисциплин; расширяется лабораторная база, увеличивается объем часов на выполнение практических и исследовательских работ. Учебные планы в этот период отличались многопредметностью: число изучаемых дисциплин доходило до 50. Каждый студент выполнял два раздела (технологический и конструктивный) курсового и дипломного проектов. Отличительной особенностью являлось то, что содержание обучения разрабатывалось и корректировалось самими высшими учебными заведениями.

В связи с принятием *Постановления СНК СССР от 23 июля 1930 года «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков»* сельскохозяйственные учебные заведения были переданы в ведение отраслевых сельскохозяйственных объединений Народного комиссариата земледелия Союза ССР и народных комиссариатов земледелия союзных республик. При этом количество специальностей строго определялось, а также было характерно жесткое централизованное управление по формированию содержания образования. В каждое высшее учебное заведение отправлялись типовые учебные планы, при этом в распоряжение ученого совета вуза предоставлялось около 1000 учебных часов.

Период 1930-х годов характеризуется началом интенсивного развития агроинженерного обра-

зования, так как деревня России выходила на новый уровень производственно-технической культуры, которая раньше ей была неизвестна. Появились такие специальности как: «Механизация сельского хозяйства» и «Электрификация сельского хозяйства», происходила разработка и корректировка учебных планов. До 90-х XX столетия процесс развития агроинженерного образования продолжался.

Таким образом, можно отметить, что с 1959 года количество изучаемых дисциплин значительно сократилось по сравнению с учебными планами начала XX века; гуманитарный блок дисциплин в учебных планах того времени практически отсутствовал, но были включены предметы, которые отвечали за идеологическое воспитание будущих специалистов.

Большее количество дисциплин в этих планах отводилось на общепрофессиональную подготовку будущего инженера, которая также характеризуется механико-математической направленностью. Согласно учебному плану по специальности 1509 «Механизация сельского хозяйства», изучались такие дисциплины как: высшая математика (400 часов); физика (300 часов); теоретическая механика (190 часов); начертательная геометрия и машиностроительное черчение (230 часов); сопротивление металлов (190 часов); теория механизмов и машин (130 часов); детали машин и подъемно-транспортные машины (190 часов); гидравлика и сельхозводоснабжение (70 часов) и др.

Количество естественно-научных дисциплин в учебном плане 1959 года было незначительным. Так, всего отводилось 350 часов на изучение общей химии (130 часов) и земледелия, растениеводства и основ животноводства (220 часов). Необходимо отметить, что в учебный план входили дисциплины, которые отвечали за экономическую подготовку специалиста, а также за умение вести бухгалтерский учет в сельскохозяйственных предприятиях.

Таким образом, можно отметить, что по сравнению с началом 1920-х годов стали готовить не агроинженеров, а инженеров более узкого профиля.

Кроме того, в данный учебный план входил примерный перечень специальных дисциплин, изучаемых применительно к зоне по решению Совета вуза. Это были следующие дисциплины: сельскохозяйственные машины (230 часов); тракторы и автомобили (230 часов); механизация животноводческих ферм (100 часов); ремонт трак-

торов, автомобилей и сельскохозяйственных машин (140 часов); эксплуатация машинно-тракторного парка (150 часов).

Таким образом, в распоряжении Совета вуза предоставлялось только около 1000 учебных часов, которыми он мог распорядиться при составлении учебных программ и методических указаний к изучению специальных дисциплин, с учетом зональных особенностей в подготовке специалистов для сельского хозяйства.

Итак, в начале 60-х годов XX века готовили инженера-механика в основном к следующим видам деятельности: эксплуатационной и технологической, особенностью содержания учебного плана 1959 года является его практическая направленность.

Анализ учебного плана по специальности 3113 «Механизация сельского хозяйства» 1988 года показывает, что по сравнению с учебным планом 1959 года количество часов, отводимых на учебную работу студентов, практически не изменился, но при этом количество аудиторных занятий сократилось примерно с 6000 до 4054 часов. Остальные часы, а именно 3648 часов, были направлены на индивидуальные занятия студентов, а также на их самостоятельную работу.

Сравнительный анализ учебных планов по специальности «Механизация сельского хозяйства» 1959 и 1988 годов показывает, что существенных изменений в гуманитарной подготовке будущего инженера не произошло, сохранилась идеологическая направленность.

Что касается экономической подготовки будущего инженера, акцент переместился на умение управлять сельскохозяйственным производством.

В свою очередь, механико-математическая направленность общепрофессиональных дисциплин не изменилась, но существенным отличием от учебного плана 1959 года стало появление новой дисциплины «Вычислительная техника и программирование», на которую отводилось 170 часов, а также при изучении дисциплины высшая математика, обязательным стало изучение математических моделей расчетов на ЭВМ.

Таким образом, перед будущим инженером сельского хозяйства поставили задачу применения информационных технологий в сельскохозяйственном производстве.

Как показывает анализ, в перечень дисциплин, добавились две новые: 1) технология производства продукции растениеводства и основы экологии; 2) механизация и технология производства

продукции животноводства, что говорит о расширении специальных знаний, умений и навыков, которыми должен обладать будущий инженер. Также перед образованием поставлена задача формирования у будущего инженера экологического сознания.

Таким образом, происходит подготовка в основном к производственно-технологической и эксплуатационной видам деятельности, и не в значительной степени к организационно-управленческой и исследовательской.

Сравнительный анализ учебных планов 1959 года и 1988 года по специальности «Механизация сельского хозяйства» показывает, что помимо дипломного проекта к концу 1980-х годов в итоговую аттестацию были включены государственные экзамены по специальности и по марксизму-ленинизму. Также в учебном плане 1988 года появляется перечень специализаций, таких как: 1) Механизация земледелия; 2) Механизация животноводства; 3) Ремонт сельскохозяйственной техники; 4) Испытание сельскохозяйственной техники, что говорит об углублении теоретической подготовки будущего инженера по сравнению с 1960-и годами.

Но как показывает анализ, коренных изменений в содержании подготовки будущих инженеров-механиков не произошло. Коренные изменения в содержании подготовки инженеров-механиков произошли в 1990-е годы.

Как показывает анализ Госстандартов по специальностям «Механизация сельского хозяйства» и «Механизация переработки сельскохозяйственной продукции» 1995 и 1996 годов соответственно, перечень дисциплин был распределен по циклам, выделились: цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин; общих математических и естественно научных; общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Произошло существенное изменение блока гуманитарных дисциплин, увеличилось количество часов, а именно отводится 1800 часов. Добавились 10 новых общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, произошел отказ от идеологического заказа и был осуществлен переход к плюралистическому видению мира. В свою очередь, практически не изменился блок математических и естественно-научных дисциплин, а также никаких изменений не произошло в перечне специальных и общепрофессиональных дисциплин по специальности «Механизация сельского хозяйства».

В свою очередь, сравнительный анализ цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин по специальностям «Механизация сельского хозяйства» и «Механизация переработки сельскохозяйственной продукции» показывает, что цикл общепрофессиональных дисциплин полностью совпадает. Существенно различается перечень специальных дисциплин, но можно отметить, что содержание дисциплин имеет много общего.

Кроме того, впервые вузу позволено учитывать национально-региональный компонент и в связи с этим разрабатывать образовательные программы.

Анализ госстандарта 2000 года по направлению «Агроинженерия» показывает, что никаких существенных изменений в циклах общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин; общих математических и естественно научных, а также общепрофессиональных дисциплин не произошло. Что касается цикла специальных дисциплин по специальностям «Механизация сельского хозяйства» и «Механизация переработки сельскохозяйственной продукции» входящих в направление «Агроинженерия», то сравнительный анализ показывает, что также не произошло существенных изменений.

Итак, можно отметить, что существенная трансформация произошла только в блоке гуманитарных дисциплин, что касается остальных предметов то существенной трансформации не отмечено.

Анализ учебных планов, госстандартов показывает, что существенные изменения в содержании образования подготовки специалистов для сельского хозяйства произошли в 30-е и 90-е годы XX столетия. Эти периоды характеризуется изменением форм собственности сельского хозяйства, а также социально-политическими трансформациями в государстве. В остальные рассматриваемые временные периоды существенных изменений в содержании подготовки специалистов для сельского хозяйства не отмечается.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 660300 – Агроинженерия. Квалификация – инженер. Вводится с момента утверждения. – М., 2000.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к обязательному

минимуму содержания и уровню подготовки специалиста по специальности 311300 – Механизация сельского хозяйства. Квалификация – инженер. Вводится в действие с даты утверждения. – М., 1995.

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки инженеров по специальности 311500 – Механизация переработки сельскохозяйственной продукции. Действует в качестве временных требований до введения в действие стандарта с 1 сентября 1999 г. – М., 1996.

4. Кленин Н.И. Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина (1930–2005). – М.: ФГНУ «Росинформагротех», 2005. – 140 с.

5. Учебный план специальности № 3113 «Механизация сельского хозяйства». Квалификация специалиста – инженер-механик // Учебные планы для сельскохозяйственных вузов. – М., 1989.

6. Учебный план специальности 1509 «Механизация сельского хозяйства». Квалификация специалиста – инженер-механик // Учебные планы сельскохозяйственных высших учебных заведений. – М., 1959.

С.А. Дьяченко

ИЗУЧЕНИЕ ПРИКЛАДНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПАКЕТОВ СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*

Преамбула. В статье рассмотрены особенности применения различных прикладных математических пакетов при обучении студентов гуманитарных специальностей математическим методам обработки данных.

Развитие информационного пространства в России требует внесения кардинальных изменений в систему высшего профессионального обучения, одной из основных целей которого является подготовка высококвалифицированных специалистов, имеющих не только достаточный уровень знаний, но и практические навыки их применения. Будущий специалист должен уметь на основе полученных знаний анализировать социально значимые проблемы и процессы и уметь использовать информационно-аналитические методы в профессиональной деятельности. Однако изучение математических наук студентами и аспирантами гуманитарных специальностей вызывает ряд трудностей. В связи с этим возникает необходимость довести изучение математических методов до простых и доступных алгоритмов, что достигается использованием новейших образовательных и информационных технологий, обеспечивающих адекватное восприятие студентами сложных явлений.

Одной из основ подготовки студентов гуманитарных специальностей является изучение ими на первом курсе математики и информатики, что позволяет изучить общие закономерности и уметь их графически интерпретировать, а также

позволяет освоить компьютерные методы сбора, переработки, хранения и использования информации. Эти дисциплины являются фундаментом для изучения экономико-математических методов в управлении, эконометрике, финансовой математике, статистике и других дисциплин, которые позволяют решать профессиональные задачи информационно-аналитическими методами.

При изучении математики особое место отводится разработке лабораторных работ и лабораторных практикумов на базе математических пакетов MatCAD и Mathematica. Эти программные продукты сочетают в себе простоту использования и возможность автоматизировать многие рутинные преобразования, поскольку достаточно правильно ввести математическое задание, чтобы в считанные секунды получить результат, что позволяет освободить студентов от трудоемких вычислений, отнимающих много времени, и сосредоточить внимание на решении профессиональных задач, не вдаваясь в подробности вычислений. Системы MatCAD и Mathematica могут использоваться также в качестве справочников по основным разделам высшей математики и решению типичных задач с использованием компьютерных средств. Такая подготовка являет-

* Статья поступила в редакцию в 2006 году.

ся фундаментом для изучения математических дисциплин следующего уровня сложности: экономико-математических методов в управлении, эконометрики, статистики, финансовой математики.

При исследовании социально-экономических процессов и явлений возникает необходимость применения приемов статистической обработки. Сложность вычислительных алгоритмов во многом ограничивала область их применение. Использование программ статистического анализа позволяет студентам гуманитарных специальностей применять многомерные статистические методы. Универсальные и специализированные статистические пакеты, популярные в России: отечественные STADIA, Эвриста, Статик-консультант, Олимп: СтатЭксперт; американские STATGRAPHICS, SPSS, SYSTAT, STATISTICA и другие предоставляют широкий спектр статистической обработки данных и их анализа.

Комплекс программ анализа данных общественных наук SPSS предназначен для выполнения всех этапов статистического анализа, начиная от просмотра данных, создания таблиц, вычисления описательных статистик и заканчивая применением многомерных методов. Базовая модель SPSS содержит процедуры, позволяющие решать большинство задач, возникающих в сфере управления. К ним относятся критерии сравнения средних, однофакторный и многофакторный дисперсионный анализ, проверка взаимосвязей, выявление групп.

Пакет STATISTICA является интегрированной системой комплексного статистического анализа и обработки данных. Он состоит из электронных таблиц ввода и задания исходных данных; графической системы визуализации данных и результатов статистического анализа; набора специализированных статистических модулей, в которых собраны группы логически связанных между собой статистических процедур; специального инструментария для подготовки отчетов; встроенного языка программирования. В целом по сравнению с программным продуктом SPSS пакет STATISTICA имеет более широкую сферу применения, но в плане основных статистических процедур анализа оба пакета во многом идентичны.

Опыт преподавания статистических дисциплин с помощью специализированных пакетов показал, что целесообразнее использовать одновременно оба пакета анализа данных – STATISTICA и SPSS, дополняющие друг друга. Так, некото-

рые опции кластерного анализа лучше выполнять с помощью STATISTICA, в то же время сам анализ удобнее провести в среде SPSS. Это же касается некоторых особенностей процедур факторного и дискриминантного анализа, сравнения средних и т.д.

В рамках дисциплины «Экономико-математические методы в управлении» изучается общая методология использования математического инструментария и математических моделей социально-экономических систем и процессов. Важную роль играет изучение методов принятия решений в условиях неопределенности, основанных на экспертных оценках и экспертных компьютерных технологиях. Одной из систем поддержки и принятия решений (СППР) является Expert Decide, созданная для разработки иерархических моделей и их «наполнения» с помощью экспертных систем на базе метода анализа иерархий. Особенностью этой системы является преобразование качественных субъективных суждений практически любого числа экспертов в количественные отношения между приоритетами критериев, авторов, их целей, альтернативных оценок, сценариев развития событий, которые приобретают объективный характер в результате усреднения. Отработана методика опроса, что позволило выполнить работы по различным направлениям, среди которых анализ альтернатив управленческих решений, информационно-аналитическое и прогнозное обеспечение управления инновационными экономическими процессами и другие. Простота математического аппарата, эффективность метода, доступность пользовательского интерфейса СППР Expert Decide, поддерживающий метод, является предпосылкой широкого использования экспертных технологий анализа и планирования решений в профессиональной подготовке.

Перспективным направлением в использовании информационных технологий для решения различных задач является применение наряду с классическими методами нейросетевого пакета Neural Connection. Применение нейронных сетей при прогнозировании или моделировании социально-экономических процессов и явлений связано с тем, что многие ситуации реальной жизни не могут быть описаны традиционными математическими методами. Использование нейронных сетей требуется в тех случаях, когда зависимость между неизвестными переменными или харак-

теристиками и известными данными наблюдений или измерений имеет нелинейный характер. Технология нейронных сетей основана на подражании процессу решения задач мозгом. Подобно тому, как человек использует знания, полученные из предыдущего опыта для решения новых задач в новых ситуациях, нейронная сеть использует так называемые «примеры» для построения системы «нейронов», с помощью которых можно решать задачи прогнозирования, классификации, анализа временных рядов и сегментации данных.

Программная реализация нейронной сети может использоваться, например, для анализа мониторинга общественного мнения. Хотя решение на основе нейронной сети может вести себя как обычное программное обеспечение, они различны в принципе, поскольку большинство реализаций на основе нейронных сетей «обучает-

ся», а не программируется. Такой подход используется тогда, когда невозможно написать подходящую программу, или если найденное нейронной сетью решение оказывается более совершенным. Важно то, что решение на основе нейронных сетей оказывается более гибким, поскольку система может в дальнейшем совершенствовать точность предсказания по мере накопления опыта.

Таким образом, для успешной подготовки студентов гуманитарных специальностей важна интеграция отдельных дисциплин математического цикла в целостную методологию. Намеченное направление преподавания дисциплин математического цикла способствует подготовке специалиста, имеющего целостное представление о состоянии информационных технологий и умеющего грамотно применять их для принятия решения.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБАКУМОВА Наталья Александровна, аспирант каф. социальной работы Алтайского гос. аграрного ун-та.

АЛЫМОВА Екатерина Владимировна, преподаватель Астраханского филиала Южно-Российского гуманитарного ин-та.

АРШИНОВА Наталья Ивановна, преподаватель Камчатского гос. ун-та им. В. Беринга.

БАБАЕВ Бронислав Дмитриевич, д-р. экон. наук, проф., зав. каф. политической экономии Ивановского гос. ун-та.

БАБАРЫКОВА Эльвира Валерьевна, Ярославский гос. пед. ун-т.

БАЛУЕВА Наталья Вениаминовна, Засл. раб. культуры, зав. регентским отделением Костромской духовной семинарии.

БАШМАКОВА Наталья Ивановна, канд. пед. наук, доц., докторант РГПУ им. А.И. Герцена.

БОГДАНОВА Оксана Юрьевна, аспирант каф. английского языка Ярославского гос. педа. ун-та им. К.Д. Ушинского.

БУЛАНОВ Иван Юрьевич, преподаватель Ивановского ин-та ГПС МЧС России.

БУТОРИНА Татьяна Сергеевна, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, психологии и профессионального обучения Архангельского гос. технического ун-та.

ГАВРИЩУК Марита Леонидовна, аспирант каф. историко-культурного наследия Орловского гос. ун-та.

ГЕТМАНСКАЯ Елена Валентиновна, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова.

ДЕМИДКИНА Екатерина Александровна, ассистент каф. немецкого языка Воронежского гос. пед. ун-та.

ДРУЖИНИНА Вера Ивановна, соискатель каф. русской литературы XX века Воронежского гос. ун-та.

ДУБЛЕВА Елена Александровна, аспирант факультета психологии Московского социально-психологического института.

ДУШКО Валентина Витальевна, соискатель государственного научного учреждения Института образования взрослых Российской Академии образования (Санкт-Петербург).

ДЬЯЧЕНКО Светлана Анатольевна, канд. пед. наук, доц., зав. отделом планирования и организации учебно-воспитательного процесса Орловской региональной академии государственной службы.

ЕРЕМИНА Елена Михайловна, аспирант каф. культурологии Института повышения квалификации Московского гос. ун-та им. М.В. Ломоносова.

ЗАКИРОВА Лилия Рашитовна, преподаватель каф. иностранных языков Набережночелнинского гос. пед. ин-та.

ЗЕЛИНСКАЯ Елена Юрьевна, аспирант каф. музыкальных инструментов Московского гос. открытого пед. ун-та им. М.А. Шолохова.

КАЛАБИНА Инна Александровна, аспирант каф. педагогики Карельского гос. пед. ун-та.

КАЛИНИНА Татьяна Владимировна, аспирант каф. философии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

КАРАПЕТЯН Натали Аветиковна, аспирант Института повышения квалификации работников ТВ и РВ.

КИРПИЧНИК Анатолий Григорьевич, канд. пед. наук, проф., проректор по научной работе КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОЗЛОВСКАЯ Светлана Эдуардовна, соискатель каф. филологических наук Международного независимого эколого-политологического университета (г. Москва).

КОРОВКИНА Татьяна Евгеньевна, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОРОМЫСЛОВ Виталий Валерьевич, аспирант каф. философии Пермского гос. ун-та.

КРИВОШЕИН Владимир Владимирович, докторант каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЛАПИЦКАЯ Светлана Ивановна, соискатель Государственного научного учреждения «Институт образования взрослых Российской Академии образования» (Санкт-Петербург).

ЛОПАТИН Андрей Рудольфович, канд. пед. наук, доц. каф. теории и истории педагогики КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЛЮБИН Дмитрий Владимирович, соискатель Санкт-Петербургского гос. академического ин-та живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина.

МАКЛАКОВ Иван Александрович, аспирант каф. зарубежной литературы Казанского гос. ун-та.

МАЛАНОВА Светлана Михайловна, соискатель каф. русского языка Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

МАНАСОВА Галина Николаевна, соискатель каф. педагогики начального образования Владимирского гос. пед. ун-та.

МАНЬЧ Лариса Михайловна, аспирант каф. истории отечественного искусства Московского гос. ун-та.

МЕДВИДЬ Мария Васильевна, аспирант каф. русской литературы XX века Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского.

МИХАЙЛОВА Елена Владимировна, ст. преподаватель каф. педагогики и психологии начального образования ГОУ МГПУ.

МОИСЕЕВА Ирина Юрьевна, канд. филол. наук, доц. каф. французского языка и методики преподавания французского языка Оренбургского гос. пед. ун-та.

МОРОЗОВ Дмитрий Викторович, аспирант каф. литературы КГУ им. Н.А. Некрасова.

МУРАДОВА Людмила Владимировна, канд. сельскохозяйственных наук, доц. каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

НАУМОВ Александр Рудольфович, канд. хим. наук, доц., начальник управления научно-исследовательской деятельности КГУ им. Н.А. Некрасова.

НЕМИРОВСКАЯ Юлия Витальевна, соискатель каф. социальной работы Волгоградского мед. ун-та.

ОМЕЛЬЧЕНКО Дарья Алексеевна, ассистент каф. психологии коммуникаций и психотехнологий Алтайского гос. ун-та.

ПАНКРАТОВА Мария Владимировна, аспирант каф. английской филологии Ивановского гос. ун-та.

ПАСЕЧНИК Олеся Владимировна, аспирант каф. немецкого языка Воронежского гос. пед. ун-та.

ПЕТРАКОВ Геннадий Анатольевич, канд. экон. наук, доц. каф. управления социально-экономическими системами КГУ им. Н.А. Некрасова.

ПОЛЯКОВА Мария Александровна, методист юридического факультета Института управления и бизнеса (Калуга).

ПОПОВА Зинаида Викторовна, соискатель Российской академии правосудия (Москва).

ПОПОВА Ирина Викторовна, младший научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории социально-профессиональной адаптации Оренбургского гос. ин-та менеджмента.

ПУШКИНА Ирина Михайловна, аспирант кафедры педагогики, психологии и профессионального обучения Архангельского гос. технического ун-та.

РАЗУМНЫЙ Андрей Сергеевич, ст. преподаватель каф. педагогики и психологии начального образования Московского городского пед. ун-та.

РАССАДИН Николай Михайлович, канд. пед. наук, проф., ректор КГУ им. Н.А. Некрасова.

РОДЫГИНА Ульяна Сергеевна, ассистент каф. практической психологии Вятского гос. гуманитарного ун-та.

РОЩИНА Елена Евгеньевна, Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена.

РЫБАКОВА Светлана Алексеевна, начальник УМО Приладожского филиала Петрозаводского гос. ун-та Республики Карелия.

САВЕЛЬЕВА Анастасия Владимировна, соискатель каф. истории русской литературы Санкт-Петербургского гос. ун-та.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

САЛЬНИКОВ Сергей Евгеньевич, соискатель каф. философии Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та.

СИРОТИНА Марина Валерьевна, канд. биол. наук, доц. каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

СНЕЖКОВА Елена Александровна, ассистент каф. истории и теории музыки КГУ им. Н.А. Некрасова.

ТАГАНОВА Наталья Леонидовна, аспирант каф. русской литературы и словесности Ивановского гос. ун-та.

ТИХОМИРОВА Вероника Александровна, аспирантка Ярославского гос. пед. ун-та.

ФЕДОРЧЕНКО Олег Иванович, Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса.

ХАБАРОВА Мария Сергеевна, аспирант каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЧЕКМАРЕВ Василий Владимирович, д-р экон. наук, проф., зав. каф. экономической теории КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЧЕРНЫШЕНКО Ольга Васильевна, соискатель каф. литературы и методики преподавания Ростовского-на-Дону гос. пед. ун-та.

ЧУДНЕНКО Дмитрий Евгеньевич, Ивановский гос. ун-т.

ШЕМЕНЕВА Светлана Викторовна, соискатель Государственного научного учреждения «Институт образования взрослых Российской Академии образования» (Санкт-Петербург).

ШМИДТ Наталья Васильевна, соискатель каф. филологических наук Международного независимого эколого-политологического университета (Москва).

ЯШИНА Наталья Владимировна, аспирант каф. английской филологии Ивановского гос. ун-та.

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

Журнал «Вестник КГУ» публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам.

Размер статей не должен превышать 10 страниц текста, включая библиографию и подписи под рисунками. Количество рисунков не должно превышать 6, в кратких сообщениях – 2.

Статьи, заказываемые редколлегией для обзора работ в одной из научных областей, могут иметь объем до 1 п.л.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в 1 экземпляре с дискетой (формат MS Word 7.0, рисунки в формате (*.bmp), (*.tif), (*.jpg), (*.psd), (*.psx)). Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующие требования: кегль 14 через 1,5 интервала; поля 25 мм со всех сторон.

Материал должен быть тщательно отредактирован.

2. Построение статьи:

2.1. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима). Сведения об авторе (фамилия, имя, отчество автора полностью, ученая степень, ученое звание, должность).

2.2. Преамбула, объясняющая цель работы, актуальность проблемы.

2.3. Выводы.

2.4. Литературные ссылки.

3. Все страницы рукописи должны иметь сплошную нумерацию.

В тексте статьи необходимо дать ссылки на все рисунки и таблицы, которые, в свою очередь, должны быть озаглавлены.

Единицы измерения даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

Библиографический список помещается в конце статьи, авторы указываются в алфавитном порядке.

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Порядок оформления ссылок:

– Статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до 3). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. От–до.

– Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Город, год. – С. От–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.)

– Монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (или число страниц в книге __ с.).

– Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

– Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. – Город, год. – __ с.

4. Работы, опубликованные в других изданиях, не принимаются.

Статьи следует направлять по адресу:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14, Костромской государственный университет, корпус «В», кабинет 1.

vestnik@ksu.edu.ru

Не принятые к публикации статьи возвращаются.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Материалы опубликованы в авторской редакции

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных
А.В. Каштанов
Д.А. Смирнов

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 25.01.2007
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 26,0 л.
Тираж 1000 экз.
Изд. № 46

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон: **(0942) 31-65-61**, факс: **(0942) 31-65-61**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная